



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Caracterización del perfil socio-demográfico,
académico y profesional de los docentes del
Decreto 1278 de 2002 de Bogotá**

Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as):
Carlo Tognato
Eliana Sanandres

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Asesora de Dirección y
Coordinadora Académica del Estudio Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Supervisión del Contrato Jorge Andrés Flórez Arias
Coordinadora de Comunicación y Editorial Diana María Prada Romero

Publicación producto del contrato No. 071 de 2015

Libro ISBN impreso: 978-958-8780-43-6
Primera edición: Año 2016
Ejemplares: 500

Edición y Diseño Cooperativa Editorial Magisterio
Impresión: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D - 91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 2630603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Contenido

Presentación	9
Introducción	11
Marco normativo: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002, de Bogotá	13
Marco de referencia: aporte de los estudios disponibles sobre los docentes de Bogotá amparados por el Decreto 1278 del 2002	17
La educación pública en Colombia a partir del Decreto 1278 del 2002: situación actual y directrices para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo	17
Implementación del Decreto 1278: acuerdos desacuerdos	22
Efectos del Decreto 1278 en el proceso educativo	25
Marco conceptual: “Encuesta de caracterización de los docentes del Decreto 1278 del 2002, de Bogotá, 2015”	29
Datos sociodemográficos y situación económica del docente y su hogar	29
Datos sociodemográficos del docente	29
Situación económica del docente y su hogar	30

Cultura política del docente	30
Datos académicos y profesionales del docente	31
Datos académicos del docente	31
Datos profesionales del docente	31
a) Trayectoria docente	31
b) Capital cultural	31
c) Satisfacción con la profesión y el ejercicio de la docencia	32
Metodología	39
Tipo de estudio	39
Diseño de la muestra	39
Tamaño de la muestra	40
Caracterización del perfil sociodemográfico de los docentes del Decreto 1278 del 2002 de Bogotá	47
Datos sociodemográficos del docente	47
Lugar de nacimiento	48
Sexo	49
Edad	51
Estado civil y posición del docente en la familia	53
Tamaño y composición del hogar	54
Tenencia de vivienda y estrato social	57
Situación económica del docente y su hogar	66
Ingresos familiares	67
Salario del docente	68
Percepción de la propia situación económica	70

Cultura política del docente	72
Vinculación del docente a asociaciones cívicas, gremiales, políticas y religiosas	72
Opinión sobre las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años	73
Caracterización del perfil académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 del 2002 de Bogotá	75
Datos académicos del docente	75
Formación del docente	75
Competencia oral, escrita y lectora del docente en inglés, francés y otros idiomas	81
Datos profesionales del docente	81
Trayectoria docente	82
Antigüedad docente	82
Antigüedad como docente adscrito a la SED	83
Condiciones para el ejercicio de la docencia	85
Tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas	88
Aspiraciones a futuro	89
Participación en grupos o redes de reflexión pedagógica y/o profesional	89
Capital cultural del docente	92
Uso del tiempo libre	92
Nivel educativo de los padres	94
Trabajos producidos en los últimos cinco años	96
Satisfacción con la profesión y con el ejercicio de la docencia	99
Nivel de satisfacción docente	99
Razones para escoger la docencia	101

Búsqueda de un trabajo diferente al ejercicio de la docencia	104
Malestar docente	105
Imagen del maestro público	107
Prácticas fundamentales en la labor docente	108
Percepciones sobre la contribución de la educación pública y privada	109
Factores que inciden en el aprendizaje	111
Factores que inciden en la calidad de la educación	112
Ámbitos de aprendizaje	114
Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes	115
Ambiente social en la comunidad educativa	116
Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes	117
Autonomía	119
Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje	120
Dimensiones sociales y culturales que inciden en el ejercicio de la docencia	121
Conclusiones	125
Perfil sociodemográfico	125
Perfil académico	126
Perfil profesional	126
Referencias	133

Presentación

En 2011 el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, la Secretaría de Educación del Distrito y la Alcaldía Mayor de Bogotá, publicaron el libro titulado *Perfiles de los docentes del sector público en Bogotá*, un exitoso estudio que produjo una caracterización socio-demográfica y de la situación económica de los docentes; ahondó en su perfil académico y profesional; ofreció un panorama sobre los saberes, percepciones y actitudes de la práctica docente y la pedagogía en la población objeto del estudio; mapeó las percepciones de los docentes sobre los estudiantes, los colegios y la educación pública; reconstruyó la imagen social del maestro; identificó los valores asociados al ejercicio docente y al comportamiento ciudadano; ilustró la opinión docente sobre las leyes y su actitud ante ciertas normas sociales; caracterizó la cultura política de los docentes y ofreció un panorama sobre los consumos culturales y el tiempo libre de los docentes del Distrito.

El estudio se enmarcó en diferentes propósitos consignados en el Plan sectorial de educación 2008-2010, Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, y reconoció una “cierta precariedad en el conocimiento” de los investigadores en educación acerca de los problemas de los docentes en Colombia. Al mismo tiempo, quiso remediar “la carencia de estudios sistemáticos que den cuenta de los cambios en cuestiones tales como la formación, el nivel cultural y los distintos roles desempeñados por el maestro tanto en la escuela como en la sociedad en general”.

Cuatro años después de su publicación, los grandes cambios en la población docente de Bogotá hacen necesario actualizar dicho estudio. En efecto, la introducción del Decreto 1278 significó que aproximadamente el 57% de los docentes esté cobijado bajo un marco normativo diferente al del estudio publicado en 2011. El presente documento es resultado de un proyecto que busca realizar esta actuali-

zación a partir de una Caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional del los docentes en Bogotá cubiertos por el Decreto 1278 de 2002.

El equipo de investigadores principales, Carlo Tognato, Director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, y Eliana Sanandrés, trae al nuevo proyecto una amplia experiencia en investigación social, particularmente en cuanto a temas de educación, y una sólida formación en instituciones líderes a nivel internacional.

Introducción

Las reformas educativas en Colombia durante la primera década del siglo XXI, entre ellas la implementación del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, regido por el Decreto 1278 de 2002, han llevado a plantear la docencia como una profesión y al docente como un profesional (Calvo, 2006). Este Decreto elevó los requisitos para ingresar a la carrera docente, dispuso un período de prueba y cambió los mecanismos de evaluación y ascenso, dando prioridad a la evaluación del desempeño, buscando, con esta reforma, alcanzar: “una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes [a partir de su] formación, experiencia, desempeño y competencias”.

Su implementación ha generado notables diferencias entre los docentes cobijados por el nuevo estatuto y los amparados por el estatuto anterior, establecido por el Decreto-ley 2277 de 1979. Mientras el último se refiere a la “profesión docente” y abarca como campo de acción el sector oficial y el no oficial, el nuevo estatuto habla de la “función docente” circunscribiéndola a la relación entre el Estado y los docentes en servicio. Hoy las normas del Decreto 1278 son aplicables a los maestros y directivos vinculados a la carrera docente a partir de su vigencia en junio de 2002; las normas establecidas por el Decreto 2277, por su parte, continúan vigentes para quienes ingresaron a la carrera docente antes de la promulgación del nuevo estatuto.

Esta distinción, como señala Gloria Calvo (2006), ha generado una segmentación dentro del ejercicio de la docencia. Si bien el Decreto 1278 ha promovido estrategias para la evaluación del desempeño docente que algunos califican como prometedoras (Vaillant y Rossel, 2006), en otros aspectos, como en la vinculación de profesionales no docentes a la docencia, ha generado polémicas y desacuerdos.

Esta apertura ha creado una nueva dinámica en el desarrollo de la profesión docente, rompiendo el monopolio de los licenciados y normalistas y promoviendo la diversificación social y profesional del cuerpo docente en el país (Bautista, 2010).

En 2011 el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y la Alcaldía de Bogotá produjeron una caracterización socio-demográfica y de la situación económica de los docentes del sector público de Bogotá. Hoy, los cambios en la población docente de la ciudad hacen necesario producir un conocimiento más sistemático y actualizado del cuerpo docente en los colegios oficiales cobijados por el nuevo Decreto. Con base en estos lineamientos, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Universidad Nacional de Colombia, a través del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Facultad de Ciencias Humanas, suscribieron un convenio para realizar un estudio sobre el perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá, que contribuyera a desarrollar las políticas de educación relacionadas con la formación, actualización y mejoramiento de la capacidad profesional y pedagógica de esta población.

Para el desarrollo de este convenio el equipo de la Universidad Nacional realizó una investigación que se propuso producir una caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes de Bogotá amparados por el Decreto 1278 de 2002. Para obtener información actualizada y confiable, se diseñó y utilizó una encuesta aplicada a una muestra representativa de los docentes oficiales de Bogotá, conformada por el 46% de las instituciones educativas oficiales y el 11% de los docentes cobijados por el Decreto 1278.

Adicionalmente, se recopiló y utilizó la información disponible sobre la planta docente de Bogotá, que se sumó a una síntesis de la legislación nacional y distrital relacionada con el ejercicio de la profesión docente y de los estudios existentes sobre los docentes del 1278 en la ciudad. En la medida de lo posible, los resultados de este estudio se comparan con los de la Encuesta Docente Bogotá (2009), publicados por Londoño, *et al.* (2011) en el libro *Perfiles de los Docentes del Sector Público en Bogotá*.

Confiamos en que este estudio proporcionará un conocimiento actualizado y confiable de los docentes del Decreto 1278, el cual servirá de base para el diseño y la ejecución de políticas y programas relacionados con la formación de los docentes, el ejercicio de la docencia en los colegios oficiales y la calidad de la educación pública, particularmente en Bogotá.

Marco normativo: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002, de Bogotá

En Colombia existen actualmente dos estatutos que regulan el ejercicio de la docencia: el establecido por el Decreto 2277 de 1979, y el instaurado por el Decreto 1278 de 2002; el primero, expide las normas sobre la “profesión docente”, entendida como “el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales” por educadores con título docente. Londoño, *et al.* (2011) señalan que en este estatuto los deberes de los docentes no están relacionados con la calidad académica sino con sus “cualidades humanas”, su “conducta pública”, su “responsabilidad en el cargo” y sus “valores patrios”, entre otros, cumplir la Constitución y las leyes de Colombia, inculcar en los educandos el amor a los valores históricos y culturales de la nación y el respeto a los símbolos patrios (Londoño, *et al.*, 2011, p. 35).

El segundo es establecido por el Decreto 1278 de 2002, el cual expide el “Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente” con el propósito de regular las relaciones del Estado con los “profesionales de la educación” a su servicio, incluyendo a quienes poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior, los profesionales con título diferente y los normalistas superiores. En este estatuto la función docente implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación de los mismos y sus resultados.

El Decreto 1278 de 2002 también incluye el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, la actualización y el perfeccionamiento pedagógico, de planeación y evaluación institucional, actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional y en actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación, relacionadas directamente con el proceso educativo (Decreto 1278 de 2002).

Hoy los docentes regidos por uno u otro decreto se ubican en escenarios distintos con respecto a la profesión y el perfil docente, el nombramiento, la carrera docente, la estructura del escalafón, la evaluación y la remuneración. Las diferencias más notables son presentadas en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Diferencias entre los estatutos docentes en Colombia

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
<p>Profesión docente Ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales; incluye las funciones de dirección y coordinación, supervisión e inspección, programación y consejería</p>	<p>Función docente Actividad académica que incluye la realización directa del diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje</p>
<p>Docente oficial Educador que presta sus servicios en entidades estatales</p>	<p>Docente Persona que desarrolla labores académicas directas y personales con alumnos de establecimientos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
<p>Nombramiento El requisito es tener título de licenciado o estar inscrito en el escalafón</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hace en propiedad sin período de prueba 	<p>Nombramiento El requisito es tener título profesional de licenciado, de profesional en otras áreas o ser normalista superior</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se hace en período de prueba. Si no se supera el período de prueba, hay separación del cargo y el candidato a docente debe volver a concursar -Los nombramientos pueden ser provisionales: vacantes temporales y definitivas -Para ser nombrados en propiedad, los candidatos deben concursar y pasar el período de prueba
<p>Carrera docente El régimen legal que ampara el ejercicio docente garantiza la estabilidad laboral y otorga derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente</p>	<p>Carrera docente El régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal depende de la idoneidad y competencia del docente</p>
<p>Estructural del escalafón El escalafón consta de 16 grados y los ascensos son automáticos, previo cumplimiento de los requisitos. De acuerdo con este, se asciende y se consiguen los recursos</p>	<p>Estructura del escalafón El escalafón consta de 3 grados y cuatro niveles salariales por cada grado (a, b, c, d) (Ej:1A=Normalista Superior; 2A=Licenciado, etc.). Las reubicaciones salariales se hacen previa evaluación de desempeño y disponibilidad presupuestal</p>
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - No la contempla el Decreto 	<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es permanente - El gobierno reglamenta el sistema de evaluación según el tipo (período de prueba, desempeño anual o de competencias) - La no obtención de resultados favorables en 2 ocasiones de la evaluación de desempeño, significa la exclusión y separación del cargo docente o de directivo docente

<p>Remuneración Escala salarial año 2015 A – \$703.351 B – \$779.158 1 – \$873.201 2 – \$905.131 3 – \$960.517 4 – \$998.436 5 – \$1.061.410 6 – \$1.122.755 7 – \$1.256.499 8 – \$1.380.186 9 – \$1.528.959 10 – \$1.674.098 11 – \$1.911.586 12 – \$2.273.944 13 – \$2.517.083 14 – \$2.866.699</p>	<p>Remuneración Escala salarial año 2015</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalista Superior o Tecnólogo en Educación 1A - \$1.185.837 1B - \$1.511.610 1C - \$1.948.579 1D - \$2.415.607 • Licenciado o Profesional no Licenciado <i>Sin especialización Con especialización</i> 2A - \$1.492.462 \$1.622.203 2B - \$1.950.087 \$2.072.609 2C - \$2.277.675 \$2.567.693 2D - \$2.721.820 \$3.038.693 <li style="padding-left: 20px;"><i>Maestría Doctorado</i> 2A - \$1.716.330 \$1.940.200 2B - \$2.242.600 \$2.535.114 2C - \$2.619.326 \$2.960.977 2D - \$3.130.092 \$3.538.365 • Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado <i>Maestría Doctorado</i> 3A - \$2.497.890 \$3.313.644 3B - \$2.957.598 \$3.889.806 3C - \$3.657.824 \$4.911.830 3D - \$4.238.335 \$5.638.619
--	---

Fuente: Calvo, 2006; Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002

De acuerdo con este marco normativo, Londoño, *et al.* (2011) sugieren algunas cualidades que, sin importar el estatuto que le cobija, debe tener el maestro colombiano: ser un profesional cualificado; estar interesado en su capacitación y actualización permanente; ser portador y formador de valores éticos y morales; actuar dentro de la legalidad y las disposiciones democráticas, formando a los educandos en este sentido; tener una buena conducta y ser capaz de adaptarse y responder a condiciones regionales particulares y a grupos poblacionales específicos (Londoño, *et al.*, 2011, p.39).

Según el Ministerio de Educación Nacional (2007), hasta el 2006 se desempeñaban 273.852 docentes oficiales en Colombia, de los cuales solo el 16,4% (44.912) estaba cobijado por el Decreto 1278. Actualmente el número asciende a 298.040, y aproximadamente el 57% (169.883) de ellos están amparados por el nuevo estatuto, mientras el 11% (19.132) se concentra en la ciudad de Bogotá. La *Tabla 2* da cuenta de la distribución por localidad.

Tabla 2. Distribución de los Docentes del 1278 en Bogotá

Localidad	Número de docentes
Antonio Nariño	187
Barrios Unidos	244
Bosa	2.851
Chapinero	74
Ciudad Bolívar	2.727
Engativá	1.029
Fontibón	524
Kennedy	2.325
La Candelaria	63
Los Mártires	242
Puente Aranda	449
Rafael Uribe Uribe	1.548
San Cristóbal	1.517
Santa Fe	269
Suba	1.505
Sumapaz	93
Teusaquillo	63
Tunjuelito	819
Usaquén	373
Usme	2.230
Total	19.132

Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2015

En este contexto, la profesionalización docente se ha convertido en objeto de estudio de licenciados, economistas, psicólogos, filósofos y sociólogos, permitiendo visibilizar los problemas de la educación pública en Colombia a partir de la implementación del Decreto 1278 (Iregui, *et al.*, 2006), formular directrices de política encaminadas a convertir al maestro público en un profesional (Calvo, 2006) y mejorar la calidad de la educación (García, *et al.*, 2014).

El equipo de investigadores del CES Centro de Estudios Sociales aportan al estudio una amplia experiencia de investigación social, particularmente en cuanto a temas de educación.

Marco de referencia: aporte de los estudios disponibles sobre los docentes de Bogotá amparados por el Decreto 1278 del 2002

La educación pública en Colombia a partir del Decreto 1278 del 2002: situación actual y directrices para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo

Algunos análisis han encontrado que la formación docente incide en la calidad de la educación (Heinesen y Graversen, 2005). No obstante, un reciente estudio realizado por el Banco de la República (Iregui, Melo y Ramos, 2006), expone que aunque en los últimos años ha mejorado el nivel de formación de los docentes oficiales colombianos, dicho progreso no se ha traducido en una mejor calidad de la educación pública en el país.

Según los autores, entre las razones que explican este fenómeno se encuentran la insuficiencia de requisitos para acceder a las facultades de educación, los mecanismos de selección y capacitación de docentes y la baja calidad de las escuelas de formación de profesores. Estos problemas se asocian a lo que Duarte (1996) denomina la: “politización de la administración de la educación pública”, en virtud de la cual los procesos de nombramiento y promoción de maestros están mediados por actores políticos.

Aunque con la implementación del Decreto 1278 de 2002 se lograron redefinir los criterios de ingreso, ascenso y retiro del servicio educativo estatal, para asegurar que los ascensos de los docentes estuvieran relacionados únicamente al desempeño profesional, Iregui, Melo y Ramos (2006) argumentan que la situación del sector no ha experimentado mayores cambios. Los autores llegan a esta conclusión luego de examinar diferentes aspectos, entre ellos los resultados de las pruebas ICFES, la remuneración y la formación de los docentes oficiales.

En relación con los resultados de las pruebas ICFES, encontraron que entre 1997 y 2003 los mejores puntajes fueron obtenidos por instituciones no oficiales. De hecho, los autores señalan que mientras en 2003 el 30.9% de los colegios privados estaba ubicado en las categorías alta, superior y muy superior, solo el 18.8% de los colegios oficiales lograron esta clasificación; también indican que solo cinco colegios oficiales se ubicaron entre los 134 colegios catalogados en la categoría muy superior. No obstante, en 2003 el mejor rendimiento, entre las instituciones educativas oficiales, fue obtenido por los colegios oficiales de Bogotá, de los cuales el 30% se clasificó en las categorías muy superior, superior y alta, y el 52% en la categoría media.

Otro aspecto analizado por los autores es la remuneración de los docentes oficiales. Al comparar su asignación básica con la de otros servidores públicos, encontraron que: “la remuneración para el grado más alto del escalafón es inferior a la de la categoría más alta del nivel profesional de los ministerios, corporaciones autónomas regionales, departamentos administrativos y empresas sociales del estado”, y que mientras la asignación básica para el grado 14 en el antiguo escalafón docente era de \$1.845.990 en el 2005, para el grado 25 de los profesionales de la administración central nacional en el mismo año era de \$3.467.532 (2006, p. 218).

Sin embargo, otros autores han argumentado que los maestros reciben mayor salario que otros trabajadores con características socioeconómicas similares (Gaviria y Umaña, 2002), o que ganan más que el trabajador típico del mercado laboral colombiano, pero menos que quienes no son docentes y poseen características similares (Liang, 1999; Borjas y Acosta, 2002).

La formación de los docentes también ha sido objeto de análisis. Al respecto, Iregui, Melo y Ramos (2006) reconocen que el nivel educativo de los docentes oficiales colombianos ha mejorado en los últimos años. Sin embargo, como hemos dicho previamente, argumentan que este progreso no se ha traducido en una mayor calidad de la educación pública. Los autores explican que, debido a las condiciones del nuevo estatuto, se redujo en un 55% el número de docentes que son bachilleres pedagógicos, mientras que el índice de educadores con título universitario y postgrado pedagógico aumentó en un 376% (p. 224).

No obstante, algunos analistas consideran que, independientemente de la formación del docente, una limitación para todos los maestros es que los salarios aún son fijados por el gobierno nacional, sin tener en cuenta el costo de vida de las diferentes regiones del país (Borjas y Acosta, 2002); otros aseguran que una escala salarial rígida no permite premiar el esfuerzo de los mejores docentes (Umaña, 2004). En últimas, aunque la implementación del Decreto 1278 ha logrado algunos avances en las prácticas de selección, nombramiento, ascenso y retiro del personal docente, y en los mecanismos de evaluación de desempeño, aún existen

dudas sobre la capacidad del nuevo estatuto para asegurar un mejoramiento en la calidad del sistema educativo.

En tal sentido, Gloria Calvo (2006) ha sugerido algunas directrices encaminadas a lograr un maestro profesional y aportar en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Estas pautas han sido formuladas luego de identificar los problemas más notables en cuatro campos específicos: selección, formación docente, remuneración y evaluación del desempeño. En relación con la selección de los docentes, Calvo (2006) señala que quienes ingresan a la carrera provienen de un “círculo educativo deteriorado” (Filmus, 2004, p. 14, citado en Calvo, 2006)), con una base cultural insuficiente que se expresa en la “poca capacidad de lectura, insuficiente dominio de la tecnología y déficit en el manejo de una segunda lengua” (Rivero, 1999; Tatto y Vélez, 1997; Delannoy y Sedlacek, 2000, citados por Calvo, 2006, p. 5).

Ante tal situación, la autora plantea algunas estrategias de intervención que no son contempladas por el Decreto, como: otorgar incentivos para vincular a los jóvenes más talentosos; atender las desigualdades de ingreso de los futuros docentes; garantizar la formación pedagógica de los profesionales no docentes; instaurar procesos de selección y desarrollo profesional por mérito, teniendo en la mira a los mejores docentes; regular el acceso a los primeros puestos de trabajo y acompañar la inserción a la docencia con la asignación de mentores o, como diría Ávalos (2006), de profesores con experiencia que observen sus clases, los ayuden a reconfigurar formas de enseñanza según la situación y actúen como puente con el resto de la comunidad escolar.

El nuevo estatuto define el perfil de formación profesional docente alrededor de cuatro ejes, entre ellos: uno pedagógico, que hace referencia al conocimiento, dominio, orientación y contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje; uno disciplinar, orientado al dominio de un saber o disciplina determinada y/o de la gestión educativa; uno científico-investigativo, basado en el conocimiento y dominio de procesos de investigación e innovación pedagógica, y uno ético, orientado por la convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

Para cumplir con este perfil, Calvo (2006) argumenta que el saber de los maestros debe ser formalizado, y propone desarrollar metodologías de procesos de formación docente basadas en distintos puntos, como: “enseñar a aprender”; analizar quienes son los formadores de los futuros docentes; enfatizar el análisis de la práctica desde los procesos de formación inicial, manteniendo la noción de los “aprendizajes situados” o contextualizados; recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión; formar para la incertidumbre, favoreciendo la reflexión crítica, la investigación y la innovación; contar con un amplio espectro de modalidades de formación inicial, que podrían ser científicas, intelectuales

o artísticas, de escritores o artesanos que formen a los docentes en entornos diferentes a los tradicionales.

Al tiempo, Calvo (2006) sugiere reconocer y subsanar el deficiente capital cultural de los futuros docentes, mientras se desarrollan mecanismos para reconocer, formalizar y sistematizar los saberes de los docentes y, finalmente, asignar presupuestos para los encuentros de docentes, de tal manera que sea posible asegurar la reflexión y formación colectiva en los establecimientos educativos.

Varios autores coinciden en que el principal problema de la remuneración es la tendencia a aislar profesión y salario (Torres, 2004; Calvo, 2006). En los imaginarios, por ejemplo, la docencia es vista en ocasiones como “un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y que requiere habilidades mínimas (Calvo, 2006, p.17). Mizala (2006) agrega que el inconveniente fundamental de los salarios de los maestros es que tienen una estructura salarial “extremadamente plana”, por la cual los docentes reciben salarios similares independientemente de su desempeño, su educación o habilidades.

Para hacer frente a este problema, Calvo (2006) plantea la posibilidad de consensuar estrategias de remuneración con responsabilidad local y compromiso nacional, buscar la vinculación de los mejores a la docencia mediante remuneraciones superiores, proponer estrategias que rompan la estructura docente asociada solo a cursos y antigüedad, y reflexionar con los gremios docentes sobre las propuestas más acertadas para definir políticas de incentivos que incidan en la profesionalización docente.

Finalmente, el nuevo estatuto establece una evaluación permanente que busca comprobar la idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de las funciones. En tal sentido, Calvo (2006) señala la necesidad de también evaluar para incentivar y premiar el profesionalismo docente, relacionar la evaluación con la profesionalidad, con miradas sistemáticas sobre la enseñanza y el aprendizaje, para: identificar buenas prácticas; contar con múltiples estrategias metodológicas para evaluar las competencias profesionales de los docentes, entre ellas los portafolios, los escritos de maestros o las pruebas de conocimientos disciplinares y pedagógicas; relacionar la evaluación docente con los estándares profesionales y, por último, estimular el desempeño sobresaliente, incentivando que los más destacados, por ejemplo, reciban premios por sus logros.

Recientemente, García, *et al.* (2014) han ampliado las propuestas de Calvo, definiendo una ruta para mejorar la calidad del profesional docente del sector oficial en Colombia, que consta de cinco ejes estratégicos: formación previa al servicio, selección, evaluación para el mejoramiento continuo, formación en servicio y remuneración y reconocimiento.

La *Tabla 3* presenta los problemas asociados a cada eje y las políticas propuestas. Algunos como la selección, la formación en servicio, la evaluación y la remuneración, ya habían sido contemplados por Calvo en 2006; otros, como la formación previa al servicio y el reconocimiento, enriquecen el debate y ofrecen nuevas posibilidades de intervención.

Tabla 3: Ejes de intervención para mejorar la calidad docente en Colombia

Eje estratégico	Problemas	Políticas propuestas
Formación previa al servicio	Formación heterogénea con pocos programas de pregrado de buena calidad	Creación y mejoramiento de la calidad de los programas de licenciatura y de nivelación para no licenciados
		Revisión de requisitos y procesos de otorgamiento de la Acreditación de Alta Calidad (AAC) a programas de licenciatura
		Fortalecimiento de los requisitos del Registro Calificado de programas de licenciatura
		Reglamentación y certificación para los programas de pedagogía que deben cursar los profesionales no licenciados
	Altas tasas de deserción en programas de educación	Subsidios de sostenimiento para estudiantes que actualmente estén matriculados en programas de licenciatura con AAC
		Reducción de la duración de programas de licenciatura de 5 a 4 años
Selección	Los estudiantes que ingresan a la carrera docente no son los mejores bachilleres	Creación de programas de becas condonables a estudiantes y profesionales sobresalientes, incluyendo subsidios de sostenimiento para estudiantes de escasos recursos
		Campaña de medios
		Campañas de reclutamiento en colegios de Colombia
		Revisión de requisitos para entrar como docente del magisterio
	Provisionalidad de los docentes	Implementación de mecanismos y fortalecimiento de la normatividad y su cumplimiento, para disminuir al máximo la provisionalidad de los docentes
Evaluación para el mejoramiento continuo	La evaluación no es detallada, no mide de manera precisa el desempeño del docente en el aula, ni se utiliza como herramienta de aprendizaje para el docente	Fortalecimiento del sistema de evaluación existente
	Ausentismo e impuntualidad de los docentes	Implementación de un sistema de monitoreo de asistencia y puntualidad de los docentes, a través de herramientas tecnológicas y de control social

Formación en servicio	Inexistencia de programas de acompañamiento al inicio de la carrera docente	Acompañamiento integral a los docentes novatos durante los primeros dos años
	Falta de coordinación entre los resultados de las evaluaciones docentes y la formación en servicio	Lograr que la oferta de cursos de formación en servicio, responda efectivamente a las necesidades identificadas a través del sistema de evaluación integral propuesto
	Desconocimiento sobre suficiencia, pertinencia y calidad de programas de formación en servicio	Censo y diagnóstico de los programas actuales de formación en servicio y, según necesidades identificadas, mejoramiento de programas y estrategias
	Vacios en la formación disciplinar y pedagógica de algunos docentes	Oferta de cursos cortos y becas condonables para posgrados (maestrías y doctorados) para docentes sobresalientes
Remuneración y reconocimiento	Baja varianza en los salarios y distribución inequitativa del recurso docente en el país	Aumento en número y magnitud de bonificaciones individuales y grupales en dinero, sujetas a evaluación de desempeño
		Creación de bonificaciones en especie, sujetas a evaluación de desempeño o a prestación del servicio en zonas de difícil acceso
	Bajo reconocimiento a la labor docente	Expansión de los actuales premios al docente y creación de nuevos premios y reconocimientos
		Campaña de medios
La existencia de dos estatutos con diferentes incentivos y reglas del juego para los docentes	Brindar a los docentes, regidos por el Estatuto 2277, la posibilidad de evaluarse con las nuevas herramientas, para que puedan acceder a las bonificaciones monetarias y no monetarias propuestas	
	Establecer un régimen de transición voluntario que permita a los docentes regidos por el Estatuto 2277, beneficiarse de los incentivos del 1278	

Fuente: García et al, 2014

Implementación del Decreto 1278: acuerdos y desacuerdos

Se argumenta que el Decreto 1278: “favorece el debilitamiento social y ocupacional de la profesión docente”, porque se concentra en la redefinición de la organización estructural de la profesión sin garantizar los recursos necesarios para llevarla a cabo (Bautista, 2010, p. 130). Otros autores señalan que entre los principales problemas de su implementación se encuentra el haber relegado la participación docente a su proceso de formulación (Díaz e Inclán, 2001; Vaillant, 2005) y desconocer que si bien el establecimiento de requisitos de formación y evaluaciones de desempeño puede mejorar la calidad de la educación, no necesariamente conduce

a una mejoría en la calidad de vida de los docentes; este último aspecto, según Bautista (2010), se puede lograr a través de otro tipo de reformas, más orientadas a la asignación y distribución equitativa de oportunidades de formación y capacitación.

En estas circunstancias, algunos autores han comenzado a llamar la atención sobre las implicaciones sociales que derivan de la implementación del Decreto 1278, entre ellas: la heterogeneidad social y cultural de los docentes; la desigualdad en términos de género; la formación profesional; las condiciones laborales y salariales; la transformación de las dinámicas de relación del profesor con el conocimiento; la movilidad en el escalafón e incluso la formación sindical, que derivan del ingreso de profesionales no docentes a la docencia (Bautista, 2010).

En Colombia, estas nuevas dinámicas han comenzado a visibilizarse. Bautista (2010) señala que en los últimos años se ha observado una tendencia muy marcada a involucrar un cuerpo docente joven, feminizado, que dispone de ingresos medios y en expansión constante, pero con una creciente desigualdad en su distribución geográfica y en el nivel educativo que enseña (CID, 2006; Bautista, 2010, p.114). La autora resalta que el promedio de edad del cuerpo docente del país está entre los 37 y 39 años, por debajo de países como Suecia, Alemania o República Checa, donde es de 50 años o más (Gtd-Preal, Boletín 1, 2004).

Por otro lado, entre 2000 y 2005 las mujeres constituyeron entre el 66.6% y 69.3% de la población total de docentes, agrupadas en los primeros niveles educativos, preescolar y básica primaria. En el mismo período el cuerpo docente oficial pasó de 67.5% a 69.6%, concentrándose especialmente en las regiones Andina, Caribe y Pacífica, donde los niveles de educación básica y media reunieron entre el 50% y 40% de docentes respectivamente, mientras el nivel preescolar no superó el 11%. Estos datos muestran que los docentes se concentran en la región Andina, las zonas urbanas y en los niveles de educación básica y media; por su parte, las regiones rurales y el nivel preescolar agrupan el menor número de docentes.

El nuevo estatuto docente también ha sido interpretado como una amenaza para la estabilidad de la carrera, al “determinar periódicamente si el docente puede o no continuar en su cargo de acuerdo con los resultados de sus evaluaciones” (Bautista, 2010, p. 123). Esto le ubica en condiciones profesionales distintas a sus pares cobijados por el Decreto anterior, cuya permanencia está resuelta hasta cumplir el tiempo de servicio para la jubilación o presentar alguna falta disciplinaria. Además, como señala Bautista, con un porcentaje significativo de docentes que no formaron su identidad profesional en la docencia: “su expectativa de permanencia no puede ser mayor y su lugar en la profesión resulta una forma de ocupación alternativa a su campo laboral específico” (2010, p. 124).

Sin embargo, es importante reconocer que el Decreto 1278 ha permitido concentrar la función docente en la actividad académica, distanciándola de las prácticas tradicionales que se había asignado a maestros y maestras durante años, según las necesidades y prioridades que en determinado momento han tenido el Estado o la sociedad, las cuales han contribuido a debilitar o diluir su identidad y su estatus social como profesionales (Castro, 2010).

Por ejemplo, Alberto Martínez (2003) menciona que el maestro o maestra en Colombia ha sido desde poeta, filósofo y retórico, hasta instructor, político, didacta, higienizador, artista, psicólogo, pedagogo, científico, policía, aplicador de currículo e investigador, entre un sin número de roles que en últimas han afectado la construcción de la identidad del profesional docente que hoy establece el Nuevo Estatuto de Profesionalización (Vasco, Martínez, Vasco y Castro, 2007, p. 11). Saldarriaga (2003), por su parte, se refiere a los docentes en Colombia como:

Artesanos del saber, [a quienes, por añadidura] “se les ha exigido ser al mismo tiempo carceleros, paternas guías, psicólogos u orientadores profesionales, agentes de bienestar social, sanadores de vicios físicos y heridas morales, e incluso desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales (p. 16).

Hoy es posible afirmar que con la aplicación del Decreto 1278 ha disminuido considerablemente la asignación de roles diferentes a la actividad académica (Castro, 2010) y, sin embargo, algunos señalan que con su implementación el mensaje que se refleja en el contexto social es que “cualquier profesional puede ser docente”, y que la “fuerza de la pedagogía y la didáctica es tan mínima que en un año se puede suplir”. De hecho, Castro (2010) señala que hoy es común encontrar ingenieros, abogados, arquitectos, entre otros, impartiendo la educación básica a niños y niñas en todas las áreas establecidas en la Ley General de Educación (p. 564).

Otros aseguran que el verdadero mensaje que subyace al Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente es la necesidad de formar maestros, en cuanto a formación y ejercicio profesional, con acciones concretas y específicas que incluyen:

- Ser un buen planificador, organizador y aplicador de currículo (Martínez, Noguera y Castro, 2003).
- Ser un sujeto investigador e intelectual que reflexione sobre su práctica pedagógica (Apple, 1983; Liston y Zeichner 1994).
- Ser experto o experta en la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, preocupado porque sus alumnos y alumnas desarrollen competencias, habilidades y destrezas (MEN, 2007).
- Ser facilitador de aprendizajes o creador de ambientes de aula (MEN, 2007).

Efectos del Decreto 1278 en el proceso educativo

Entre los estudios que han abordado los efectos del Decreto 1278 en el sistema educativo, vale la pena destacar el de Galvis y Bonilla (2012), quienes analizaron los efectos del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente y encontraron una desigualdad regional en la dotación de docentes cobijados por el Nuevo Estatuto, que en su mayoría están cerca del centro del país. Regiones como la Costa Caribe, Cauca, Nariño y los Llanos Orientales, han quedado rezagadas; la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades básicas y el gasto en el personal educativo, han sido variables determinantes en esta dinámica.

En este contexto, Galvis y Bonilla (2012) demuestran que la asignación de maestros a nivel municipal tiene una asociación positiva con el índice de Calidad de Vida y una asociación negativa con el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas. Esto quiere decir que los municipios con más recursos son los que dan mayores garantías a los profesores y contratan a los más calificados; los más pobres, en cambio, tienen menor dotación.

En relación con el gasto en personal educativo, Galvis y Bonilla (2012) señalan que por cada \$100 mil adicionales que gasta el municipio en personal educativo por alumno, aumenta en 0.32 puntos porcentuales (p.p.) el porcentaje de docentes profesionales, en 1.79 p.p. el de docentes con posgrado y en 0.66 p.p. el de profesionales con formación pedagógica. En consecuencia, los municipios que más invierten en este rubro tienen en promedio un mayor grado de profesionalización docente. Esto implica que el acceso a la educación de calidad no es aleatorio y que los estudiantes de algunas regiones y ciudades tienen ventajas sobre los de otras regiones, pues tienen acceso a docentes mejor preparados.

En este sentido, Bonilla y Galvis (2012) confirmaron que la profesionalización de los docentes afecta la calidad de la educación escolar. En su estudio los autores midieron la importancia del nivel de formación académica de los docentes en el proceso educativo, y evaluaron su impacto en el rendimiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas. Para ello analizaron una muestra de 12.273 sedes educativas y 4.179 estudiantes que presentaron las Pruebas Saber 11. Sus resultados indican que el grado de profesionalización docente tiene un impacto positivo sobre el desempeño en las pruebas estandarizadas, incluso controlando los efectos asociados al contexto familiar y a las características individuales de los colegios y municipios.

Sus conclusiones contrastan con las que sugieren que la formación de los docentes no se traduce en mejores resultados de los estudiantes. Este es el caso de Gaviria y Barrientos (2001), quienes analizaron los resultados de las pruebas ICFES de Bogotá y encontraron que, ni el nivel de formación de los docentes, ni la infraestructura,

afectaron los resultados de los alumnos en las instituciones oficiales, concluyendo que las deficiencias en la calidad de la educación fueron fruto de un problema de incentivos, de fallas en la estructura de las organizaciones, de prácticas pedagógicas y, en menor medida, de la disponibilidad de recursos.

En la misma dirección, Melo (2005) asegura que los aumentos para el gasto público en las transferencias de recursos a las autoridades regionales, no siempre se traducen en mejoras a la calidad educativa. No obstante, el trabajo de Bonilla y Galvis (2012) sugiere reconsiderar, a partir de tres resultados puntuales, la importancia de los efectos que tienen dichas transferencias en la formación de los docentes y, por esta vía, en la calidad de la educación escolar:

1. El nivel de profesionalización de los docentes tiene un impacto positivo sobre el desempeño de los estudiantes en la Prueba Saber 11; para Bonilla y Galvis este efecto es diferenciado, siendo mayor en las pruebas de matemáticas que en las pruebas de lenguaje. No obstante, señalan que aunque la planta docente mostró tener mayor nivel educativo en los colegios oficiales, su impacto sobre el rendimiento en la Prueba Saber 11 fue menor que en los colegios privados.
2. Al incluir como variable instrumental el gasto municipal en personal educativo por alumno, el nivel de educación de los docentes no influye en el rendimiento de los estudiantes en la prueba de lenguaje, pero sí en la de matemáticas. Sumado a esto, se destacan las diferencias entre las grandes ciudades y los municipios más pequeños y alejados; en las primeras la calificación de los docentes incidió en los resultados de los estudiantes, mientras que en municipios pequeños, alejados y con menos recursos, no hubo ninguna incidencia. Para Bonilla y Galvis (2012) esto puede obedecer a la disponibilidad de recursos que, en últimas, define el perfil de los docentes que logran contratar los colegios y al acceso a recursos complementarios al proceso educativo.
3. Bonilla y Galvis encontraron que aún si la profesionalización docente tiene un impacto positivo en las Pruebas Saber 11, el Nuevo Estatuto tiene una relación negativa con el promedio de calificación de los docentes con posgrado (-0.45) y profesionales con formación pedagógica (-0.14), y no significativa para profesionales en otras áreas. Según los autores, este resultado puede obedecer a que las instituciones donde se han contratado más profesores cobijados por el nuevo estatuto, son las que tienen menor dotación de maestros profesionalizados, o las más rezagadas en este indicador; además, aquellas con mayor déficit en el grado de profesionalización docente, son las que en promedio han vinculado más profesores regidos por el nuevo estatuto.

En esta dirección, algunos autores han llamado la atención sobre la necesidad de promover el desarrollo profesional docente para mejorar la calidad de la educación escolar, y han identificado factores que pueden favorecer esta labor. James (2001), por ejemplo, se refiere al concepto de habilidades facilitadoras y señala la necesidad de fortalecerlas, ya que pueden agilizar el desarrollo profesional de la práctica docente; entre ellas se encuentran las destrezas de lectura, presentación, investigación y teorización.

Por su parte, Camargo, *et al.* (2004) sugieren una reflexión sobre el acto educativo que permita identificar las necesidades originadas en las demandas propias del contexto de cada institución educativa; mientras que Bautista (2010) insiste en la necesidad de asegurar los recursos y medios que permitan llevar a cabo el desarrollo profesional tal y como lo estipula en Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente; finalmente, Libia, *et al.* (2010) consideran importante incluir la investigación y la innovación como factores influyentes en el desarrollo profesional docente.

Marco conceptual: “Encuesta de caracterización de los docentes del Decreto 1278 del 2002, de Bogotá, 2015”

De acuerdo con los términos de referencia del estudio, la “Encuesta de caracterización de los docentes del Decreto 1278 del 2002, de Bogotá” tiene como objetivo producir una caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de la población a la que se refiere; para ello, contiene un conjunto de preguntas agrupadas en dos módulos:

- Datos sociodemográficos y situación económica del docente y su hogar.
- Datos académicos y profesionales del docente.

La encuesta está basada en el marco conceptual y el listado de indicadores elaborado por el equipo del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, para el estudio titulado *Perfiles de los docentes del Sector Público en Bogotá*, desarrollado en conjunto con el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y la Alcaldía de Bogotá en el 2011. Esto permitirá actualizar la información sobre la población docente cobijada por el Decreto 1278 en la ciudad.

Datos sociodemográficos y situación económica del docente y su hogar

Datos sociodemográficos del docente

Este módulo busca obtener información básica que permita hacer una caracterización de los docentes en los siguientes aspectos:

- Lugar de nacimiento.
- Sexo.
- Edad.
- Estado civil y posición del docente en la familia.
- Tamaño y composición del hogar.
- Tenencia de vivienda y estrato social.

Dicha información permitirá establecer una tipología de los docentes según sus características socio-demográficas.

Situación económica del docente y su hogar

Este módulo incluye preguntas que buscan conocer aspectos sociales relacionados con la situación económica de los docentes, entre estos su auto-clasificación en la estructura social (clase social), y la percepción de su propia situación económica con respecto a la de sus padres cuando ellos eran niños. La información arrojada por estas preguntas permite una aproximación a cuatro cuestiones importantes:

- Ingresos familiares.
- Salario del docente.
- El lugar de la escala social en que se ubican los docentes (lo cual se relaciona, no solo con su situación económica, sino con sus expectativas y su autoestima).
- La percepción de los docentes sobre su propia situación económica, sobre la de sus padres cuando ellos eran niños y su movilidad social (hacia arriba o hacia abajo).

Cultura política del docente

Adicionalmente, se busca conocer la cultura política del docente, entendida como “el conjunto de predisposiciones, creencias y sentimientos duraderos y genéricos, en contraposición a las opiniones coyunturales, referidas aquéllas y éstas a cuestiones específicas del sistema político, sus políticas y sus autoridades” (Observatorio de Cultura Urbana, IDCT, 2003, p. 40).

Para ello se pregunta sobre el nivel de vinculación del docente a asociaciones cívicas, gremiales, políticas y religiosas, y sus opiniones sobre las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años.

Datos académicos y profesionales del docente

Datos académicos del docente

En este módulo se indagan dos dimensiones de la formación académica de los docentes:

- La formación del docente, incluyendo la modalidad educativa y el tipo de colegio del cual obtuvo su título de educación media, el tipo de educación superior recibido, el título alcanzado y la cantidad de programas de formación docente realizados en los últimos cinco años.
- Grado de competencia oral, escrita y lectora del docente en inglés, francés y otros idiomas.

La información de este módulo permitirá analizar los niveles de educación superior alcanzados, las modalidades académicas y áreas de los títulos obtenidos, y la tipología de las instituciones donde obtuvo su título.

Datos profesionales del docente

En este módulo se indagan tres dimensiones del perfil profesional del docente: la trayectoria docente, el capital cultural y la satisfacción con la profesión y el ejercicio de la docencia.

a) Trayectoria docente

Se abordan algunas variables para conocer la trayectoria personal e institucional de los docentes, así como de las condiciones en el ejercicio de su labor, entre estas:

- Antigüedad en la docencia y tipo de vinculación.
- Antigüedad como docente adscrito a la Secretaría de Educación Distrital.
- Condiciones del ejercicio de la docencia, incluyendo el número de cursos y de estudiantes, el tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas, y los recursos didácticos con los que cuenta el colegio.
- Aspiraciones a futuro.
- Pertenencia a grupos o redes de reflexión pedagógica y /o profesional.

b) Capital cultural

Según Bourdieu, el capital cultural es específico y, en interacción con otros capitales (económico, social, religioso), configura el capital simbólico, el cual finalmente

determina la posición de los actores como dominantes o dominados. El capital cultural se encuentra vinculado a las formas como el individuo se relaciona con la cultura; su proceso de acumulación comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo que produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y de trabajo. El capital cultural existe en la forma de títulos académicos, así como de disposiciones incorporadas, referidas a la producción y consumo de bienes culturales; los indicadores utilizados en la encuesta son:

- Uso del tiempo libre.
- Cantidad de productos elaborados, relacionados con la profesión docente, en los últimos cinco años.
- Nivel de escolaridad del padre y la madre.

c) Satisfacción con la profesión y el ejercicio de la docencia

Las preguntas incluidas en este apartado buscan conocer: la satisfacción con el oficio docente; las razones para haber escogido la docencia; las percepciones sobre la contribución de la educación oficial y privada; las prácticas fundamentales en la labor docente; los factores que inciden en el aprendizaje; los ámbitos de aprendizaje; las dificultades en la enseñanza a grupos poblacionales diferentes; las prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje; el desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes; el ambiente social en la comunidad educativa; la autonomía deseada; y las dimensiones fundamentales para los docentes en el ejercicio de su profesión.

A continuación se explican cada una de las variables incluidas en la encuesta y sus respectivos indicadores:

- Satisfacción con la profesión docente: se refiere a sentirse bien con estar ejerciendo el oficio, y al grado en que se consideran adecuadas las condiciones materiales y sociales de la docencia.
- Razones para haber escogido el ejercicio de la docencia: se indaga sobre las causas para escogerla como profesión, teniendo en cuenta el porcentaje de maestros cuya respuesta es que era su principal opción de vida y profesional (vocación pedagógica), y el porcentaje que afirma haberlo hecho por razones distintas a la vocación pedagógica, relacionadas con objetivos prácticos o sociales.
- Trabajo alternativo: se indaga sobre qué otros trabajos, diferentes a la docencia, habrían sido buscados por los maestros (as).

- Malestar docente: conocer cuáles son las principales razones que, según los docentes, generan malestar en el ejercicio de su profesión.
- Imagen del maestro público: se busca conocer, desde la perspectiva de los docentes, cuál imagen del maestro público tienen los medios masivos de comunicación, los padres de familia, la comunidad local, los estudiantes y la policía.
- Prácticas fundamentales en la labor docente: se busca entender cuáles son los principales fines que, según los docentes, deben orientar sus prácticas, y valorar en qué medida existe un consenso sobre dichos fines.
- Percepciones sobre los aportes de la educación oficial y privada: se indaga sobre la percepción de los docentes sobre el grado de contribución, de la educación oficial y privada, en relación con el fomento de algunos fines educativos estratégicos para el país; sus indicadores son:
 - Percepción sobre el grado de fomento de la equidad social por parte de la educación oficial y privada.
 - Percepción sobre el grado de fomento del desarrollo económico por parte de la educación oficial y privada.
 - Percepción sobre el grado de fomento de resolución de conflictos sociales y políticos por parte de la educación oficial y privada.
 - Percepción sobre el grado de fomento del diálogo entre diferentes culturas y clases sociales por parte de la educación oficial y privada.
 - Percepción sobre el grado de fomento de preparación para vivir en un mundo globalizado por parte de la educación oficial y privada.
- Factores que inciden en el aprendizaje: la literatura sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes indica que hay un conjunto de factores, escolares y extraescolares, asociados a estos logros. Varios estudios señalan que muchos docentes se sienten impotentes frente a elementos extraescolares en los que no pueden incidir. Para dichas perspectivas, los resultados de esta pregunta permitirán analizar la percepción sobre la importancia de los factores escolares en relación con los extraescolares, la importancia atribuida a los distintos elementos escolares y la atribuida a los diferentes factores extraescolares.
- Ámbitos de aprendizaje: se indaga sobre las percepciones de los docentes acerca de los ámbitos en donde los estudiantes aprenden más sobre algunos temas centrales de la vida contemporánea; sus indicadores son:

- Grado en que los docentes consideran que los aprendizajes se adquieren por fuera de la escuela.
 - Grado en que los docentes consideran que los aprendizajes se adquieren en cada uno de los escenarios señalados.
- Dificultades en la enseñanza a grupos diferentes: esta pregunta indaga, a través de los siguientes indicadores, sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes:
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes indígenas.
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes afrodescendientes.
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes del pueblo Rom.
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes desplazados.
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes de culturas juveniles.
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes pobres.
 - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñar a estudiantes con capacidades excepcionales.
 - Percepción sobre grado de dificultad de enseñar a estudiantes adultos.
- Ambiente social en la comunidad educativa: por ambiente social se entiende la calidad de las relaciones sociales entre los diversos estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia). Según Artículo 6 de la Ley 115: “La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares”. Los indicadores en esta pregunta son:
 - Percepción sobre la calidad de la comunicación entre docentes y estudiantes.
 - Percepción sobre la armonía de las relaciones entre docentes y padres de familia.

- Percepción sobre el grado de cooperación entre los docentes.
- Percepción sobre el grado de resolución adecuada de los conflictos internos de los colegios.
- Percepción sobre el grado de mutua cooperación en las relaciones entre docentes y directivos.
- Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes: diversas perspectivas pedagógicas contemporáneas consideran que hay un conjunto de capacidades deseables a desarrollar con los estudiantes en los colegios. La pregunta indaga sobre el grado en que los docentes perciben que estas facultades se desarrollan en los colegios. Los indicadores son, siempre en el colegio:
 - Percepciones sobre el grado de desarrollo del pensamiento autónomo.
 - Percepciones sobre el grado de desarrollo de la creatividad.
 - Percepciones sobre el grado de desarrollo de la capacidad de aplicar lo aprendido.
 - Percepciones sobre el grado de desarrollo de la capacidad de cooperación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.
 - Percepción sobre el grado de desarrollo de la capacidad de argumentación.
 - Percepción sobre el grado de desarrollo de la pasión por el conocimiento.
 - Percepción sobre el grado de desarrollo de la capacidad de usar elementos de diferentes asignaturas en la resolución de problemas.
- Autonomía deseada en el oficio docente: la pregunta indaga sobre el grado de autonomía que desean los docentes. Los indicadores son:
 - Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con los fines de la educación.
 - Grado de autonomía que desean los docentes en relación con los estándares de competencias básicas.
 - Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con las formas de evaluar a los estudiantes.

- Grado de autonomía que desean los docentes en relación con los métodos pedagógicos.
- Grado de autonomía que quieren los docentes en relación con las asignaturas a enseñar.
- Grado de autonomía que desean los docentes en relación con las reglas de conducta y convivencia en el aula.
- Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje: las principales perspectivas pedagógicas contemporáneas consideran que hay un conjunto deseable de prácticas en este sentido, en términos de estar asociadas con mayores y mejores aprendizajes de los estudiantes. Esta pregunta indaga sobre la frecuencia con la que algunas de estas prácticas se desarrollan en los colegios.

Los indicadores son:

- Frecuencia de prácticas que fomentan la participación de los estudiantes en clase.
- Frecuencia de prácticas que relacionan la enseñanza en clase con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio.
- Frecuencia de prácticas de trabajo en grupo de los estudiantes.
- Frecuencia de actividades pedagógicas por fuera del colegio.
- Frecuencia de uso de medios y tecnologías de la información.
- Factores que inciden en buenas prácticas de enseñanza: los estudios y trabajos al respecto no presentan un consenso acerca de los principales elementos relacionados con las buenas prácticas de enseñanza; la pregunta indaga sobre los más mencionados en la literatura, que permitirán un análisis de las respuestas en función de cuatro categorías fundamentales:
 - Formación académica.
 - Reflexión y conocimiento de los docentes sobre sus prácticas y las características de los estudiantes.
 - Prácticas y características de los colegios (identidad pedagógica del colegio, organización y planeación escolar, liderazgo del rector).
 - Regulaciones del Estado central (estándares de competencias).

- Dimensiones sociales y culturales de los estudiantes: hace más o menos una década los discursos de maestros en la ciudad hacen énfasis en la importancia de que su oficio considere dimensiones distintas a la cognitiva; la pregunta indaga por aquellas que son consideradas como principales, las que frecuentemente se refieren a dichos discursos. El análisis de respuestas permitirá, además de constatar el peso de esas otras dimensiones, valorar en qué medida la dimensión cognitiva, dominante en los discursos y prácticas históricas acerca del oficio docente, es considerada como algo fundamental por los docentes.

Metodología

Tipo de estudio

Se realiza un estudio descriptivo de corte transversal. La población de interés está conformada por los docentes de Bogotá del Decreto 1278 de 2002. Una vez ubicada esta población, se determinaron los siguientes criterios de selección de la muestra (*Tabla 4*).

Tabla 4: Criterios de selección de la muestra

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none">• Docentes cobijados por el Decreto 1278 de 2002 de Bogotá	<ul style="list-style-type: none">• Docentes no cobijados por el Decreto 1278 del 2002 de Bogotá
<ul style="list-style-type: none">• Docentes vinculados a las instituciones educativas oficiales, ubicadas en las 20 localidades de Bogotá	<ul style="list-style-type: none">• Alguna limitación física que impida responder la encuesta
<ul style="list-style-type: none">• Docentes vinculados en propiedad o provisionales	<ul style="list-style-type: none">• Docentes que no hablen español
<ul style="list-style-type: none">• Residentes en área urbana o rural	<ul style="list-style-type: none">• Docentes que no deseen participar
	<ul style="list-style-type: none">• Que la institución educativa no autorice la aplicación de la encuesta

Diseño de la muestra

Se realiza un muestreo probabilístico por conglomerados y bietápico:

- Probabilístico: de ser seleccionados en la muestra, todos los docentes activos del Decreto 1278 tienen una probabilidad diferente de cero.
- Por conglomerados: luego de verificar en cada una de las sedes y jornadas el marco de docentes, la población será dividida en Unidades Primarias de Muestreo (UPM) que, en este caso, serán las instituciones educativas oficiales, y en Unidades Secundarias de Muestreo (USM), que serán los docentes

vinculados a las UPM. La selección de los docentes (USM) se realizará según el tamaño de las instituciones educativas oficiales (UPM), medido por el número de docentes del Decreto 1278 vinculados a ellas.

- Bietápico: la selección de docentes se realizará en dos etapas.
 - Etapa 1: selección de las instituciones educativas, sede y jornada (UPM).
 - Etapa 2: selección de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá (USM).

La población se subdivide en sub-poblaciones o conglomerados, cuyo muestreo es similar al aleatorio simple, pero se diferencia en que la unidad de muestreo es un conjunto de componentes primarios o elementales; en muchos casos es efectivo para obtener la información deseada a un menor costo, y se justifica en las siguientes situaciones:

- Cuando hay un alto costo por ubicación de las unidades primarias. El muestreo por conglomerado permite disminuir las distancias, pues por lo general los conglomerados son áreas físicas o geográficas donde las unidades primarias están contiguas.
- Cuando no existe lista de las unidades primarias (o últimas) sobre las cuales hay que tomar las observaciones, y el costo de levantarles un marco muestral es alto, en comparación con el de muestrear sobre conglomerados, los cuales sí pueden disponer de un marco o directorio. En este caso, aunque fue posible obtener un listado de los docentes para tomar una muestra directa, en muchas ocasiones este no correspondía con la realidad encontrada en campo y fue necesario utilizar este método. Además, el tipo de investigación hace que identificar directamente al informante pueda generar sesgo en sus respuestas.
- También pueden existir consideraciones administrativas o de costos: en este caso, los conglomerados serán las instituciones educativas (Etapa 1) y, dentro de ellas, el número de docentes asignado (Etapa 2).

Tamaño de la muestra

El cálculo del tamaño de la muestra se realizó utilizando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Nz^2 pq}{d^2 (N-1) + z^2 pq}$$

Donde:

N = Tamaño de la población, tomado del reporte consolidado de planta de personal proporcionado por la Secretaría de Educación Distrital y del Directorio Único de Establecimientos Educativos-DUE.

d = Intervalo de confianza del 95% de $d = 0.05$

p = Proporción de la población que posee la característica de interés; se trabaja con la noción de un límite superior para p , basado en el supuesto según el cual la población real no puede ser mayor que 0.5. Dado que $p = 0.5$ en la fórmula proporciona el máximo valor de n , este procedimiento dará una muestra lo suficientemente grande para alcanzar la confiabilidad y la dimensión del intervalo deseado.

q = Límite inferior para p que equivale a $1 - p = 0.5$

z = Valor correspondiente a un nivel de confianza de 95%, que equivale a 1.96.

n = Tamaño calculado de la muestra.

El cálculo se realizó en dos etapas: en la primera se calculó el número de instituciones educativas o colegios oficiales (UPM) que harían parte de la muestra, a partir de las 360 instituciones educativas oficiales, ubicadas en las veinte localidades de Bogotá (SED, 2015). Como resultado se obtuvo un tamaño de 186 UPM.

La selección de las 186 instituciones educativas oficiales se realizó de manera proporcional al número total de instituciones educativas oficiales por localidad.

Esta distribución varía según la disponibilidad de los directivos de cada institución, quienes en algunos casos no autorizaron la aplicación de las encuestas. Por esta razón, la muestra de las UPM se redujo a 168 instituciones educativas. Esta cantidad sigue siendo representativa, en la medida en que equivale al 46% del total de las instituciones educativas oficiales de Bogotá.

En la *Tabla 5* se observa su distribución por localidad.

Tabla 5. Número de instituciones educativas oficiales por localidad (UPM)

Localidad	Instituciones educativas	Instituciones educativas que conforman la Unidad Primaria de Muestreo (UPM)	UPM donde se autorizó la aplicación de encuestas
Antonio Nariño	5	3	4
Barrios Unidos	10	5	6
Bosa	28	15	8
Chapinero	3	2	3
Ciudad Bolívar	40	21	10
Engativá	33	17	6
Fontibón	10	5	4
Kennedy	41	21	10
La Candelaria	2	1	1
Los Mártires	8	4	5
Puente Aranda	15	8	7
Rafael Uribe	26	13	7
San Cristóbal	33	17	24
Santa Fe	8	4	4
Suba	26	13	19
Sumapaz	2	1	2
Teusaquillo	2	1	2
Tunjuelito	12	6	11
Usaquén	11	6	9
Usme	45	23	24
Total	360	186	166

Los colegios que participaron en el estudio son enumerados en la *Tabla 6*.

Tabla 6. Nombre de las instituciones educativas oficiales por localidad (UPM)

Localidad	UPM	Nombre de UPM
Antonio Nariño	4	1. Atanasio Girardot 2. Francisco de Paula Santander 3. Guillermo León Valencia 4. Técnico Jaime Pardo Leal
Barrios Unidos	6	1. Alemania Solidaria 2. Eduardo Carranza 3. Juan Francisco Berbeo 4. Rafael Bernal Jiménez 5. Jorge Eliécer Gaitán 6. Tomás Carrasquilla
Bosa	8	1. Alfonso López Michelsen 2. Alfonso Reyes Echandía 3. Ciudadela Educativa de Bosa 4. Carlos Albán Holguín 5. El Porvenir 6. Germán Arciniegas 7. Luis López de Mesa 8. Pablo de Tarso
Chapinero	3	1. Campestre Monte Verde 2. San Martín de Porres 3. Simón Rodríguez

Chapinero	3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Campestre Monte Verde 2. San Martín de Porres 3. Simón Rodríguez
Ciudad Bolívar	10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cundinamarca 2. Estrella del Sur 3. Fanny Mikey 4. José Celestino Mutis 5. José María Vargas Vila 6. La Arabia 7. María Mercedes Carranza 8. Nicolás Gómez Dávila 9. San Francisco de Asís 10. Sierra Morena
Engativá	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Charry 2. General Santander 3. Instituto Francisco José de Caldas 4. Instituto Técnico Laureano Gómez 5. Morisco 6. Tomás Cipriano de Mosquera
Fontibón	4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colegio Federici 2. Instituto Técnico Internacional 3. Villemar del Carmen 4. República de Costa Rica (A)
Kennedy	10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Castilla 2. CODEMA 3. Floresta Sur 4. Hernando Durán Dussan 5. INEM Francisco de Paula Santander 6. Las Américas 7. Manuel Cepeda Vargas 8. Marsella 9. Nicolás Esguerra 10. Paulo VI
La Candelaria	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Integrada la Candelaria – La Concordia
Los Mártires	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eduardo Santos 2. República Bolivariana de Venezuela 3. Ricaurte 4. San Francisco de Asís 5. Técnico Menorah
Puente Aranda	7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Andrés Bello 2. Técnico Benjamín Herrera 3. España 4. El Jazmín 5. José Manuel Restrepo 6. Marco Antonio Carreño Silva 7. Silveria Espinosa de Rendón
Rafael Uribe	7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enrique Olaya Herrera 2. Liceo Femenino Mercedes Nariño 3. Marruecos y Molinos 4. Reino de Holanda 5. República Federal de Alemania 6. Restrepo Millán 7. San Agustín
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Aldemar Rojas Plaza 2. Atenas 3. CED Gran Colombia 4. Entre Nubes Sur Oriental 5. Francisco Javier Matiz 6. Florentino González 7. José Acevedo y Gómez 8. José Félix Restrepo

San Cristóbal	24	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aldemar Rojas Plaza 2. Atenas 3. CED Gran Colombia 4. Entre Nubes Sur Oriental 5. Francisco Javier Matiz 6. Florentino González 7. José Acevedo y Gómez 8. José Félix Restrepo 9. José Joaquín Castro Martínez 10. José María Carbonell 11. Juan Rey 12. Juana Escobar 13. Juan Evangelista Gómez 14. La Belleza Los Libertadores 15. La Victoria 16. Los Alpes 17. Manuelita Sáenz 18. Montebello 19. Nueva Delhi 20. Rafael Núñez 21. República del Ecuador 22. San Isidro Sur Oriental 23. San José Sur Oriental 24. Técnico Tomás Rueda Vargas
Santa Fe	4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas Colombianas 2. Manuel Elkin Patarroyo 3. Los Pinos 4. Antonio José Uribe
Suba	19	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alberto Lleras Camargo 2. Álvaro Gómez Hurtado 3. Aníbal Fernández de Soto 4. Chorrillos 5. Delia Zapata Olivella 6. El Salitre 7. Gerardo Molina Ramírez 8. Gerardo Paredes 9. Gustavo Morales Morales 10. ITD Julio Flórez 11. Juan Lozano y Lozano 12. La Toscana 13. Nueva Zelandia 14. Ramón de Zubiría 15. República Dominicana 16. Simón Bolívar 17. Veintiún Ángeles 18. Villa Elisa 19. Vista Bella
Sumapaz	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela 2. Campestre Jaime Garzón
Teusaquillo	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manuela Beltrán 2. Técnico Palermo
Tunjuelito	11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bernardo Jaramillo 2. Ciudad de Bogotá 3. INEM Santiago Pérez 4. Instituto Técnico Industrial Piloto 5. José María Córdoba 6. José Rufino Cuervo 7. Marco Fidel Suárez 8. Rafael Uribe Uribe 9. San Benito Abad 10. San Carlos

Tunjuelito	11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bernardo Jaramillo 2. Ciudad de Bogotá 3. INEM Santiago Pérez 4. Instituto Técnico Industrial Piloto 5. José María Córdoba 6. José Rufino Cuervo 7. Marco Fidel Suárez 8. Rafael Uribe Uribe 9. San Benito Abad 10. San Carlos 11. Venecia
Usaquén	9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agustín Fernández 2. Aquileo Parra 3. Cristóbal Colón 4. Friedrich Naumann 5. General Santander 6. Nuevo Horizonte 7. SaludCoop Norte (A) 8. Toberín 9. Usaquén (A)
Usme	24	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atabanzha 2. Brasilia Usme 3. Ciudad Villavicencio 4. CED Rural La Unión Usme 5. CED Rural Los Arrayanes 6. Chuniza 7. Diego Montaña Cuéllar 8. Gabriel García Márquez 9. Federico García Lorca 10. Fernando González Ochoa 11. Fabio Lozano Simonelli 12. Almirante Padilla 13. Eduardo Umaña Mendoza 14. Estanislao Zuleta 15. La Aurora 16. Los Comuneros Oswaldo Guayazamin 17. Luis Eduardo Mora Osejo 18. Nueva Esperanza 19. Paulo Freire 20. Rural Olarte 21. Ofelia Uribe de Acosta 22. Orlando Fals Borda 23. Tenerife Granada Sur 24. Usminia
Total	166	-

En la segunda etapa se calculó el número de docentes (USM) que harían parte de la muestra, a partir del número total de docentes, del Decreto 1278, vinculados a las instituciones educativas seleccionadas (UPM).

Luego de verificar en cada una de las sedes y jornadas, se ubicó una población de 9.915 docentes del 1278, de los cuales se obtuvo un tamaño de 370 (USM) para cumplir con el criterio de representatividad de la muestra. La selección de los 370 docentes se realizó de manera proporcional al número total de docentes vinculados a las instituciones educativas seleccionadas (UPM), como se observa en la *Tabla 7*.

Esta distribución varía según la disponibilidad de los docentes, quienes mostraron bastante interés en participar en el proyecto y en todos los casos superaron el tamaño mínimo esperado.

Por esta razón, la muestra de los docentes (USM) aumentó a 2.139, cantidad que equivale al 11% del total de los Docentes del Decreto 1278 de Bogotá, quienes, según los datos proporcionados por la Secretaría de Educación Distrital, ascienden a 19.132 (SED, 2015). En la *Tabla 7* se observa la distribución de los docentes del 1278 por institución educativa (UPM) y localidad

Tabla 7. Número de docentes del Decreto 1278 (USM) por instituciones educativas (UPM) y localidad

Localidad	No. UPM donde se autorizó la aplicación de encuestas	Docentes del Decreto 1278 (USM) vinculados a las UPM	No. Mínimo de USM para garantizar la representatividad de la muestra	USM que participaron en el estudio
Antonio Nariño	4	150	6	56
Barrios Unidos	6	175	6	81
Bosa	8	1008	38	255
Chapinero	3	74	3	37
Ciudad Bolívar	10	872	33	170
Engativá	6	293	11	113
Fontibón	4	254	9	73
Kennedy	10	725	27	180
La Candelaria	1	29	1	12
Los Mártires	5	166	6	79
Puente Aranda	7	230	9	94
Rafael Uribe	7	564	21	150
San Cristóbal	24	1216	45	183
Santa Fe	4	153	6	60
Suba	19	1144	43	215
Sumapaz	2	91	3	28
Teusaquillo	2	63	2	29
Tunjuelito	11	792	30	134
Usaquén	9	326	12	66
Usme	24	1590	59	124
Total	166	9.915	370	2.139

Caracterización del perfil sociodeográfico de los docentes del Decreto 1278 del 2002 de Bogotá

Este estudio busca producir una caracterización sociodemográfica y del perfil académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá. Para ello se tendrá en cuenta, por un lado, la información aportada por la encuesta aplicada en este estudio, titulada *Encuesta de caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del 1278 de 2002 de Bogotá* (ESAP, 2015), y por el otro, los datos comparables de la Encuesta Docente Bogotá (EDB, 2009), aplicada en el 2011 por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y la Alcaldía de Bogotá, cuyos resultados fueron publicados en el libro *Perfiles de los Docentes del Sector Público en Bogotá* (2011).

En este capítulo llevaremos a cabo una caracterización del perfil sociodemográfico de los docentes cubiertos por el Decreto 1278 de 2002, de Bogotá, abordando dos aspectos centrales: los datos sociodemográficos del docente y la situación económica del docente y su hogar.

Datos sociodemográficos del docente

Para abordar este tipo de datos se incluirá información sobre el lugar de nacimiento (urbano, rural), sexo, estado civil, edad, tamaño y composición del hogar, posición del docente dentro del mismo, tenencia de la vivienda y estrato socioeconómico, así como la tenencia de vehículo y de computador con acceso a internet desde la vivienda. Se presentarán los resultados generales y con éstos se detallarán aspectos sobresalientes de las 20 localidades de Bogotá.

Lugar de nacimiento

En relación con la procedencia territorial de los docentes cubiertos por el Decreto 1278 de 2002 de Bogotá, los resultados de la encuesta indican que el 84% de ellos está conformado por personas nacidas en zonas urbanas y solo el 7% en zonas rurales. El 56% de los docentes nació en Bogotá y el 9% en diversos municipios de Cundinamarca; el resto proviene principalmente de Boyacá (5.4%), Tolima, (2.6%), Santander (2.2%), Caldas (1.2%), Norte de Santander (1.0%), Huila (0.9%), Valle del Cauca (0.9%), Atlántico (0.8%) y Meta (0.8%) (Ver *Mapa 1*).

Mapa 1. Lugar de nacimiento de los Docentes del 1278

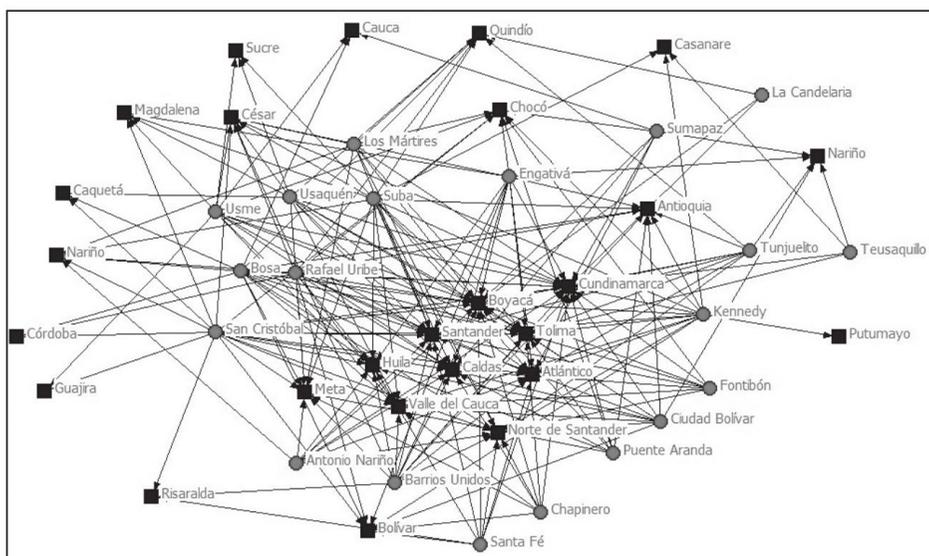


Es importante destacar que se encontraron docentes de todos los departamentos del país. El *Gráfico 1* ilustra la distribución geográfica de los docentes adscritos a los colegios públicos de las 20 localidades de Bogotá (círculo rojo) en los 26 departamentos identificados (cuadros negros). Los departamentos mencionados se ubican en el centro del gráfico, concentrando la mayor parte de los docentes,

mientras que en la periferia se ubican departamentos como Sucre, Cesar, Magdalena, Caquetá, Nariño, Córdoba, Guajira, Risaralda, Putumayo, Casanare, Quindío, y Chocó, lugar de origen de una menor cantidad de docentes adscritos, principalmente, a los colegios públicos ubicados en localidades como Engativá, Suba, Los Mártires, Usaquén, Usme, Bosa, Rafael Uribe y San Cristóbal.

Es importante anotar que se mantienen las dos características identificadas por la Encuesta Docente Bogotá (Londoño, *et al*, 2011), pues, por un lado, se sigue observando un amplio espectro regional de la planta docente, y por el otro, se mantiene la escasa proporción de docentes nacidos en otros países, en este caso de 0.05%.

Gráfico 1. Concentración de los docentes del 1278 según localidad del colegio al que se encuentran adscritos y el lugar de nacimiento



Sexo

Aún está vigente el amplio dominio que históricamente han tenido las mujeres en la enseñanza primaria y secundaria en Colombia y en América Latina (Teni, 2005; Londoño, *et al*, 2011); así lo evidencian los resultados de la encuesta, los cuales indican que el 63.1% de la nómina docente está conformada por mujeres (Tabla 8). No obstante, la proporción de hombres se ha incrementado levemente entre el 2009 y 2015, pasando del 28.34% a 35.4% (Londoño, *et al*, 2011), el incremento de hombres en la nómina docente podría estar relacionado con tres situaciones puntuales: para ser docente ya no se requiere el título de licenciado o normalista, sino que basta con un título universitario; la competencia que afrontan

los profesionales en el mercado laboral; y las limitadas posibilidades de conseguir empleos estables y medianamente aceptables en términos de salarios y prestaciones sociales, debido a la flexibilización laboral y el predominio de la contratación de carácter temporal.

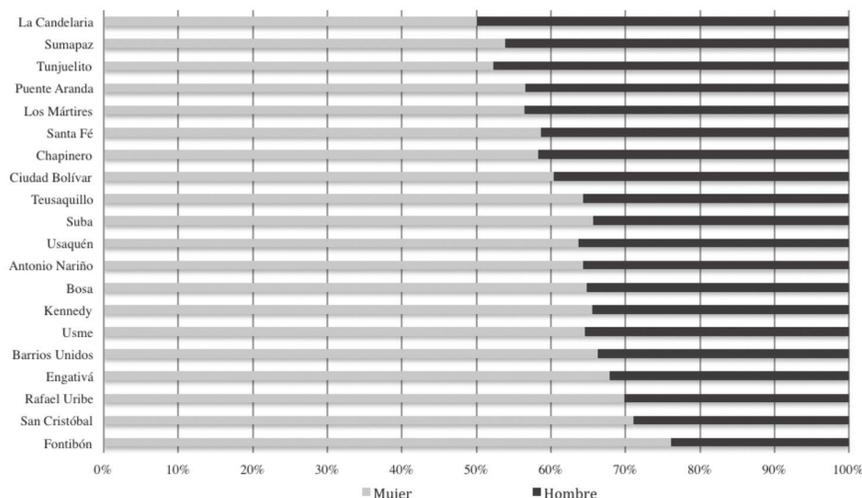
Tabla 8. Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá por sexo

	Número	%
Hombres	758	35.4
Mujeres	1.350	63.1
NS/NR/NA	31	1.5
Total	2139	100

*NS/NR/NA: No sabe / No responde / No aplica

Al observar la distribución de la nómina docente amparada por el Decreto 1278, en las 20 localidades de Bogotá (*Gráfico 2*), se evidencia un predominio de las mujeres en las localidades de Fontibón (74%), San Cristóbal (70%), Rafael Uribe (69%), Engativá (67%), Barrios Unidos (65%), Usme (65%), Kennedy (64%), Bosa (64%), Antonio Nariño (64%), Usaquén (64%), Suba (63%) y Teusaquillo (62%). En Ciudad Bolívar (60%), Chapinero (57%), Santa Fé (57%), Los Mártires (56%), Puente Aranda (55%) y Tunjuelito (52%), se observa una distribución más equitativa; mientras que en La Candelaria y Sumapaz la proporción de hombres y mujeres es igual (50%).

Gráfico 2. Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá por sexo, según localidad



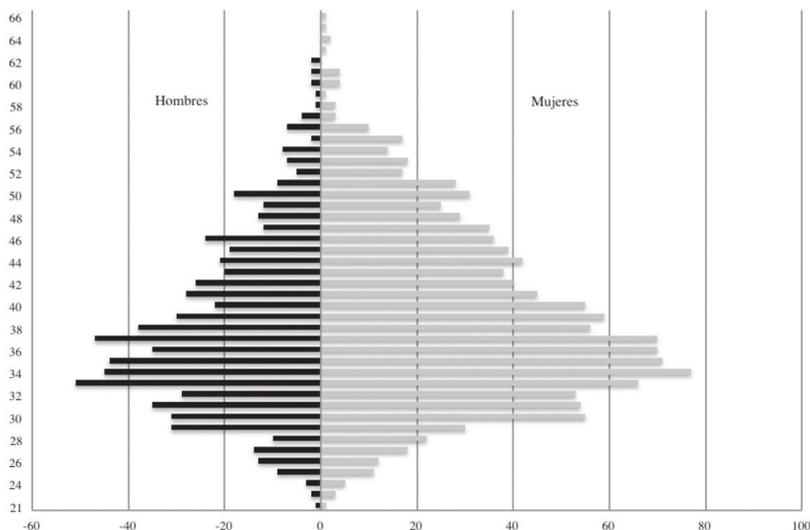
Edad

Como es sabido, la distribución de la nómina por edades contribuye a aclarar la distancia generacional entre docentes y alumnos, y es uno de los indicadores de su estabilidad laboral. Londoño *et al.* (2011), encontraron cuatro grupos generacionales en el magisterio bogotano oficial: menores de 31 años (8.3%), de 31 a 40 años (24%), de 41 a 50 años (33.9%) y de 51 años o más (33.8%), destacando que el mayor porcentaje estaba en los docentes mayores de 40 años. En esta ocasión los resultados indican que el promedio de edad de los docentes es de 37 años, lo que indicaría que, durante los últimos 5 años, con el nuevo decreto se ha presentado una leve disminución en el promedio de edad del magisterio bogotano. Esto se observa en los cuatro grupos generacionales identificados:

Entre 21 y 29 años, con una participación del 7.4% (n=159).

- Entre 30 y 39 años, con una participación de 47.9% (n=1024), concentrando el mayor peso numérico en el total de la muestra.
- Entre 40 y 49 años, con una participación de 28.2% (n=604).
- Entre 50 y 66 años, con una participación del 11.1% (n=238).

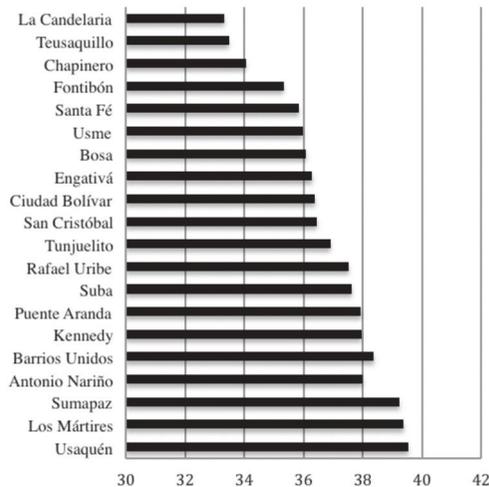
Gráfico 3. Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá por edad, según sexo



El 5.3% (n=114) de los encuestados no respondió esta pregunta. Como se observa en el siguiente gráfico, las mujeres, comparadas con los hombres, cuentan con una mayor proporción de población con más edad.

En relación con la distribución de la edad de los docentes por localidad, se encontró que aquellos cuyo promedio está por encima de 37 años, está especialmente en los colegios ubicados en Usaquén (40 años), Los Mártires (39 años), Sumapaz (39 años), Antonio Nariño (38 años), Barrios Unidos (38 años), Kennedy (38 años), Puente Aranda (38 años), Suba (38 años) y Rafael Uribe (38 años).

Gráfico 4. Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá por edad, según localidad



Los docentes cuyo promedio de edad está entre 37 y 33 años se encuentran especialmente en los colegios de Tunjuelito (37 años), San Cristóbal (36 años), Ciudad Bolívar (36 años), Engativá (36 años), Bosa (36 años), Usme (36 años), Santa Fé (36 años), Fontibón (35 años), Chapinero (34 años), Teusaquillo (33 años) y La Candelaria (33 años). En términos generales se observa que los docentes cubiertos por el Decreto 1278 de 2002 hacen parte de un leve rejuvenecimiento de la planta de Bogotá, lo cual que podría explicarse por las posibilidades de acceder a la nómina docente oficial mediante concurso público y sin ser licenciado o normalista.

Estado civil y posición del docente en la familia

El 57% de los docentes manifiesta tener una unión conyugal vigente, principalmente con maestros (20%, n= 418) o empleados del sector privado (19%, n=407); de ellos, el 37% está casado y el 20% en unión libre. El 6% está separado o divorciado de su pareja y un 35% es soltero; los viudos se presentan en una mínima proporción (1%) (Ver *Tabla 9*).

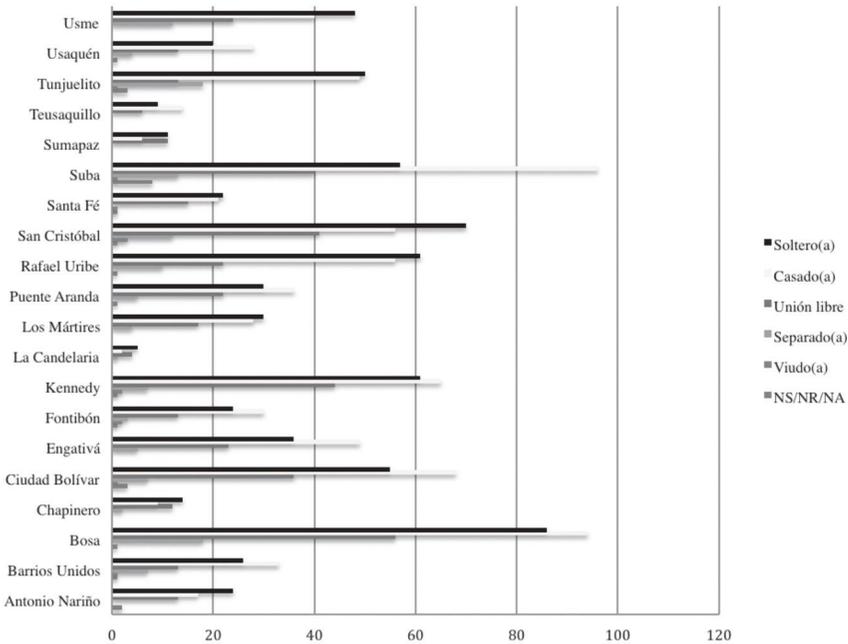
Tabla 9. Estado civil de los Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá

	Número	%
Soltero	739	35%
Casado	797	37%
Unión Libre	438	20%
Separado	128	6%
Viudo	12	1%
NS/NR/NA	25	1%
Total	2139	100

**NS/NR/NA: No sabe / No responde / No aplica*

El siguiente gráfico presenta el estado civil de los docentes por localidad; las localidades en las que la mayoría de docentes manifiesta estar casada, son Teusaquillo (48%), Suba (45%), Engativá (43%), Usaquén (42%), Barrios Unidos (41%), Fontibón (41%), Ciudad Bolívar (40%), Puente Aranda (38%), Bosa (37%) y Kennedy (36%). Por su parte, en la localidad de Sumapaz se encontró igual proporción de docentes casados y solteros (37%), y las localidades con una mayor proporción de solteros son Antonio Nariño (43%), La Candelaria (42%), Rafael Uribe (41%), Usme (39%), Chapinero (38%), Los Mártires (38%), San Cristóbal (38%) y Santa Fé (37%). En Sumapaz también se encontró igual proporción de docentes en unión libre y solteros (39%); en esta localidad los docentes casados son minoría (21%); los docentes viudos son una población reducida (1%).

Gráfico 5. Estado civil de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá, por localidad



Con respecto a la posición de los docentes en sus hogares, los resultados de la encuesta indican que el 44% (n=950) son jefes de hogar y el 35% (n=738) no lo son. El 21% (n=451) prefirió no contestar esta pregunta.

Tamaño y composición del hogar

El tamaño promedio de los hogares de los docentes del 1278 es 2.6, lo que indica el predominio de la familia nuclear. Como se observa en la *Tabla 10*, solo el 8% de los docentes viven con cinco o más personas.

Tabla 10. Número de personas que vive con el docente

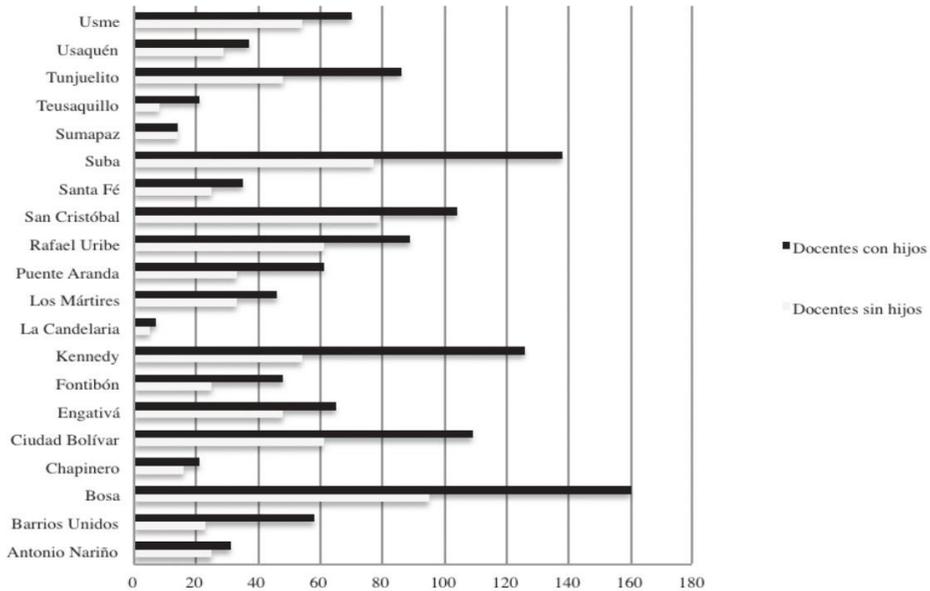
	Número	%
Una	340	15.9%
Dos	586	27.4%
Tres	603	28.19%
Cuatro	277	12.95%
Cinco	102	4.77%
Seis	45	2.1%
Siete	7	0.33%
Ocho	6	0.28%
Nueve	7	0.33%
Diez	2	0.09%
Once	1	0.05%
Doce	1	0.05%
Catorce	1	0.05%
Quince	1	0.05%
NS/NR/NA	160	7.48%
Total	2139	100%

**NS/NR/NA: No sabe / No responde / No aplica*

En cuanto al número de hijos, los resultados muestran que el 62% (n=1326) de los docentes encuestados tiene entre uno y cuatro hijos, con un promedio de edad de 9 años, mientras el 38% (n=813) no tiene hijos.

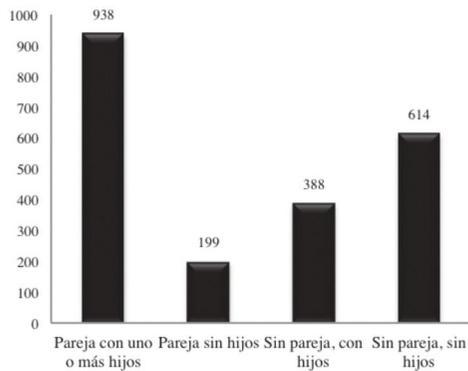
Como se observa en el siguiente gráfico, los docentes con hijos son mayoría en casi todas las localidades con excepción de Sumapaz, donde su número se equipara al de docentes sin hijos (50%, n=14). En especial se destacan las localidades de Barrios Unidos (72%), Teusaquillo (72%) y Kennedy (70%), donde la proporción de docentes con hijos supera el 70%.

Gráfico 6. Número de hijos



En relación con la composición familiar (*Gráfico 7*), se observa que el 44% (n=938) de los hogares están conformados por padres e hijos, mientras un 18% son monoparentales (n=388). El 9% (n=199) de los hogares está conformado solo por la pareja sin hijos y 29% (n=614) de los docentes manifiesta no tener pareja ni hijos.

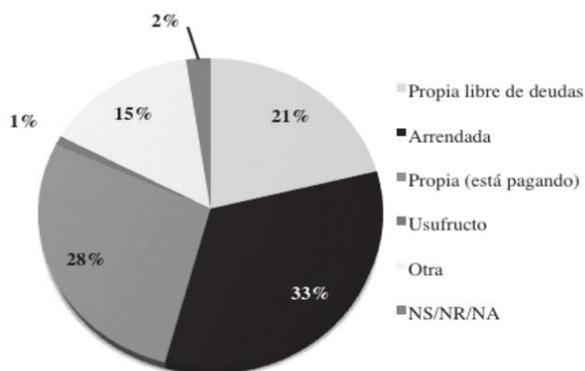
Gráfico 7. Composición familiar



Tenencia de vivienda y estrato social

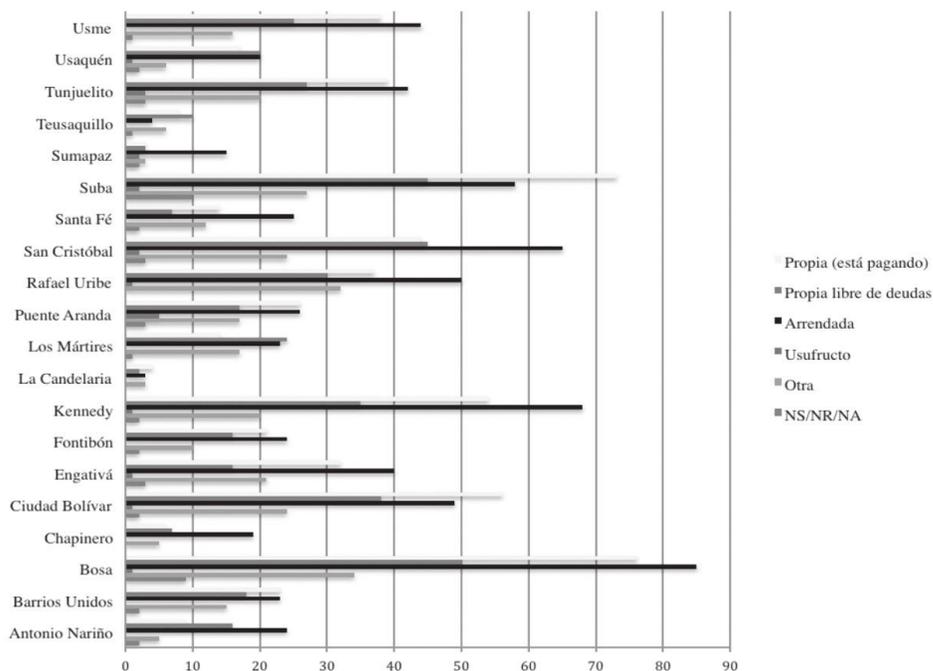
Los datos sobre la tenencia de vivienda sugieren una relativa inestabilidad económica de la mayoría de docentes cubiertos por el Decreto 1278. Como se observa en el siguiente gráfico, el 33% (n=707) vive en arriendo y el 28% (n=594) aún está pagando su vivienda. Solo el 21% (n=451) tiene vivienda propia libre de deudas, mientras que el resto vive en otra modalidad (15% n=317, incluyendo la vivienda familiar, por herencia, por leasing, en comodato o hipoteca) o en usufructo (1% n=20), y el 2% (n=50) prefirió no contestar la pregunta.

Gráfico 8. Tenencia de vivienda



El siguiente gráfico expone la tenencia de vivienda por localidad. Las localidades donde la mayor proporción de docentes vive en arriendo, son: Sumapaz (54%), Chapinero (51%), Antonio Nariño (43%), Santa Fé (42%), Kennedy (38%), San Cristóbal (36%), Engativá (35%), Usme (35%), Fontibón (33%), Bosa (33%), Rafael Uribe (33%) y Tunjuelito (31%). Por su parte, las localidades con una mayoría de docentes con vivienda propia, libre de deudas, son: Los Mártires (30%) y Teusaquillo (34%); aquellas donde la mayoría de docentes aún están pagando sus viviendas, son: Suba (34%), Ciudad Bolívar (33%) y la Candelaria (33%); en Barrios Unidos y Puente Aranda se encontró la misma proporción de docentes que vive en Arriendo (28%) y que está pagando sus viviendas (28%). Finalmente, en Usaquén se encontró igual proporción de docentes que vive en arriendo (30%) y con vivienda propia libre de deudas (30%).

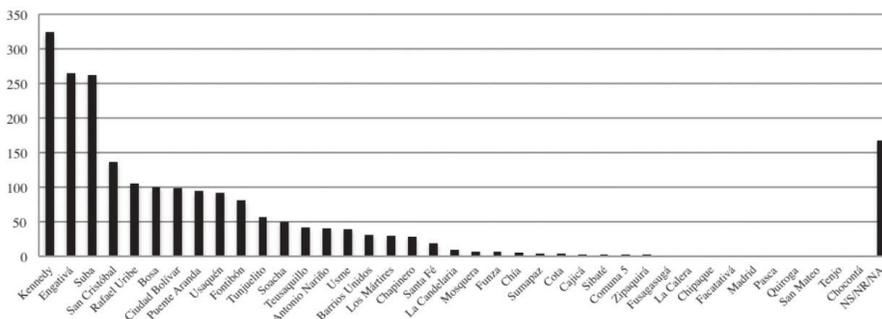
Gráfico 9. Tenencia de vivienda por localidad



Según la tarifa del servicio de energía, la mayoría de viviendas de los docentes se encuentra ubicada en estrato 3 (54% n=1153); las restantes se ubican en estrato 1 (2%, n=44), un porcentaje importante se concentra en estrato 2 (27%, n=587), y el resto en estrato 4 (7%, n=145). Una mínima parte se ubica en estrato 5 (1%, n=11) y el 9% (n=198) de los docentes encuestados prefirió no responder esta pregunta

En cuanto al lugar de vivienda, el 40% de los docentes vive concentrado en tres localidades: Kennedy, Engativá y Suba; un 29.5% vive en San Cristóbal, Rafael Uribe, Bosa, Ciudad Bolívar, Puente Aranda y Usaquén; y el 18.8% vive en las localidades de Fontibón, Tunjuelito, Soacha, Teusaquillo, Antonio Nariño, Usme, Barrios Unidos, Los Mártires y Chapinero. El resto, el 11,7% de los docentes, se distribuye en las localidades de Santa Fé, La Candelaria y Sumapaz, incluyendo Mosquera, Funza, Chía, Cota, Cajicá, Sibaté, La Comuna 5, Zipaquirá, Fusagasugá, La Calera, Chipaque, Facatativá, Madrid, Pasca, Quiroga, San Mateo, Tenjo y Chocontá.

Gráfico 10. Lugar de vivienda



Por lo general, los docentes trabajan en colegios oficiales que se encuentran en la misma localidad en que residen. No obstante, es necesario precisar algunos aspectos:

- La mayoría de docentes que viven en las localidades de Antonio Nariño, Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, Kennedy, Los Mártires, Rafael Uribe, San Cristóbal, Santa Fé, Suba, Sumapaz, Usaquén y Usme, trabajan en la misma localidad.
- Gran parte de los docentes de colegios oficiales ubicados en Bosa, viven en Kennedy (32%), mientras que solo el 23% vive en la misma localidad.
- Los docentes de colegios oficiales ubicados en Barrios Unidos, viven en su mayoría en Engativá (26%) y Suba (19%), mientras que solo el 5% vive en la misma localidad.
- La mayoría de docentes que trabajan en Chapinero viven en Suba (24%) y Usaquén (22%), solo el 11% vive en la misma localidad.
- Ninguno de los docentes que trabaja en la Candelaria vive en la misma localidad.
- La mayoría de docentes que trabajan en Puente Aranda viven en Kennedy (56%) y Puente Aranda (56%).
- El 28% de los docentes que trabajan en Teusaquillo viven en Engativá, mientras que el 17% vive en la misma localidad.
- La mayoría de docentes que trabajan en Tunjuelito viven en Kennedy (18%) y Tunjuelito (15%).

Gráfico 11. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Antonio Nariño

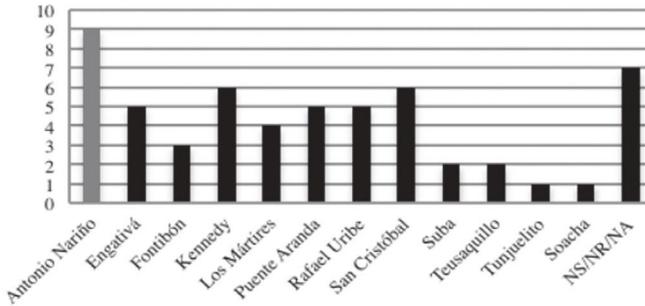


Gráfico 12. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Barrios Unidos

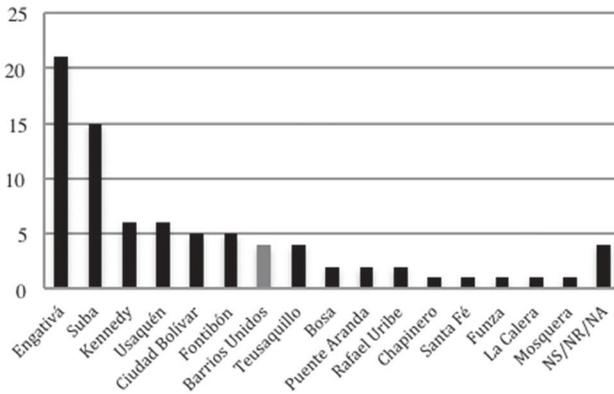


Gráfico 13. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Bosa

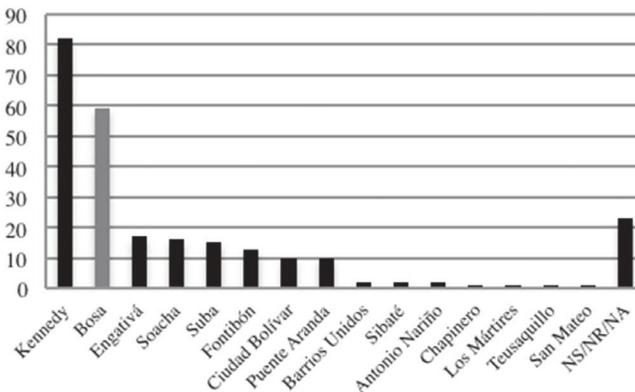


Gráfico 14. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Chapinero

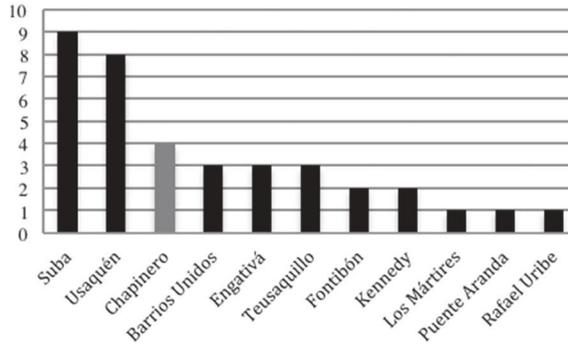


Gráfico 15. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Ciudad Bolívar

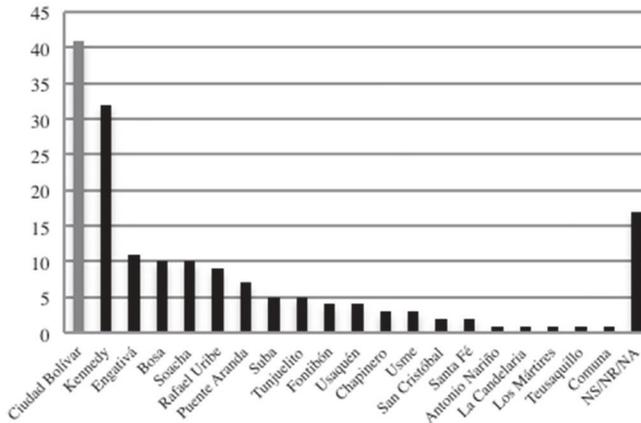


Gráfico 16. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Engativá

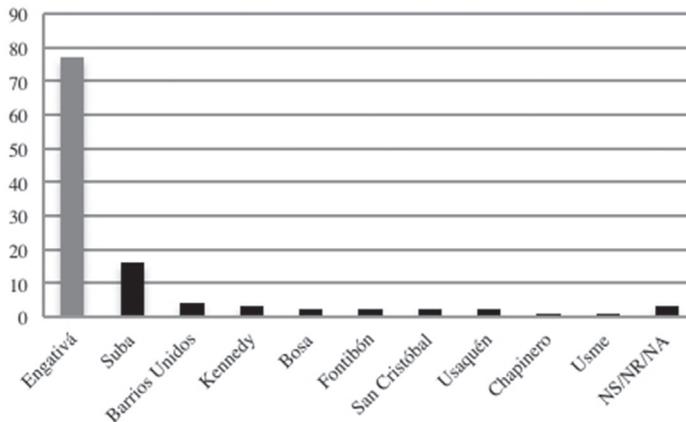


Gráfico 17. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Fontibón

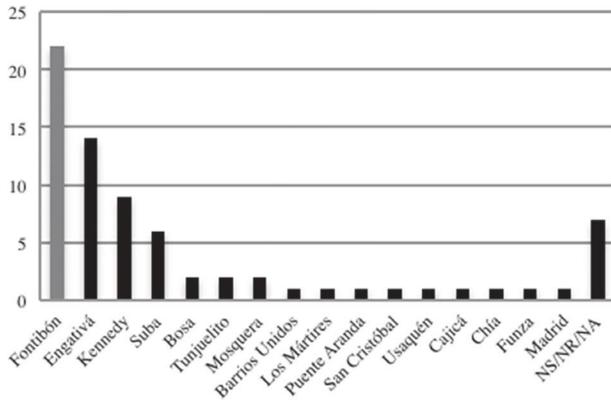


Gráfico 18. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Kennedy

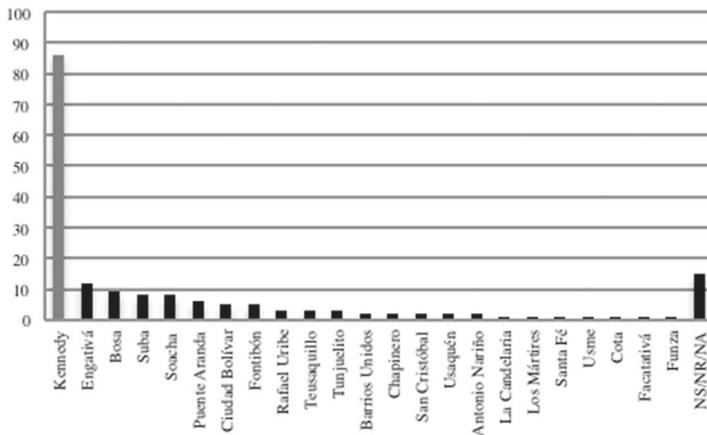


Gráfico 19. Lugar de vivienda de docentes ubicados en La Candelaria

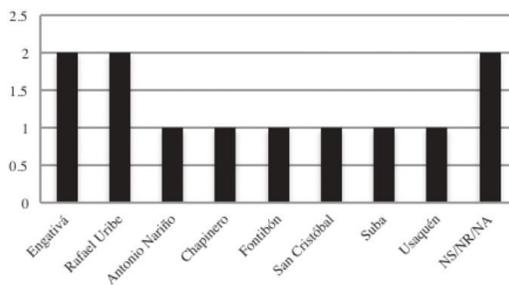


Gráfico 20. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Los Mártires

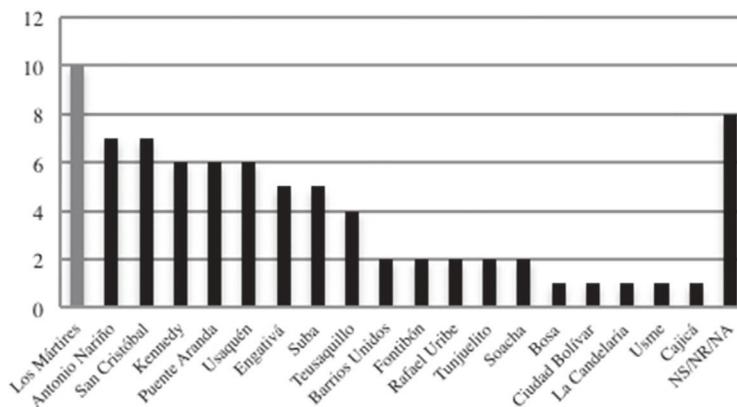


Gráfico 21. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Puente Aranda

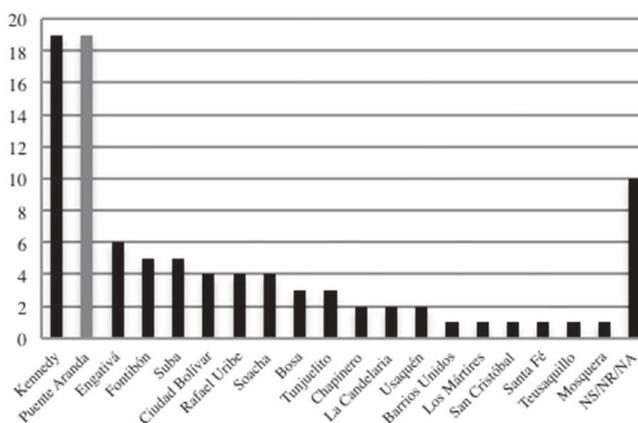


Gráfico 22. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Rafael Uribe

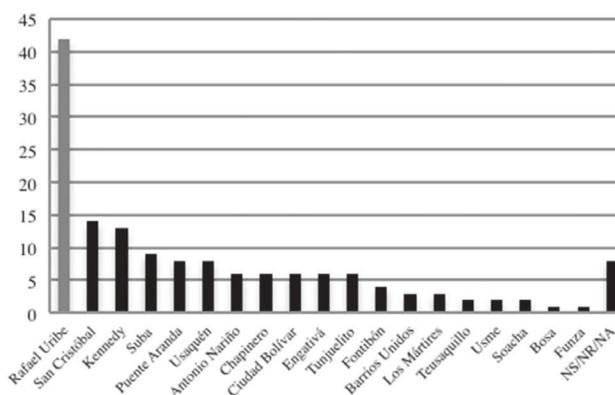


Gráfico 23. Lugar de vivienda de docentes ubicados en San Cristobal

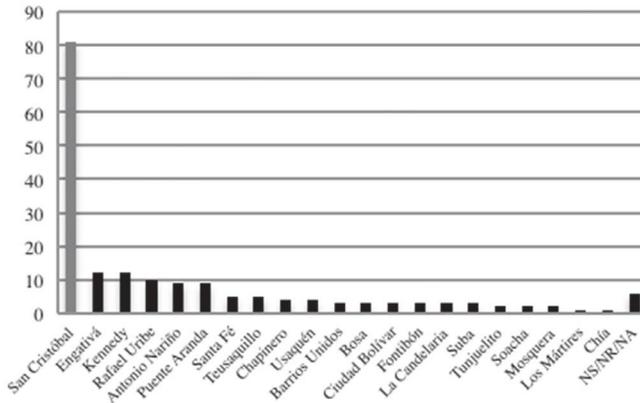


Gráfico 24. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Santa Fé

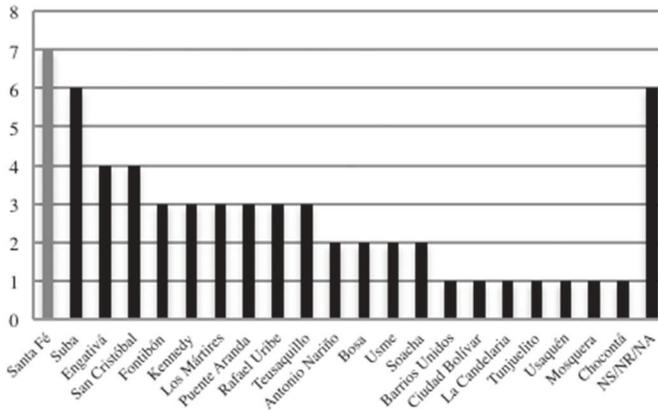


Gráfico 25. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Suba

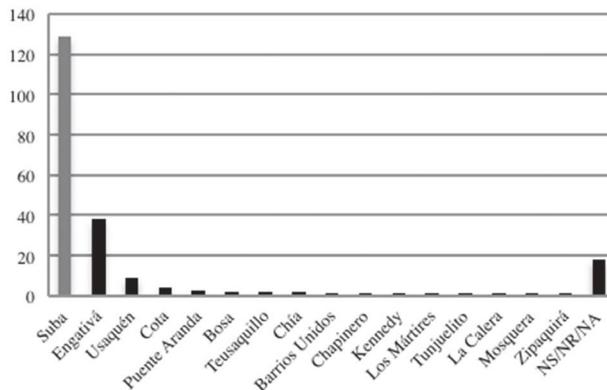


Gráfico 26. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Sumapaz

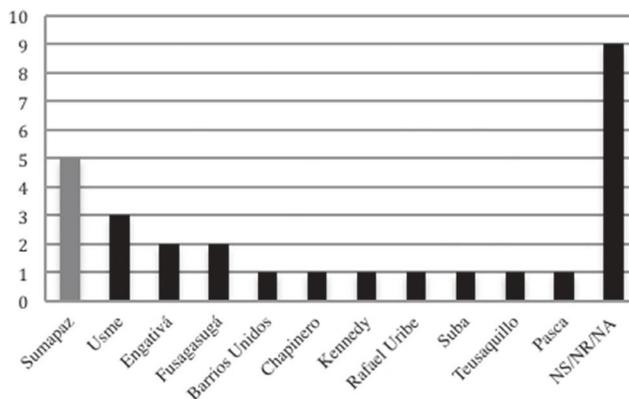


Gráfico 27. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Teusaquillo

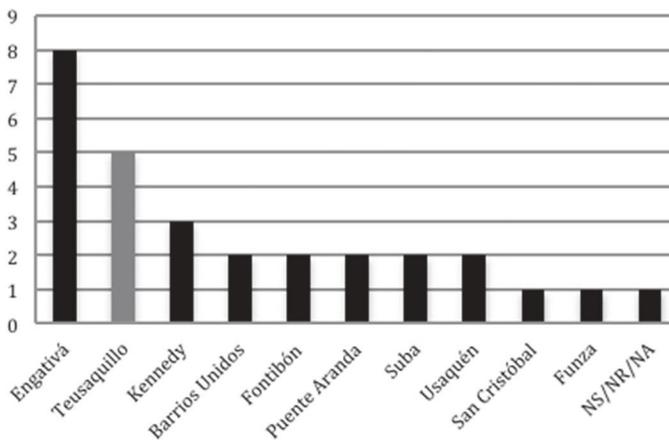


Gráfico 28. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Tunjuelito

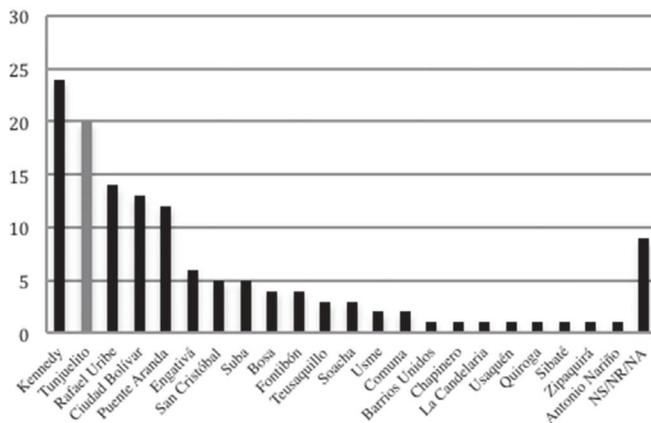


Gráfico 29. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Usaquén

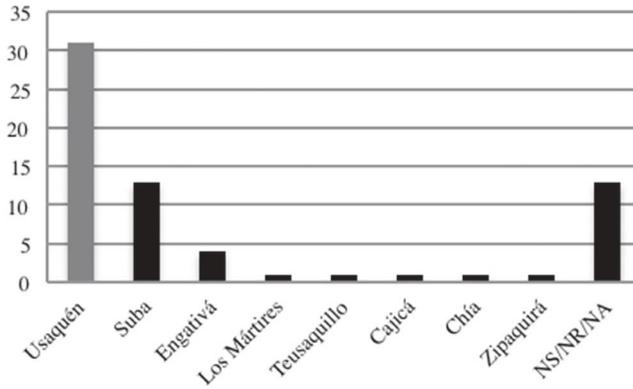
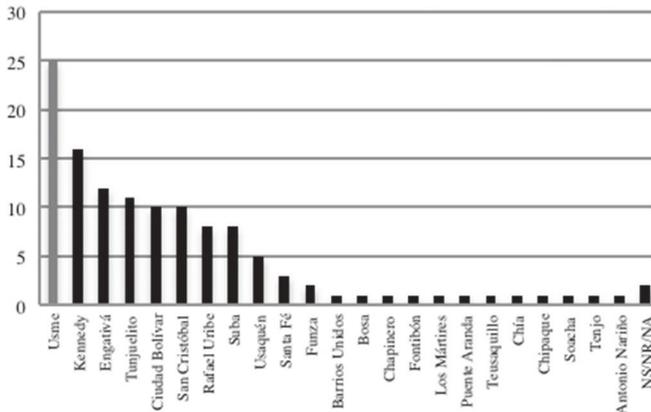


Gráfico 30. Lugar de vivienda de docentes ubicados en Usme



A propósito de la tenencia de computador y vehículo en la vivienda, se encontró que el 95% (n=2030) de los docentes dispone de computador, de los cuales el 88% (n=1888) cuenta con internet. Por su parte, el 42.8% (n=915) tiene vehículo en su hogar, frente a un 45.6% (n=976) que no lo tiene. El resto (11.6%, n=248) prefirió no responder esta pregunta

Situación económica del docente y su hogar

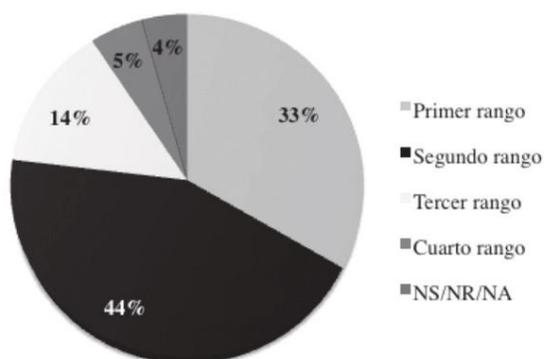
Para abordar los datos sobre la situación económica del docente y su hogar, se incluirá información sobre los ingresos familiares, el salario del docente, su percepción sobre su propia situación económica y sobre la situación económica de sus padres, cuando ellos eran niños, así como su idea sobre la clase social a la cual pertenece. Se presentarán los resultados generales y con ellos se detallarán aspectos sobresalientes en las diferentes localidades de Bogotá.

Ingresos familiares

Al observar los ingresos familiares según el número de salarios mínimos vigentes (\$644.350 para el año 2015), se encontraron cuatro rangos (Ver *Gráfico 31*):

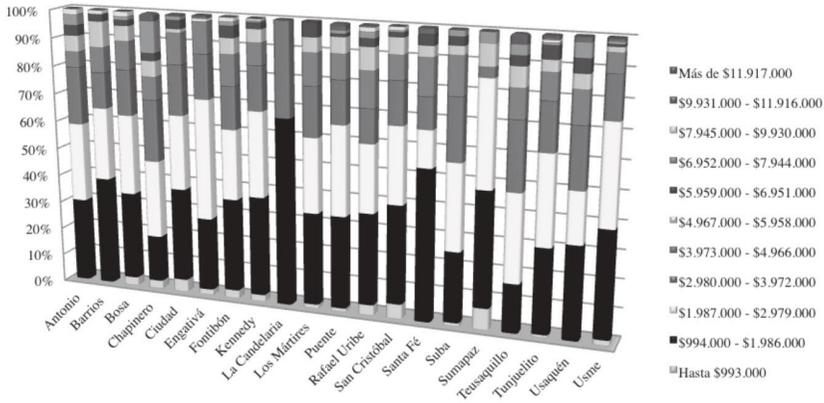
- Primer rango, conformado por familias cuyos ingresos suman entre 1 y 3 smmlv: 33% (n=715).
- Segundo rango, conformado por familias cuyos ingresos suman entre 4 y 6 smmlv: 44% (n=930).
- Tercer rango, conformado por familias cuyos ingresos suman entre 6 y 9 smmlv: 14% (n=295).
- Cuarto rango, conformado por familias cuyos ingresos suman más de 9 smmlv: 5% (n=108).

Gráfico 31. Ingresos familiares



Como se observa en el gráfico, el 4% (n=91) de los docentes no respondió la pregunta. En general, los resultados sugieren que la mayoría de ingresos familiares suman entre \$2.577.400 y \$3.866.100. No obstante, al observar la distribución de estos ingresos por localidad, se evidencia una desigualdad considerable (Ver *Gráfico 32*). Por ejemplo, en las localidades de Antonio Nariño, Barrios Unidos, La Candelaria, Santa Fé, Teusaquillo y Usaquén, no hubo familias con ingresos inferiores a dos salarios mínimos, como sí se encontró en las otras localidades, especialmente en Sumapaz. Por su parte, en la Candelaria tampoco se encontraron familias con ingresos superiores a los seis salarios mínimos, como sí ocurre en el resto de localidades.

Gráfico 32. Ingresos familiares por localidad



Salario del docente

Luego de indagar por los ingresos familiares, se preguntó por el salario del docente, que depende del grado y del nivel que tenga en el escalafón (Ver *Tabla 11*).

Tabla 11. Salario docente

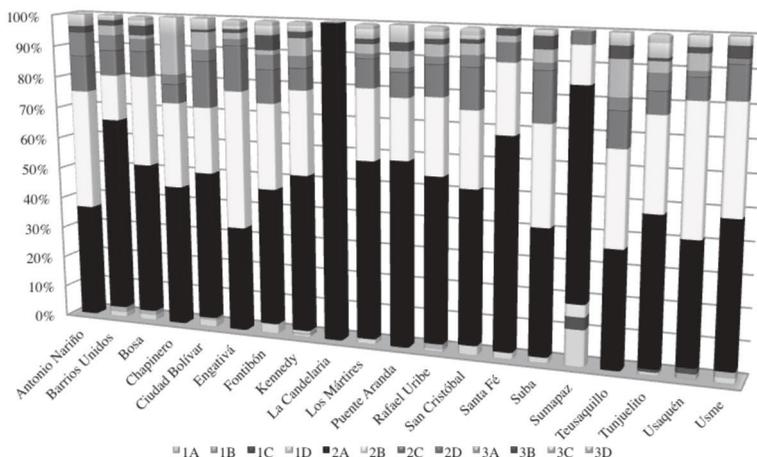
Nivel en el escalafón	Salario(\$)	Número	%
1A	1.185.837	26	1.2%
1B	1.511.610	11	0.5%
1C	1.948.579	3	0.1%
1D	2.415.607	2	0.1%
2A +	1.492.462	889	41.6%
2A + Especialización	1.622.203	8	0.4%
2A + Maestría	1.716.330	8	0.4%
2A + Doctorado	1.940.200	0	0%
2B +	1.950.087	497	23.2%
2B + Especialización	2.072.609	13	0.6%
2B + Maestría	2.242.500	6	0.3%
2B + Doctorado	2.535.114	0	0%
2C +	2.277.675	185	8.6%
2C + Especialización	2.567.693	5	0.2%
2C + Maestría	2.619.326	1	0%
2C + Doctorado	2.960.977	0	0%
2D +	2.721.820	56	2.6%
2D + Especialización	3.038.693	2	0.1%
2D + Maestría	3.130.092	0	0%
2D + Doctorado	3.538.365	0	0%
3A + Maestría	2.497.890	64	3%
3A + Doctorado	3.313.644	0	0%

3B + Maestría	2.957.598	39	1.8%
3B + Doctorado	3.889.806	0	0%
3C + Maestría	3.657.824	44	2.1%
3C + Doctorado	4.911.839	1	0%
3D + Maestría	4.238.335	18	0.8%
3D + Doctorado	5.638.619	0	0%
NS/NRNA		261	12.2%
TOTAL		2.139	100%

*NS/NA: No sabe / No aplica

Para los docentes regulados por el Decreto 1278 de 2002, el nivel más bajo es de \$1.185.837, y el más alto de \$5.638.619. Los resultados indican que los ingresos del 64.8% de los docentes que participaron en este estudio no superan los tres salarios mínimos vigentes, siendo de \$1.492.462 para el 41.6% (n=889) de los encuestados y de \$1.950.087 para el 23.2% (n=497). Al revisar la distribución del salario docente por localidad, se encontró que la mayor proporción de docentes que se encuentran en el primer nivel del escalafón está ubicada en Sumapaz. Los docentes que están en el segundo nivel son la mayoría en todas las localidades. Es importante destacar que las localidades de Teusaquillo y Chapinero tienen una mayor proporción de docentes en el nivel más alto del escalafón, con un 19% y 18% respectivamente.

Gráfico 33. Salario docente según nivel en el escalafón, por localidad



Percepción de la propia situación económica

El 69.5% (n=1486) de los docentes encuestados se muestran optimistas respecto de su situación económica durante los próximos 5 años; el 21.3% (n=456) piensa que su situación económica será igual y solo el 7.1% (n=151) cree que será peor; el 2.2% (n=46) no respondió la pregunta. Esta percepción de la situación económica en el futuro varía según la edad: mientras el 80% de los docentes entre 21 y 29 años cree que su situación económica será mejor en 5 años, esta proporción disminuye a 61% entre aquellos cuya edad está entre 50 y 66 años. Una tendencia similar se observa entre los docentes que piensan que su situación económica será peor en cinco años, la proporción aumenta con la edad, pasando de 3% en los docentes entre 21 y 29 años a 11% en docentes entre 50 y 66 años (Ver *Tabla 12*).

Tabla 12. Percepción de la situación económica a futuro, según la edad

		Mejor	Igual	Peor	No responde	Total
Entre 21 y 29 años	No.	127	26	5	1	159
	%	80%	16%	3%	1%	100%
Entre 30 y 39 años	No.	721	216	68	19	1024
	%	70%	21%	7%	2%	100%
Entre 40 y 49 años	No.	417	131	48	8	604
	%	69%	22%	8%	1%	100%
Entre 50 y 66 años	No.	146	61	25	6	238
	%	61%	26%	11%	3%	100%
NS/NA	-	-	-	-	-	114
	-	-	-	-	-	5%
Total	-	-	-	-	-	2139
	-	-	-	-	-	100%

*NS/NA: No sabe / No aplica

Por otra parte, la percepción de los docentes sobre su situación económica, con relación a la de sus padres cuando ellos eran niños, sugiere que la mayoría (65%, n=1937) han ascendido en la escala social. Solo el 12% (n=255) considera que su situación es peor a la de sus padres y el 20% (n=437) cree que es igual. Hay una tendencia similar a la percepción de la situación económica del docente, en el sentido de que varía según la edad; mientras el 67% de los maestros entre 21 y 29 años cree que su situación económica es mejor que la de sus padres cuando ellos eran niños, la proporción disminuye a 60% entre los docentes entre 50 y 66 años. Por su parte, la proporción de docentes que piensan que su situación económica es peor que la de sus padres cuando ellos eran niños, es mayor entre los docentes mayores de 40 años (Ver *Tabla 13*).

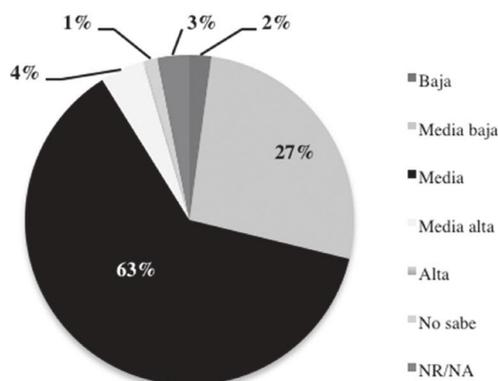
Tabla 13. Percepción de la situación económica en comparación con la de los padres

		Mejor	Igual	Peor	No responde	Total
Entre 21 y 29 años	No.	107	34	26	2	159
	%	67%	21%	10%	1%	100%
Entre 30 y 39 años	No.	686	203	118	17	1024
	%	67%	20%	12%	2%	100%
Entre 40 y 49 años	No.	391	121	77	15	604
	%	65%	20%	13%	2%	100%
Entre 50 y 66 años	No.	143	58	32	5	238
	%	60%	24%	13%	2%	100%
NS/NA	-	-	-	-	-	114
	-	-	-	-	-	5%
Total	-	-	-	-	-	2139
	-	-	-	-	-	100%

*NS/NA: No sabe / No aplica

Ante la pregunta “¿A qué clase social cree usted que pertenece actualmente”, la mayoría de los docentes manifestó pertenecer a la clase media (63%, n=1333), siendo consistentes con sus ingresos y la ubicación de sus viviendas. Por su parte, el 27% (n=570) manifestó pertenecer a la clase media-baja y el 2% (n=46) a la baja. Solo el 4% (n=92%) considera que pertenece a la clase media-alta.

Gráfico 34. Clase social



Cultura política del docente

Para conocer la cultura política del docente se realizaron preguntas sobre su nivel de vinculación a asociaciones cívicas, gremiales, políticas o religiosas, y su opinión sobre las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años.

Vinculación del docente a asociaciones cívicas, gremiales, políticas y religiosas

Como señalan Londoño *et al.* (2011), los docentes son de las poblaciones más organizadas y en ocasiones más radicales de los empleados públicos en América Latina. Los autores afirman que en Colombia los sindicatos docentes siguen siendo muy fuertes; hecho que se confirma a partir de los resultados de la encuesta, según los cuales el 59% (n=1254) de los docentes se encuentran sindicalizados, y el 57% (n=1220) pertenece o está afiliado a alguna cooperativa.

Gráfico 35. Participación o afiliación a organizaciones

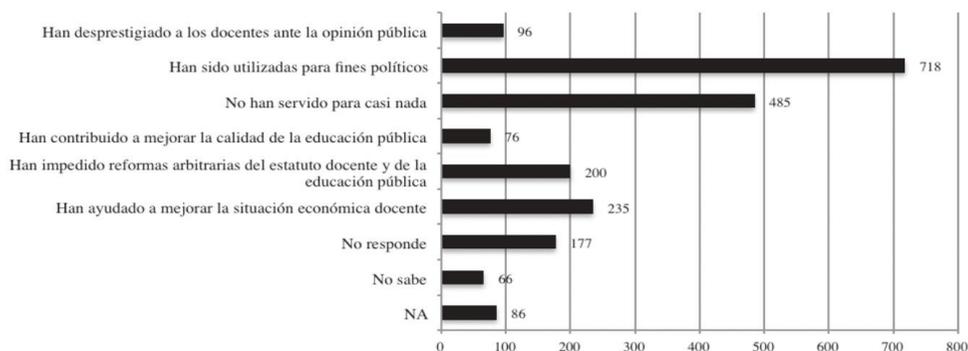


La participación parece ser menor en organizaciones religiosas (11%, n=226), asociaciones profesionales (7%, n=153) y organizaciones artísticas, musicales o culturales (6%, n=126), asociación de padres de familia (5%, n=113) y grupos o partidos políticos (4%, n=77). Un aspecto común es la escasa intervención en fondos de empleados o vecinos, juntas de acción comunal, organizaciones de caridad, movimientos étnicos, organizaciones ambientalistas y organizaciones no gubernamentales.

Opinión sobre las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años

Como se ha visto, durante los últimos años la participación de los docentes en actividades colectivas se ha concentrado especialmente en reuniones o movilizaciones de carácter sindical o político (59%); la mayoría de docentes valora negativamente las reacciones de FECODE y la ADE (61%, n=1299) y menos de la tercera parte las consideran positivas (24%, n=511). Esta tendencia se observa en todas las localidades de Bogotá (Ver *Gráfico 36*).

Gráfico 36. Opinión sobre las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años



Entre quienes valoran las acciones negativamente, el 34% (n=718) considera que FECODE y la ADE han sido utilizadas para fines políticos, el 23% (n=485) asegura que no han servido para nada y el 4% (n=96) sostiene que solo han sido útiles para desprestigiar a los docentes ante la opinión pública.

De los pocos que valoran positivamente su trabajo, el 11% (n=235) considera han ayudado a mejorar la situación económica docente, el 9% (n=200) que han impedido reformas arbitrarias del estatuto docente y de la educación pública, y el 4% (n=76) que han contribuido a mejorar la calidad de la educación pública.

El 15% de los docentes prefirió no opinar al respecto, entre quienes manifestaron que no responderían la pregunta (8%, n=177), que no sabían nada al respecto (3%, n=66) o simplemente la dejaron sin responder (4%, n=86).

Caracterización del perfil académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 del 2002 de Bogotá

En este capítulo se presenta una caracterización del perfil académico y profesional de los docentes de Bogotá cubiertos por el Decreto 1278 de 2002. Primero se abordarán los datos académicos y luego los datos profesionales de aquellos que participaron en este estudio.

Datos académicos del docente

Para caracterizar el perfil académico de los docentes se abordan dos dimensiones particulares: la formación del docente y su grado de competencia oral, escrita y lectora en inglés, francés y otros idiomas.

Formación del docente

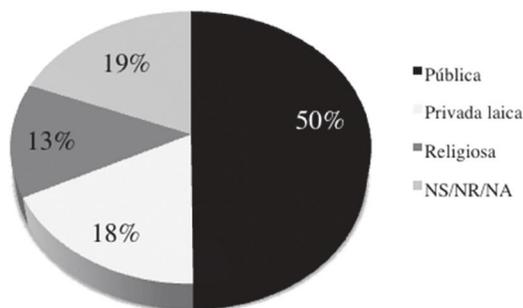
Solo el 6.8% de los docentes encuestados tenía claro su interés por la pedagogía cuando cursaba estudios de secundaria. La mayoría, en cambio, cursó el bachillerato académico u otras modalidades diferentes a la pedagógica (Ver *Tabla 14*).

Tabla 14. Educación Básica

Título obtenido	Número	%
Bachiller Académico	1277	59.7%
Bachiller Normalista	145	6.8%
Bachiller Técnico	114	5.35%
Bachiller Comercial	143	6.7%
Bachiller Industrial	18	0.8%
Bachiller Militar	1	0.05%
NS/NR/NA	441	20.6%
Total	2.139	100%
		*NS/NA: No sabe/ No responde /No aplica

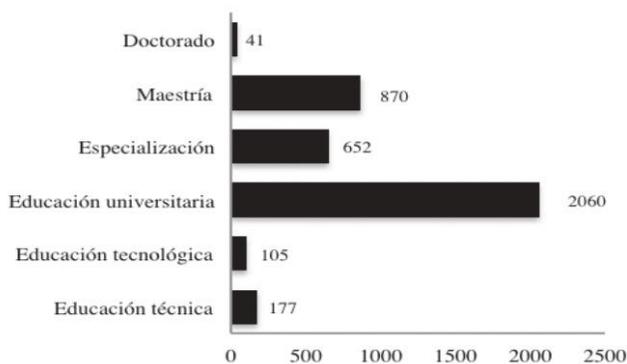
El 50% (n=1064) de quienes respondieron la pregunta, terminó sus estudios en un colegio público. El 18% (n=380) de aquellos que se graduaron en colegio privado, lo hizo en instituciones laicas y el 13% (n=288) en instituciones religiosas (Gráfico 37).

Gráfico 37. Tipo de institución en la que cursó la educación básica



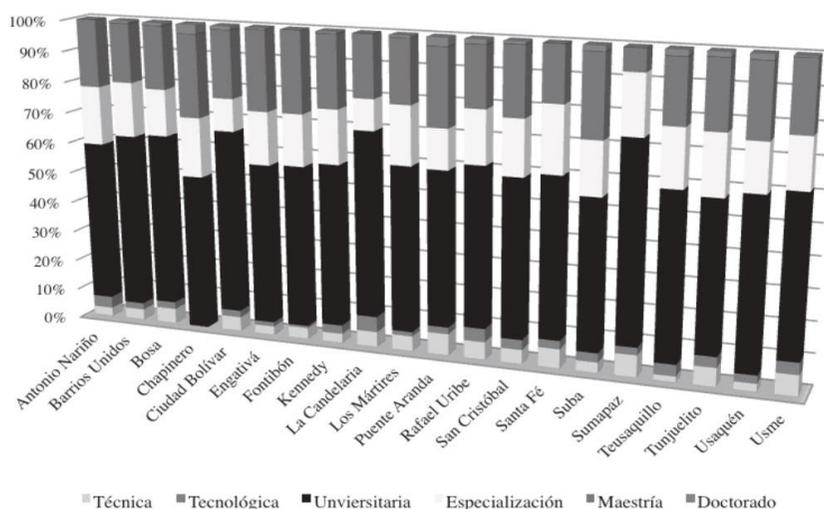
En cuanto a la educación superior, el 96% (n=2060) de los docentes tiene educación universitaria, de ellos, el 73% cuenta con educación de posgrados, de los cuales el 30% (n=652) tiene especialización, el 41% (n=870) maestría y solo el 2% (n=41) doctorado (Ver Gráfico 38).

Gráfico 38. Educación superior



En comparación con la encuesta docente aplicada por Londoño, *et al.* (2011), se observa un incremento de 24.9% en la proporción de docentes que cuentan con nivel de maestría, pasando de 5.1% a 30%. Aunque la proporción de docentes con nivel de doctorado aumentó de 0.2% a 2%, continúa siendo mínima. Por su parte, la educación técnica (8%, n=177) y tecnológica 5% (n=105) siguen siendo las menos frecuentes; en Chapinero, por ejemplo, no hay docentes con este tipo de formación.

Gráfico 39. Educación superior por localidad

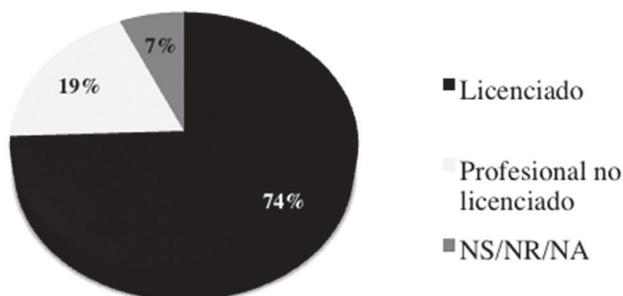


De acuerdo con lo mencionado, y como se observa en el *Gráfico 39*, la formación universitaria es la que ocupa el mayor porcentaje entre los docentes de todas las localidades. Se observa mayor variación en especialización y maestría: mientras la primera es el nivel más frecuente entre los docentes de las localidades de Barrios Unidos, Los Mártires, Rafael Uribe, San Cristóbal, Santa Fé, Sumapaz, Teusaquillo y Tunjuelito; la maestría es más frecuente entre los docentes de la Candelaria, Ciudad Bolívar, Puente Aranda y Suba.

En las localidades de Antonio Nariño, Bosa, Chapinero, Engativá, Fontibón, Kennedy, Usaquén y Usme se encontró igual proporción de docentes con nivel de especialización y maestría. En cambio, el nivel de doctorado es poco frecuente; de acuerdo con los resultados de la encuesta, la presencia de docentes con esta formación solo alcanza el 10% en las localidades de Bosa, Rafael Uribe y Tunjuelito, y supera levemente este porcentaje en Puente Aranda (12%) y Suba (17%).

Es importante señalar cuáles son las profesiones más comunes entre el cuerpo docente cobijado por este decreto: el 74% (n=1591) es licenciado, mientras el 19% (n=405) involucra profesionales de otras áreas.

Gráfico 40. Formación del docente



Se destaca la participación de Licenciados en Educación, en Preescolar y en Ciencias Sociales (*Gráfico 41*); entre los no licenciados, se destacan los profesionales en Psicología e Ingeniería de Sistemas como los que más ejercen la docencia (*Gráfico 42*). El 57.5% (n=1230) de quienes respondieron la pregunta terminó sus estudios universitarios en una institución pública, y el 35% (n=748) en insituciones privadas; el 7.5% (n=161) restante no respondió.

Existe poco interés por la formación no conducente a título; solo el 1% (n=24) de los docentes encuestados ha cursado programas de formación docente en los últimos cinco años; éstos se han concentrado en las áreas de orientación escolar (13%) y administración educativa (8%); otro pequeño grupo (5%, n=114) reporta haber cursado programas de formación en otras áreas, entre la que destacan cursos en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, las TICs (23%) e inglés (15%, n=17).

Gráfico 41. Títulos de Licenciatura

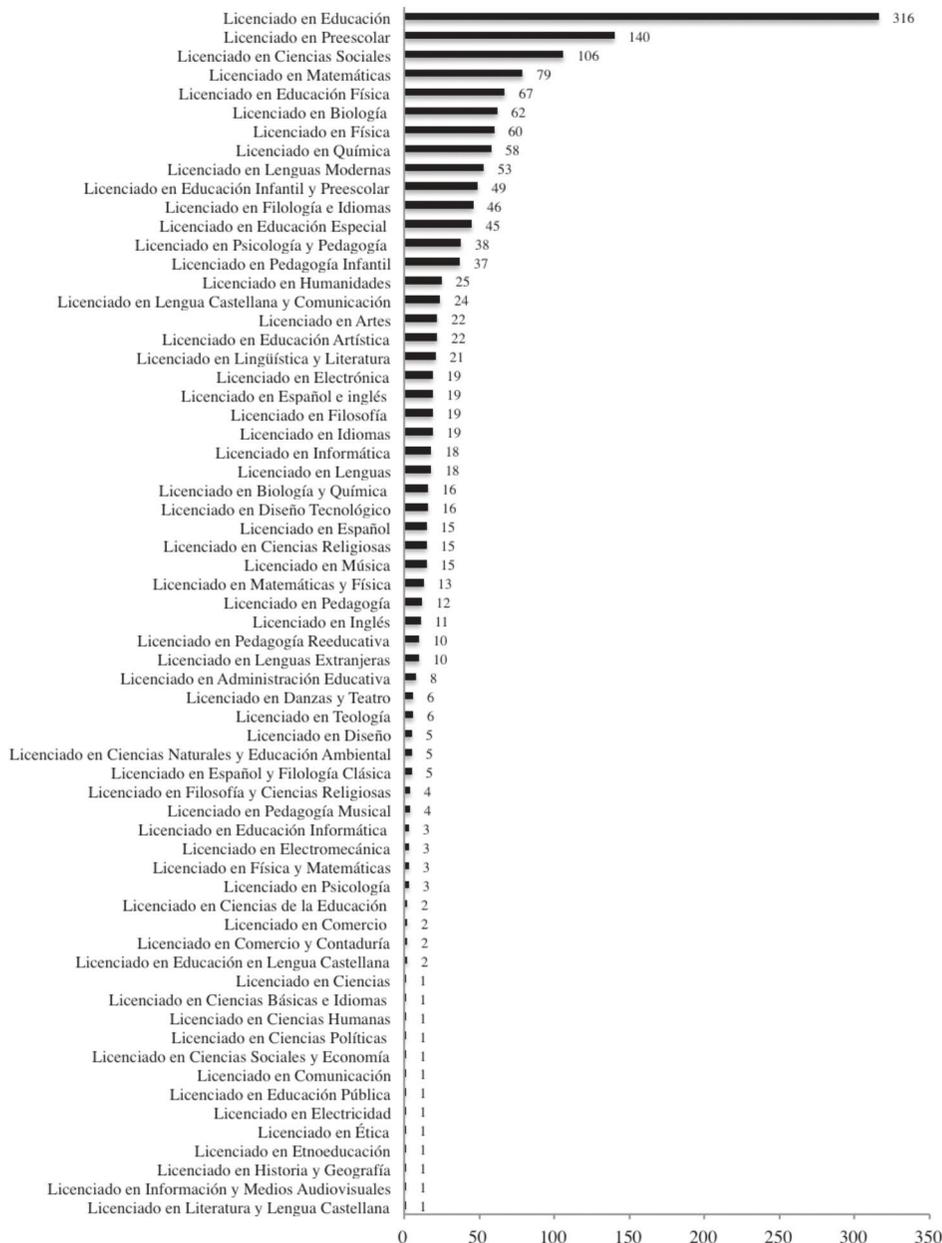
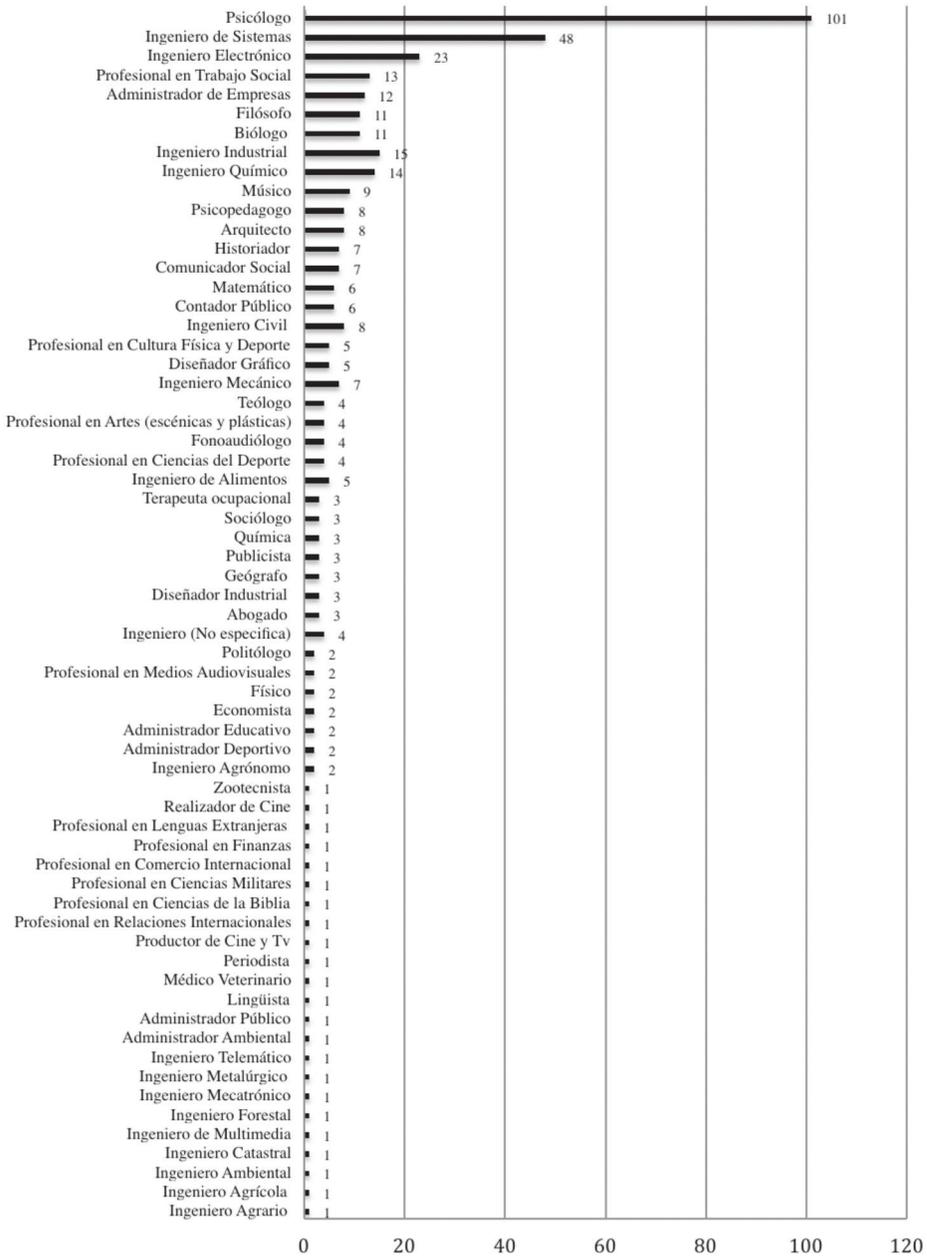


Gráfico 42. Títulos, Profesionales no Licenciados



Competencia oral, escrita y lectora del docente en inglés, francés y otros idiomas

En comparación con los resultados de la encuesta docente aplicada por Londoño, *et al.* (2011), sigue siendo preocupante la baja cantidad de docentes que reportan un buen dominio de idiomas extranjeros. El 29% de los encuestados reporta una buena capacidad lectora de inglés, el 22% afirma escribir bien el idioma y solo el 16% lo habla bien. En cuanto al dominio del francés, el 9% de los docentes afirman que lo leen bien, mientras que solo el 2% reconoce que lo escribe y habla apropiadamente (Ver *Tabla 15 y 16*).

Tabla 15. Manejo del idioma inglés

	Lee	%	Escribe	%	Habla	%
Bien	615	29%	468	22	336	16%
Regular	1039	49%	1070	50	977	46%
Mal	242	11%	351	16	550	25%
NS/NR/NA	243	11%	250	12	276	13%
Total	2139	100%	2139	100%	2139	100%

*NS/NA: No sabe / No aplica

Tabla 16. Manejo del idioma francés

	Lee	%	Escribe	%	Habla	%
Bien	615	29%	468	22	336	16
Regular	1039	49%	1070	50	977	46
Mal	242	11%	351	16	550	25
NS/NR/NA	243	11%	250	12	276	13
Total	2139	100%	2139	100	2139	2139

*NS/NA: No sabe / No responde / No aplica

Una escasa minoría (2.8%, n=61) maneja un idioma diferente al inglés o al francés, entre ellos el portugués (1.1%, n=24), italiano (0.7%, n=15), alemán (0.65%, n=14), ruso (0.1%, n=3), catalán (0.05%, n=1), griego (0.05%, n=1), japonés (0.05%, n=1), latín (0.05%, n=1) y mandarín (1%, n=0.05). El 0.45% (n=8) de los docentes afirma que maneja el lenguaje de señas.

Datos profesionales del docente

Para caracterizar el perfil profesional de los docentes se abordarán tres dimensiones particulares: la trayectoria docente, su capital cultural y su satisfacción con el ejercicio de la docencia. Se presentarán los resultados generales y, de ser el caso, se detallarán aspectos sobresalientes en las diferentes localidades de Bogotá.

Trayectoria docente

Las variables tomadas para realizar una caracterización de la trayectoria personal e institucional de los docentes, son: la antigüedad, el tiempo de vinculación a la Secretaría de Educación Distrital, las condiciones para el ejercicio de la docencia, el tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección de trabajos, las aspiraciones a futuro y la participación en las actividades de algún grupo o red de reflexión pedagógica y/o profesional.

Antigüedad docente

Los sujetos encuestados tienen en promedio 12 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia; en términos de género, las mujeres tienen mayor antigüedad que los hombres: mientras que el 50% de mujeres ingresaron hace más de 12 años, solo el 38% de los hombres realizó su proceso de ingreso. Sin embargo, es notable el incremento en el porcentaje de hombres que asumió la carrera entre 2003 y 2015: frente a un 62% de hombres que ingresaron durante este período, solo se da un 50% de ingreso de mujeres docentes (Ver *Tabla 17*). Aunque hay un incremento en la tendencia de ingreso de hombres a la carrera docente, las mujeres siguen teniendo una mayor población. Como vimos en el capítulo anterior, la proporción mujeres que participaron en este estudio supera en 27.7 puntos porcentuales a la de hombres.

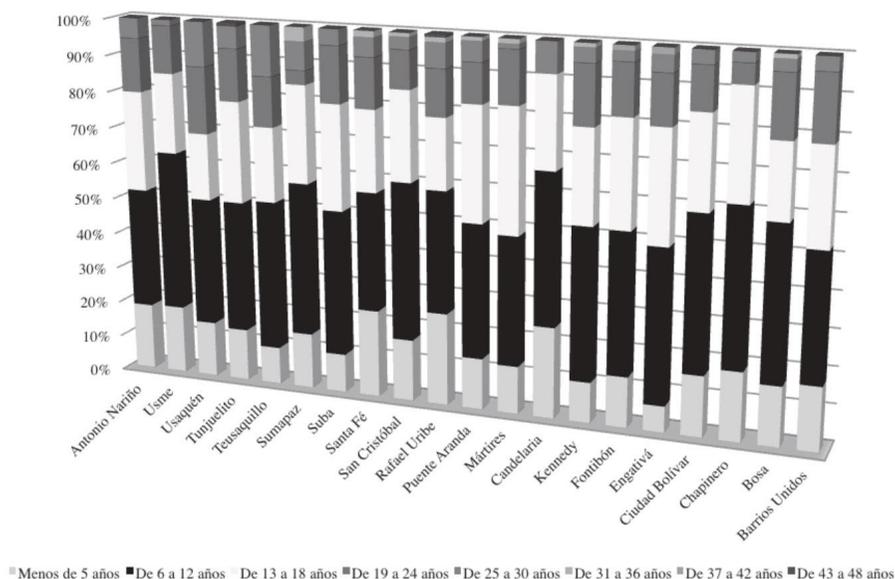
Tabla 17. Antigüedad en la carrera docente

		Menos de 5 años	6 a 12 años	13 a 18 años	19 a 24 años	25 a 30 años	31 a 36 años	37 a 42 años	43 a 48 años	NR	Total
Hombre	No.	123	348	174	72	29	6	0	0	6	758
	%	16%	46%	23%	9%	4%	1%	0	0	1%	100%
Mujer	No.	200	476	352	218	63	7	3	2	29	1350
	%	15%	35%	26%	16.1%	5%	0.5%	0.2%	0.1%	2.1%	100%
NA	No.										31
Total											2139

*NR/NA: No responde / No aplica

La mayoría de los docentes tiene 12 años de antigüedad en todas las localidades. Sin embargo, se presentan algunas variaciones importantes (Ver *Gráfico 43*).

Gráfico 43. Antigüedad docente



Los docentes con menor experiencia se encuentran especialmente en las localidades de Santa Fé (23%, n=14), Rafael Uribe (25%, n=38) y La Candelaria (25%, n=3); mientras que aquellos con entre 13 y 18 años de experiencia se encuentran en Los Mártires (33%, n=26), Puente Aranda (31%, n=29), Engativá (30%, n=34) y Chapinero (30%, n=11). Finalmente, los docentes con mayor experiencia, con más de 19 años de ejercicio docente, se encuentran en mayor proporción en las localidades de Usaquén (30%, n=20) y Teusaquillo (28, n=8%).

En cuanto al nivel de enseñanza en el que los docentes ejercieron su primer trabajo, el 42% (n=900) lo hizo con el nivel de secundaria, el 33% (n=700) en primaria y el 20% (n=418) en preescolar. En su mayoría, los encuestados ejercieron este primer trabajo vinculados en propiedad (64%, n=1359).

Antigüedad como docente adscrito a la SED

Aunque un promedio de 12 años de antigüedad indica una experiencia importante en el ejercicio de la docencia, el tiempo promedio de antigüedad como docentes adscritos a la Secretaría de Educación Distrital (SED) se reduce a 6 años. De hecho, el 59% de los hombres y el 58% de las mujeres que participaron en este estudio, tiene menos de 6 años de experiencia como docentes oficiales (Ver *Tabla 18*).

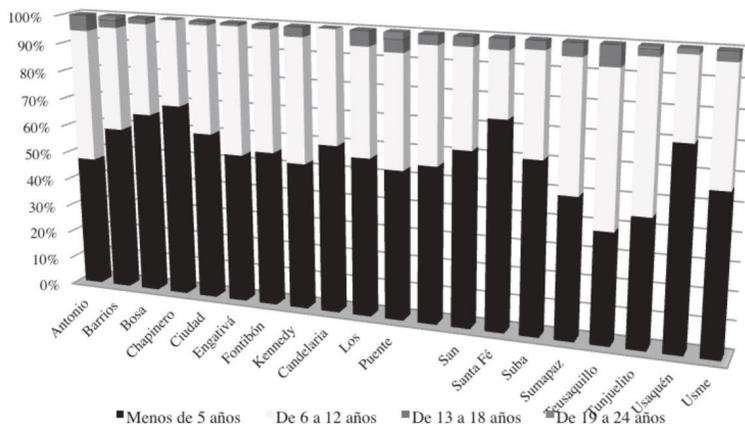
Tabla 18. Antigüedad como docente vinculado a la SED

		Menos de 6 años	7 a 12 años	13 a 18 años	19 a 24 años	NR	Total
Hombre	No.	449	263	18	0	28	758
	%	59%	35%	2%	0	4%	100%
Mujer	No.	786	467	38	4	55	1350
	%	58%	34.6%	3%	0.3%	4.1%	100%
NA	No.						31
Total							2139

*NR/NA: No responde / No aplica

Como era de esperarse, el proceso de vinculación se ha dado principalmente en los últimos 12 años, después de un año de haber entrado en vigencia el Decreto 1278 de 2002. En general, se observa una tendencia similar, aunque menos marcada, a que ingresen más hombres (59%) que mujeres (58%) a la carrera docente oficial. Actualmente, el 59.7% (n=1276) de los encuestados enseñan en el nivel de secundaria, el 32.7% (n=699) en primaria y el 13.7% (n=293) en preescolar, lo cual concuerda con el nivel de enseñanza en que la mayoría ejerció su primer trabajo como docente. Llama la atención que el 6.1% (n=133) enseña en primaria y secundaria; la mayoría se encuentra vinculado en propiedad (76.4%, n=1634). La mayoría de encuestados en todas las localidades tiene menos de seis años de vínculo como docente a la SED (*Gráfico 44*). Sin embargo, esto no ocurre en la localidad de Tunjuelito, donde la mayor proporción está vinculada a la SED desde hace más de 6 años (59%, n=17).

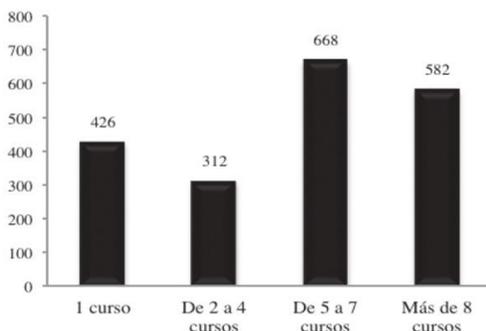
Gráfico 44. Antigüedad como docente vinculado a la SED



Condiciones para el ejercicio de la docencia

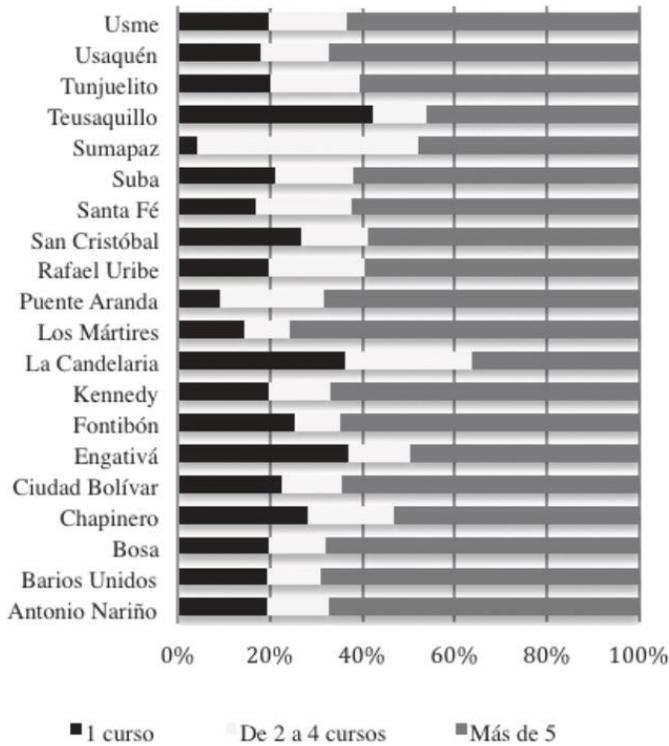
Otros aspectos importantes en la trayectoria docente tienen que ver con las condiciones para el ejercicio de la carrera, específicamente el número de cursos y el número de estudiantes a cargo, el tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas, así como los recursos didácticos con los que cuenta el colegio. En relación con el número de cursos, se encontró que más de la mitad de los encuestados (57%, n=1250) tienen cinco o más cursos; esto permite ver el grado de complejidad y la exigencia que enfrentan los docentes en términos de preparar de clases y de corregir trabajos en más de un grupo, especialmente si se trata de grupos de diferentes niveles (Ver *Gráfico 45*).

Gráfico 45. Número de cursos por docente



Aunque se observa la misma tendencia en todas las localidades, esta es más evidente en la de Los Mártires, donde el 67% de docentes tiene más de 5 grupos; las localidades donde, en cambio, existe una mayor proporción de docentes con un solo curso a cargo, son: Teusaquillo (38%), Engativá (35%) y La Candelaria (33%) (Ver *Gráfico 46*).

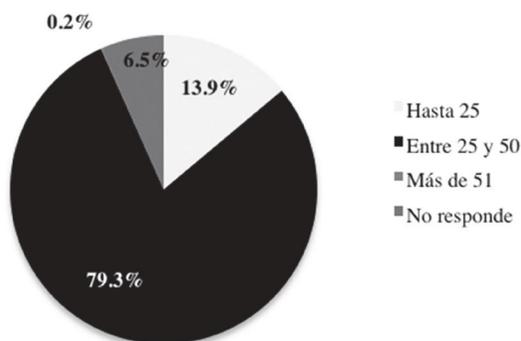
Gráfico 46. Número de cursos por localidad



El 79.3% (n=1696) de los docentes afirma que tiene entre 25 y 50 estudiantes, mientras que solo el 13.9% (n=298) sostiene que enseña hasta a 25 estudiantes; la tendencia se observa en todas las localidades (*Gráfico 47*).

Existe una escasa proporción de docentes que afirma tener más de 50 estudiantes (0.2%, n=5) y se encuentra principalmente en San Cristóbal (n=3), Suba (n=1) y Bosa (n=2). Si se compara con lo hallado por Londoño, *et al.* (2011), quienes encontraron que el 48% de los docentes enseñaban a más de 180 estudiantes, estos resultados indican una disminución de su carga académica.

Gráfico 47. Número de estudiantes a los que enseña el docente



Algunos recursos a disposición de los docentes para realizar su trabajo son entendidos como insuficientes y poco utilizados, como los juegos didácticos y las películas o documentales; otros, en cambio, son considerados suficientes y muy utilizados, como el televisor y el computador. Si bien los docentes afirman emplear ampliamente la Internet, reconocen que el acceso a la red es insuficiente; por el contrario, cuando se refieren a recursos como la biblioteca y el Video Beam, aseguran que son suficientes pero poco utilizados (Ver *Tabla 19*).

Tabla 19. Disponibilidad y uso de los recursos necesarios para ejercer la docencia

		Suficiente	Insuficiente	NS/NR/NA	Mucho	Poco	Nada	NS/NR/NA
Biblioteca	No.	918	854	367	386	942	374	437
	%	43%	40%	17%	18%	44%	17%	20%
Juegos didácticos	No.	507	1171	461	457	694	526	462
	%	24%	55%	22%	21%	32%	25%	22%
Películas/documentales	No.	393	1283	463	420	722	558	439
	%	18%	60%	22%	20%	34%	26%	21%
Video Beam	No.	998	766	375	673	725	310	431
	%	47%	36%	18%	31%	34%	14%	20%
Televisores	No.	1081	709	349	768	643	302	426
	%	51%	33%	16%	36%	30%	14%	20%
Computadores	No.	1020	782	337	825	586	317	411
	%	48%	37%	16%	39%	27%	15%	19%
Internet	No.	491	1250	398	658	473	605	403
	%	23%	58%	19%	31%	22%	28%	19%

*NS/NR/NA: No sabe/ No responde / No aplica

Tiempo dedicado a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas

En relación con el tiempo diario que los docentes dedican a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas, se observa que el 10% (n=210) de ellos dedica una hora a la preparación de clases y el 15% (n=332) emplea el mismo tiempo en la corrección de trabajos. La mayoría afirma que invierte dos horas a la preparación de clases (36%, n=762) y dos a la corrección de trabajos (33%, n=706). Es más alto el porcentaje de docentes que dedica más de tres horas a la preparación de clases (34%, n=723) que a la corrección de trabajos (28%, n=590). La tendencia está presente en todas las localidades.

Gráfico 48. Número de horas diarias dedicadas a la preparación de clases

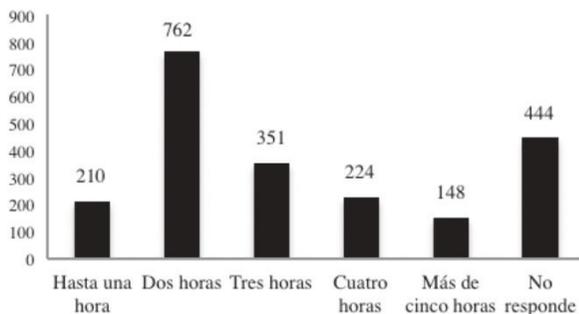
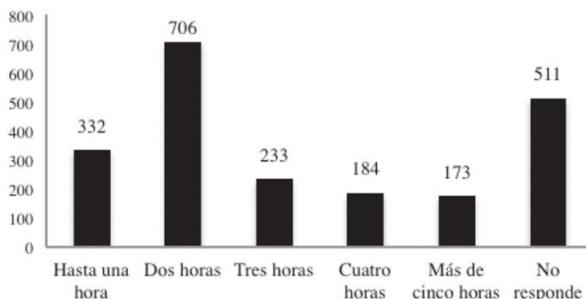


Gráfico 49. Número de horas diarias dedicadas a la corrección de trabajos y pruebas



Aspiraciones a futuro

Para conocer la trayectoria de los docentes también se preguntó si tenían aspiraciones a futuro distintas a la docencia. El 53% (n=1136) respondió que no, el 23% (n=483) reconoció que su aspiración a futuro no es ser docente; la tendencia es minoritaria en todas las localidades con excepción de Chapinero, donde el 38% (n=14) de los encuestados aspira no ser docente, frente a un 35% (n=13) que se ve como docente en el futuro.

Llama la atención que el 24% (n=520) del total de encuestados no respondió la pregunta; es mayor el porcentaje de hombres que tiene aspiraciones distintas de la docencia (24%, n=179), frente al de mujeres (22%, n=296).

Participación en grupos o redes de reflexión pedagógica y/o profesional

Por último se indagó sobre la participación en actividades de algún grupo o red de reflexión pedagógica o profesional. Solo el 17% (n=353) de los docentes pertenece a algún escenario de este tipo, lo cual confirma, una vez más, la situación revelada en estudios nacionales e internacionales sobre la existencia de unas prácticas docentes cada vez más individuales y de poca cooperación pedagógica, aún dentro de un mismo colegio (Londoño, *et al*, 2011). El siguiente listado menciona los grupos u organizaciones pedagógicas más frecuentadas por los docentes que participaron en este estudio:

- Asociación Colombiana de Matemática Educativa (ASOCOLME).
- Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física (ACPEF).
- Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (Asocopi).
- Asociación Colombiana para el Avance de la Educación y la Tecnología.
- Asociación de Orientadores Escolares.
- Asociación Nacional de Educadoras y Educadores Populares.
- Asociación Nacional de Educadores de Preescolar.
- Asociación Suzuki de Colombia y las Américas.
- Comunidad Virtual Educativa.
- Docentes Tecnológicos de Bogotá.
- Eduteka.
- Grupo Pedagógico y Artístico en Tenjo.

- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Mesa Pedagógica de Primera Infancia en Suba.
- Proyecto ZERO.
- Red de Docentes para la Equidad de Género.
- Red de maestros de Arte.
- Red de Necesidades Educativas Especiales.
- Red Distrital de Docentes Investigadores.
- Red Educativa Escolar TICHING.
- Red Iberoamericana de Docentes.

En cuanto a la participación en grupos o redes de reflexión profesional, se encontró que solo el 8% (n=171) de los docentes encuestados manifiesta participar o pertenecer a este tipo de organizaciones; entre las más comunes se encuentran:

- Asociación Colombiana de Geógrafos.
- Asociación Colombiana de Ingenieros (ACIEM).
- Asociación de Comunicadores Javerianos.
- Asociación de Politólogos de la Universidad Nacional.
- Asociación de Psicoanalistas de Bogotá.
- Asociación de Psicólogos.
- Asociación Nacional de Estadística.
- Asociación Nacional de Fonoaudiólogos.
- Asociación Nacional de Ingeniería Química.
- Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN).
- Círculo de Periodistas de Bogotá.
- Colegio Colombiano de Psicología.
- Colegio Colombiano Traductor.
- Consejo Profesional de Ingeniería Química (CPIQC).

- Consejo Profesional Nacional de Ingeniería (COPNIA).
- Sociedad Antioqueña de Ingenieros.
- Sociedad Colombiana de Ingenieros.

Otras organizaciones mencionadas por los docentes se relacionan con actividades de investigación científica en diversas áreas, como por ejemplo:

- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias.
- Cisco Networking Academy.
- Equipo de Investigación UMECIT.
- Grupo de Investigación Alternancias de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de Investigación en Ecología de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de Investigación en Representaciones y Conceptos Científicos (IREC) de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupos de Investigación Espacio, Tecnología y Participación (Estepa) de la Universidad Nacional.

Finalmente, un tercer grupo de organizaciones tiene que ver con actividades que los docentes realizan de manera independiente a su profesión, a su ejercicio docente o al desarrollo de acciones de investigación; entre estas se encuentran:

- Asociación Colombiana de Fútbol Amateur.
- Asociación de Gimnasia Aeróbica (The Association of National Aerobic Championships, ANAC).
- Círculo de Lectores y Escritores de la Candelaria.
- Federación de entidades defensoras de animales y del ambiente de Colombia.
- Federación Nacional de Baile Deportivo.
- Instituto Nacional para Ciegos.
- Mesa Ambiental en SUBA.
- Redes de discapacidad, local y distrital.

Capital cultural del docente

Para caracterizar el capital cultural de los docentes hemos incluido el uso del tiempo libre, el nivel de escolaridad de los padres y la cantidad de trabajos producidos en los últimos 5 años.

Uso del tiempo libre

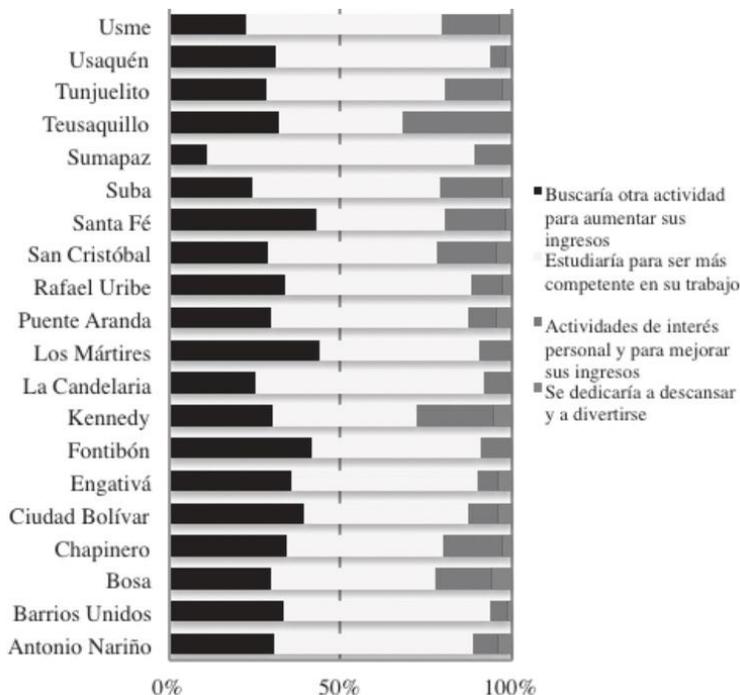
El uso que los docentes dan a su tiempo libre determina, como dirían Londoño, *et al.* (2011, p. 226): “el quilate de la digna labor que los ocupa”; es entendido como: “el espectro de tiempo dedicado a labores no remuneradas, dirigidas a la autorrealización y destinadas al ocio como momento importante en el desarrollo de la identidad” (p. 227). En tal sentido, se encontró que los docentes utilizan en promedio 11 horas semanales para realizar sus asuntos personales y 15 horas semanales para descansar.

Ahora bien, si hubiera una reducción de la jornada laboral, sin disminución del salario, que implicara más tiempo libre para los docentes, el 48% (n=1021) de ellos asegura que estudiaría para ser más competente en su trabajo; el 29% (n=621) preferiría buscar otra actividad para aumentar sus ingresos, y el 13% (n=274) realizaría actividades personales que además mejoren sus ingresos.

El 3% (n=67) de los docentes se dedicaría a descansar y a divertirse, mientras que otros (2%, n=45) aseguran que dedicarían más tiempo a otro tipo de actividades, como el deporte, la familia, proyectos comunitarios, preparar clases e investigar. Algunos preferirían dedicarse a su profesión inicial, particularmente en el caso de los ingenieros civiles.

La tendencia es común en casi todas las localidades, con excepción de Los Mártires y Santa Fe, donde en caso de presentarse una reducción de la jornada laboral, sin disminución del salario, un alto porcentaje de docentes (42%, n=33 y 40%, n=24 respectivamente) preferiría buscar otra actividad para aumentar sus ingresos, en lugar de estudiar para ser más competentes (*Gráfico 50*).

Gráfico 50. Uso del tiempo libre en una eventual disminución de la jornada laboral sin disminución de salario, según localidad



Ningún docente de Teusaquillo, Sumapaz, Los Mártires, La Candelaria y Fontibón, se dedicaría a descansar o a divertirse con una eventual reducción de la jornada laboral. Aunque mínima, en el resto de localidades existe una proporción de ellos que preferiría descansar o divertirse, antes que estudiar para ser más competente en el trabajo o trabajar en otra actividad para mejorar sus ingresos.

Cuando se preguntó a los docentes sobre si realizaban actividades en su tiempo libre, el 63% (n=1342) respondió afirmativamente; entre las más comunes se encuentran aquellas asociadas a la profesión del docente no licenciado, como asesorías particulares en temas afines a la profesión, entre ellas, asesorías en sistemas e informática, atención psicológica en entidades educativas, trabajo social en comunidades vulnerables y enseñar en el sector privado, destacándose el caso de abogados, contadores e ingenieros.

Otras actividades recurrentes son la participación política, dictar clases en universidades públicas o privadas como catedráticos, investigar, dictar clases particulares, editar textos, dirigir jardines infantiles, estudiar posgrados, diseñar páginas Web, preparar clases, trabajar en ONGs o en una institución privada.

Un tercer grupo tiene que ver con actividades religiosas, el comercio de productos y las ventas por catálogo, digitar encuestas, conducir un taxi, realizar mantenimiento electrónico, actividades de construcción y manualidades. Algunos docentes mencionan el “rebusque” como una actividad adicional necesaria, debido a la baja remuneración de su trabajo. Sin embargo, solo el 17% (n=373) quienes realizan otras actividades en su tiempo libre, reconoció que recibe alguna remuneración por ellas.

Nivel educativo de los padres

Como se mencionó en el capítulo anterior, este cuerpo docente está conformado en su mayoría por personas nacidas en ámbitos urbanos (84%), es decir que los padres vivían también en contextos urbanos. Al indagar por el nivel educativo de sus padres y madres, se evidencia una progresión generacional; como se observa en los siguientes gráficos, el 42% (n=895) de los padres y el 41% (n=881) de las madres de los docentes solo contó con educación primaria, lo que indica un ascenso en el nivel cultural de los docentes respecto de sus padres.

Gráfico 51. Nivel educativo del padre

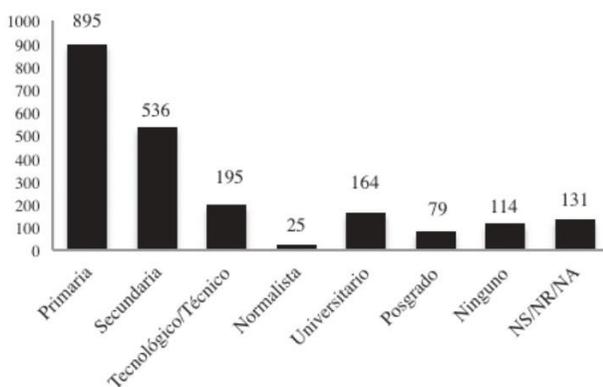
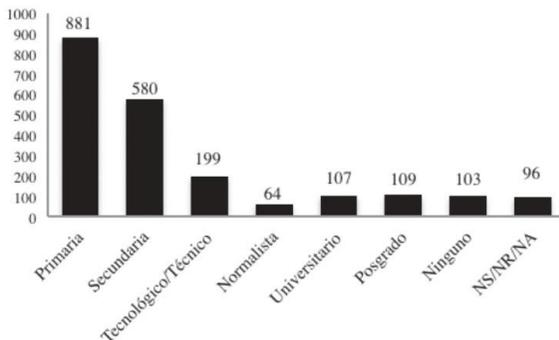


Gráfico 52. Nivel educativo de la madre



Como se anotó en el capítulo anterior, el 96% (n=2060) de los docentes que participaron en este estudio tienen educación universitaria, mientras que solo el 8% (n=164) de los padres y el 5% (n=107) de las madres alcanzó este nivel educativo; la tendencia es común en todas las localidades de Bogotá. No obstante, es importante destacar que en Teusaquillo no existe ningún docente cuyos padres y madres no hayan tenido ningún tipo de instrucción educativa.

Gráfico 53. Nivel educativo del padre, según localidad

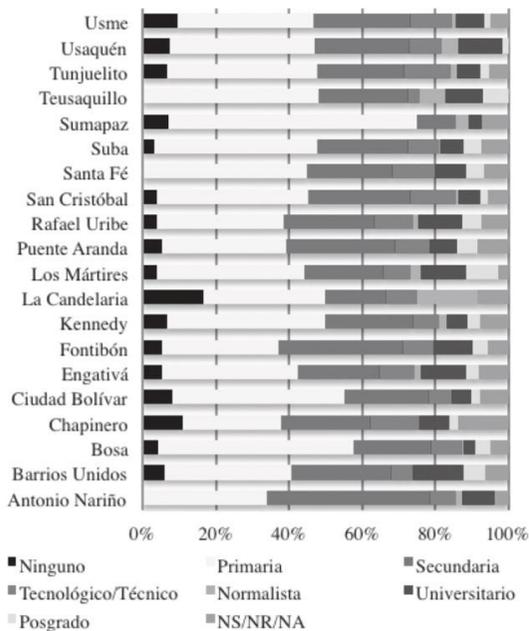
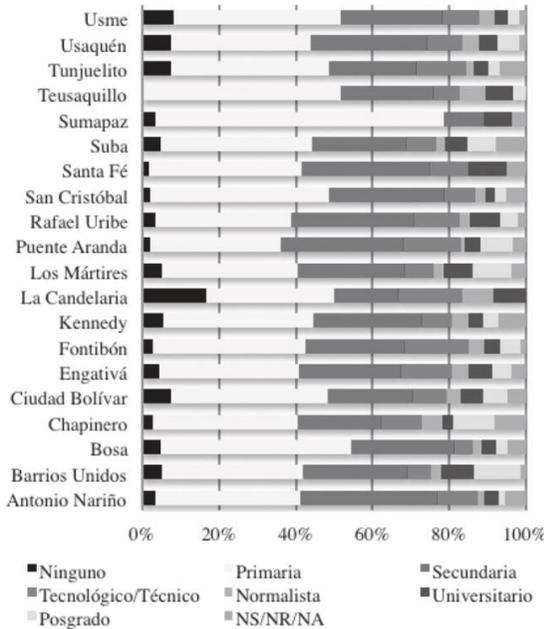


Gráfico 54. Nivel educativo de la madre según localidad



Merece especial atención la localidad de Sumapaz, donde la mayoría de padres solo alcanzó el nivel de primaria (68% de los padres y 75% de las madres), mientras una escasa minoría (4% de los padres y 7% de las madres) logró estudios universitarios, siendo este el máximo nivel educativo alcanzado por los padres de la localidad. La formación universitaria es también el máximo nivel alcanzado por los padres de los docentes de La Candelaria, donde ninguno logró formación de posgrado; precisamente en esta localidad se encuentra la mayor proporción de docentes cuyos padres no recibieron ninguna formación (17%).

Trabajos producidos en los últimos cinco años

Otro aspecto importante para caracterizar el capital cultural de los docentes es la cantidad de trabajos producidos durante los últimos 5 años. Se encontró que su producción y difusión de trabajos académicos y artísticos es bastante escasa. En los últimos 5 años, los docentes han producido 7.636 trabajos entre libros, capítulos de libros, artículos de periódicos, contenidos virtuales, videos, experiencias pedagógicas particulares, programas de multimedia, juegos y obras artísticas. No obstante, solo el 3% ha producido libros, 5% capítulos de libros, programas de multimedia y obras artísticas, 6% juegos y 7% artículos de periódico.

El 12% ha desarrollado contenidos virtuales y videos, y el 18% se ha dedicado a la producción y difusión de experiencias pedagógicas particulares. Una mayor proporción de docentes reconoció no haber producido ningún trabajo en este período (21%); la tendencia se observa en todas las localidades de Bogotá.

Tabla 20. Número de docentes que han producido trabajos en los últimos 5 años

	Libros	Cap. de libros	Art. de periódico	Cont. virtuales	Videos	Exp. pedagógicas	Prog. multimedia	Juegos	Obras art.	Ning.
No	54	99	147	266	259	291	97	124	116	444
%	3%	5%	7%	12.4%	12.1%	18%	5%	6%	5%	21%

Al examinar la cantidad de trabajos, se observa que en los últimos cinco años el material más publicado por los docentes son los videos (20%), contenidos virtuales (19%) y experiencias pedagógicas particulares (18%).

Tabla 21. Número de trabajos producidos en los últimos 5 años

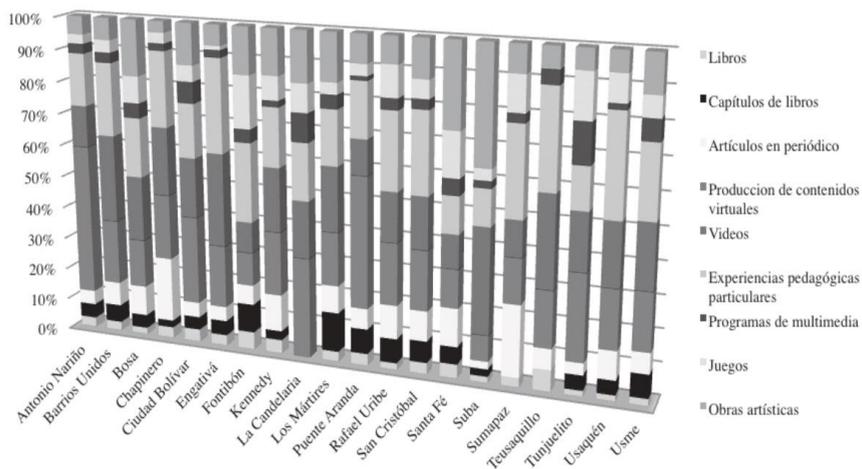
	Libros	Cap. de libros	Art. de periódico	Cont. virtuales	Videos	Exp. Pedagógicas	Prog. Multimedia	Juegos	Obras art.	Otro	Total
No	208	356	513	1439	1507	1370	306	492	1145	300	7636
%	3%	5%	7%	19%	20%	18%	4%	6%	15%	4%	100%

El 4% de los docentes asegura que ha producido otro tipo de trabajos en los últimos cinco años, entre ellos algunos artículos en revistas científicas (26%), ponencias presentadas en congresos (10%) y proyectos pedagógicos (4%); otros han desarrollado productos como robots (0.3%), programas radiales (0.3%), emisoras (0.3%) y diseños de vivienda en Bogotá y Barranquilla (0.3%).

Al examinar la cantidad de trabajos producidos durante los últimos 5 años por localidad (Ver *Gráfico 55*), se encontró que las localidades con mayor índice de producción, son: Suba (16%) y Bosa (11%), que contrastan con Chapinero, La Candelaria, Sumapaz y Teusaquillo, que son las localidades con menor producción en el mismo período (1% cada uno). Además, se observan variaciones importantes:

- Los libros han sido producidos por docentes de todas las localidades, con excepción de La Candelaria, donde ninguno de los docentes encuestados reportó haber producido al menos un libro en los últimos cinco años.
- Los capítulos de libros han sido producidos por docentes de todas las localidades, con excepción de La Candelaria y Sumapaz, donde ninguno de los docentes encuestados reportó haber producido al menos un capítulo de libro en los últimos cinco años.
- La producción de artículos de periódico ha sido recurrente en las localidades de Sumapaz (21%) y Chapinero (19%).
- La producción de contenidos virtuales ha sido frecuente entre los docentes de todas las localidades, especialmente en Antonio Nariño (46%) y Puente Aranda (40%).
- Los videos por lo general han sido producidos por docentes de todas las localidades, pero han recibido especial atención en la localidad de Suba (32%).
- La producción de trabajos sobre experiencias pedagógicas particulares, programas de multimedia, juegos y obras artísticas, ha sido recurrente en todas las localidades. No obstante, la producción de obras artísticas ha sido frecuente entre los docentes de Suba (36%) y Santa Fé (25%).

Gráfico 55. Trabajos producidos durante los últimos 5 años por localidad



Satisfacción con la profesión y con el ejercicio de la docencia

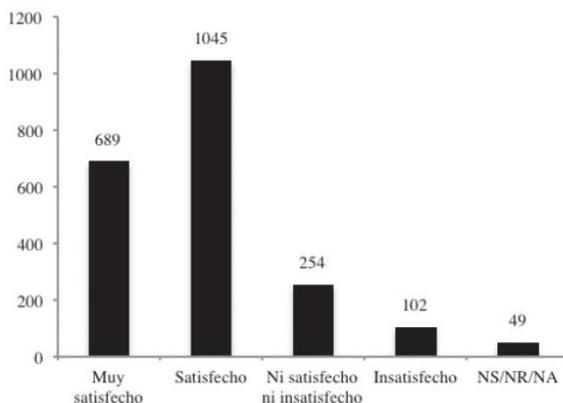
Para caracterizar la satisfacción del docente con su profesión y con el ejercicio de la docencia, se indagó por el nivel de satisfacción con el oficio, las razones para escoger la docencia, la búsqueda de un trabajo diferente dejar la coma unida a diferente, las razones que generan malestar, la imagen del maestro público, las prácticas fundamentales en la labor docente, las percepciones sobre la contribución de la educación pública y privada, los factores que, según el docente, inciden en el aprendizaje y en la calidad de la educación, y los ámbitos de aprendizaje donde los estudiantes aprenden más sobre algunos temas centrales de la vida contemporánea.

También se indagó por las dificultades en la enseñanza a grupos poblacionales diferentes, el ambiente social en la comunidad educativa, el desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes, la autonomía deseada por los docentes, las prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje y, por último, las dimensiones sociales y culturales de los estudiantes que inciden, según los encuestados, en el ejercicio de la docencia.

Nivel de satisfacción docente

En relación con el nivel de satisfacción docente, el siguiente gráfico permite ver que la mayoría de encuestados se sienten muy satisfechos (32%, n=689) o satisfechos (49%, n=1045) con su profesión, mientras que un porcentaje muy reducido se siente insatisfecho (5%, n=102); el 12% (n=154) de los encuestados son indiferentes.

Gráfico 56. Nivel de satisfacción con la profesión docente



Como se puede observar en la *Tabla 22*, el nivel de satisfacción docente es mayor entre las mujeres que entre los hombres, el 33% de ellas se sienten muy satisfechas con su profesión, frente al 31% de los hombres, y el 50% de mujeres están satisfechas, frente al 47% de los hombres. Como es de esperarse, es mayor la proporción de hombres insatisfechos o indiferentes con la profesión docente; el 6% de ellos están insatisfechos, frente al 4% de mujeres, y el 14% de hombres es indiferente con la profesión, frente al 11% de mujeres.

Tabla 22. Nivel de satisfacción docente por sexo

		Muy satisfecho	Satisfecho	Ni satisfecho, ni insatisfecho	Insatisfecho	NS/NR/NA	Total sobre la muestra
Hombres	No.	235	357	109	45	12	758
	%	31%	47%	14%	6%	2%	35.4%
Mujeres	No.	447	678	142	54	29	1350
	%	33%	50%	11%	4%	2%	63.1%
NS/NR/NA	-	-	-	-	-	-	31
	-	-	-	-	-	-	1.4%

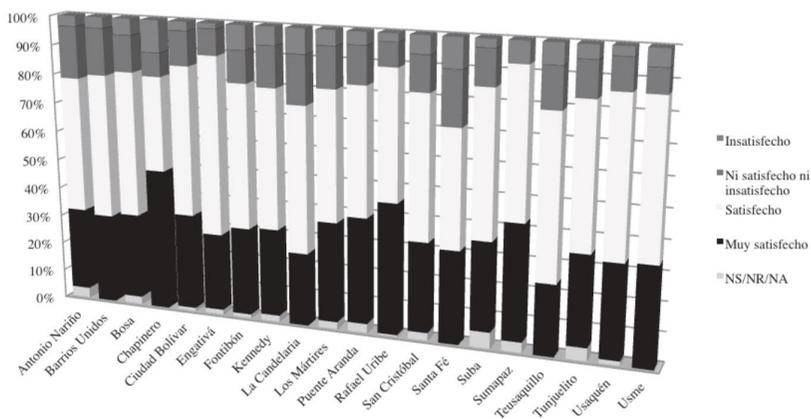
También se observa una leve tendencia hacia una menor satisfacción entre los más jóvenes (Ver *Tabla 23*). De los docentes menores de 25 años solo un pequeño porcentaje (11%), igual que los docentes entre 26 y 35 años de edad (26%), se declaró muy satisfecho. Un mayor porcentaje de docentes menores de 25 años (7%) se declaró insatisfecho. Llama la atención que la mayor proporción de docentes que se declararon indiferentes frente a su profesión se encuentra entre los 26 y 35 años.

Tabla 23. Nivel de satisfacción docente por edad

		Muy satisfecho	Satisfecho	Ni satisfecho y insatisfecho	Insatisfecho	NS/NR/NA	Total sobre la muestra
Entre 21 y 25 años	No.	3	18	3	2	1	27
	%	11%	67%	11%	7%	4%	1%
Entre 26 y 35 años	No.	194	384	116	30	9	733
	%	26%	52%	16%	4%	1%	34%
Entre 36 y 50	No.	368	518	106	57	21	1070
	%	34%	48%	10%	5%	2%	50%
Más de 50 años	No.	84	83	16	6	5	194
	%	43%	43%	8%	3%	3%	9%
NS/NR/NA	-	-	-	-	-	-	115
	-	-	-	-	-	-	5%

El *Gráfico 57* permite observar el nivel de satisfacción docente por localidad. Aunque el porcentaje que se declara insatisfecho es mínimo (5%), está distribuido en todas las localidades de Bogotá, con mayor participación en Chapinero (11%) y Santa Fé (10%). En la localidad de Santa Fé también se encuentra una gran proporción de docentes indiferentes frente a su profesión (18%). Aquellos que se declaran muy satisfechos y satisfechos son una mayoría en todas las localidades, pero en Barrios Unidos, Chapinero, La Candelaria, Santa Fé, Teusaquillo y Usme, hay docentes que prefirieron no contestar la pregunta.

Gráfico 57. Nivel de satisfacción docente por localidad



Razones para escoger la docencia

El alto grado de satisfacción docente en todas las localidades puede relacionarse con las razones por las que se decidió ingresar a la docencia; la mayoría de ellas (73%) está relacionada con la vocación, el interés en el campo educativo y pedagógico, y la aptitud para el ejercicio de la profesión; el 14% tiene que ver con motivos prácticos que se relacionan con diversos aspectos, entre los cuales se encuentran:

- La licenciatura era la única posibilidad para ingresar a la universidad pública.
- La docencia era un medio para obtener estabilidad laboral y económica mediante la vinculación con el sector público.
- La docencia fue una opción viable ante la necesidad, y la falta de oportunidades de empleo para ejercer la profesión de origen.
- La docencia era el único campo en el que podía trabajar sin tener experiencia.
- Deseaba estudiar una carrera que no tuviera matemáticas.
- Las carreras de licenciatura son las más económicas y las más ofertadas.

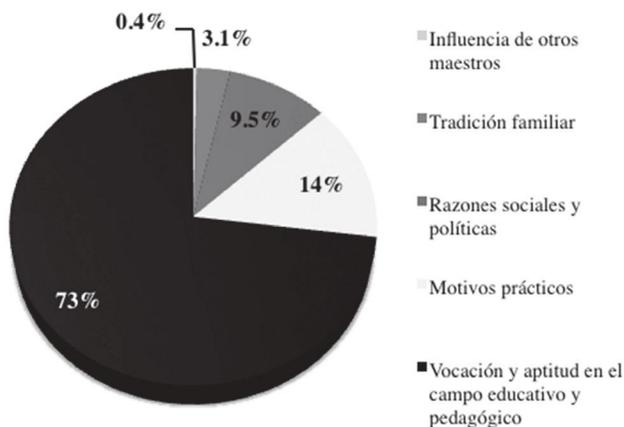
- No haber ingresado en otra carrera (Medicina, arquitectura, ciencias políticas).
- No querer trabajar en una oficina todo el día.
- La facilidad del concurso docente; algunos manifiestan haber obtenido el pin para la convocatoria como un obsequio.
- Los horarios y el tiempo de vacaciones.

El 9.5% de los docentes reconoce que escogió la carrera por razones sociales o políticas, entre ellas:

- Fortalecer el tejido social, aportar a los demás y proporcionar apoyo social.
- Compromiso social y deuda con lo público.
- Construir un mejor país.
- Mejorar la calidad de vida de la sociedad.
- Aportar en la construcción de una sociedad más crítica y propositiva.
- Concienciar a los jóvenes sobre la situación del país y del mundo.
- Generar igualdad social.
- Influir en la sociedad y dejar huella en la vida de las personas.
- Revolución.
- Ser socialmente importante y transformar la sociedad.
- Trabajar por la garantía del derecho a la educación.

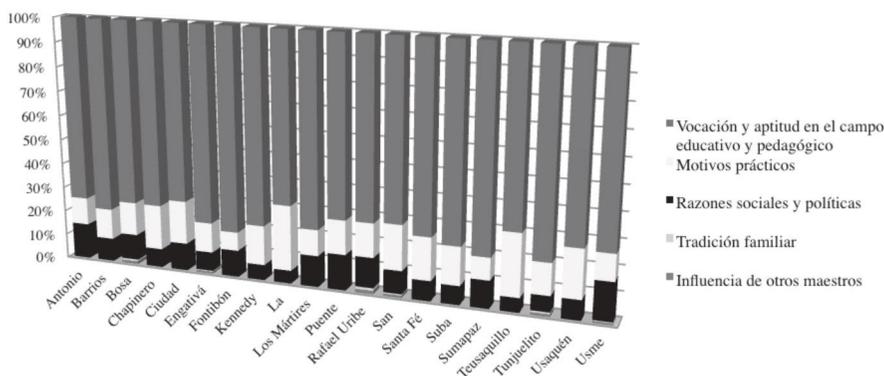
Pocas razones para haber escogido la docencia tienen que ver con el deseo de mantener la tradición familiar (3.1%); algunas tienen que ver con la influencia de otros maestros y la admiración que suscitaban (0.4%).

Gráfico 58. Razones por las que escogió ejercer la docencia



Aunque los resultados van en contra de la percepción de sectores de la sociedad que consideran que se escoge la carrera docente debido a la falta de suficientes capacidades académicas para ingresar a otro tipo de estudios, o que la mayoría de docentes carece de vocación pedagógica y elige el oficio por conveniencia económica (Londoño, *et al.*, 2011), es importante considerar la proporción de población que escogió la profesión por motivos ajenos al ejercicio de la docencia, en especial por motivos prácticos, sociales o políticos; como se observa en el siguiente gráfico, estos motivos son más frecuentes entre los docentes de La Candelaria (25%) y Teusaquillo (25%).

Gráfico 59. Razones por las que escogió ejercer la docencia, según localidad



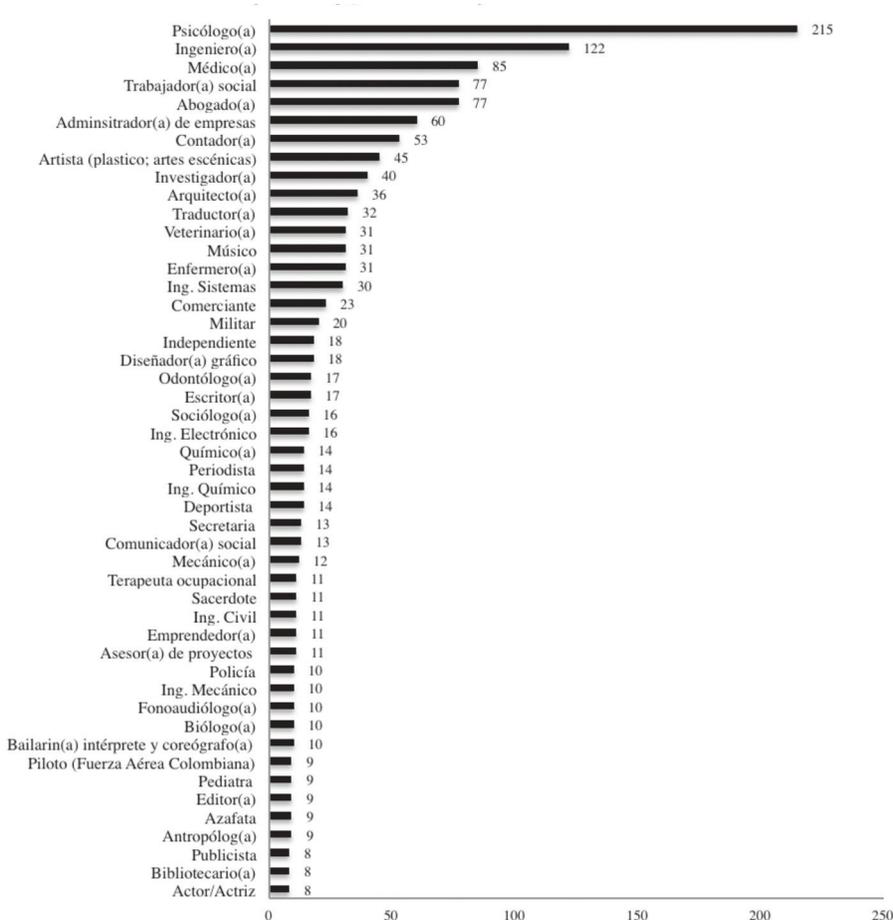
Búsqueda de un trabajo diferente al ejercicio de la docencia

Aunque la mayoría de los docentes manifestó satisfacción con la profesión, cuando se preguntó si hubiesen buscado un trabajo diferente a la docencia (en caso de no haber sido docentes), solo el 4% (n=65) respondió que no buscaría ningún otro trabajo, mientras que el 18% (n=386) prefirió no responder la pregunta; la mayoría (78%, n=1688) afirma que sí hubiera buscado otro trabajo.

Las profesiones más frecuentemente mencionadas, fueron: psicólogo (12.7%, n=215), ingeniero (sin especificar, 7.2%, n=122), médico (5%, n=85), trabajador social (4.6%, n=77), abogado (4.6%, n=77), administrador de empresas (3.6%, n=60) y contador (3.1%, n=53). Con menor frecuencia, pero igualmente indicados, fueron: artista plástico (2.7%, n=45), investigador (2.4%, n=40), arquitecto (2.1%, n=36), traductor (1.9%, n=32), veterinario (1.8%, n=31), músico (1.8%, n=31), enfermero (1.8%, n=31), ingeniero de sistemas (1.8%, n=30), comerciante (1.4%, n=23), militar (1.5%, n=20) y diseñador gráfico (1.1%, n=18).

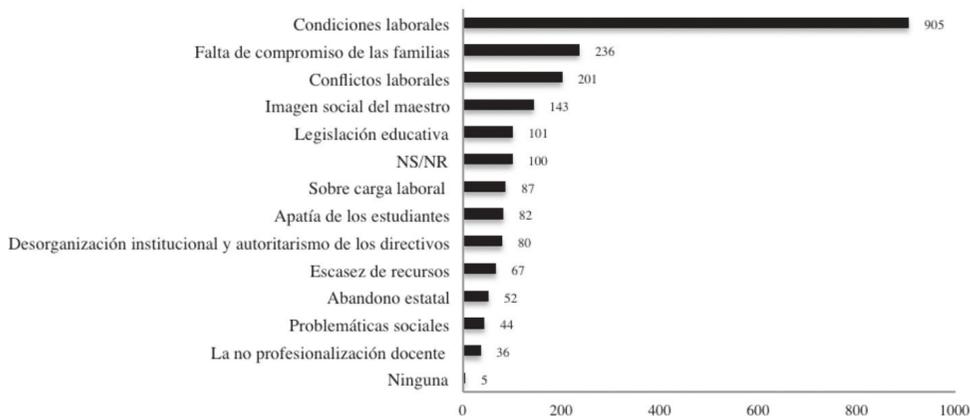
Los demás trabajos no superan el 1% del total de labores que son de interés para los encuestados, pero evidencian una amplia variedad de aspiraciones del cuerpo docente que participó en este estudio; diversidad presente en todas las localidades de Bogotá (Ver *Gráfico 60*).

Gráfico 60. ¿Qué otro trabajo hubiera buscado?



Malestar docente

Son bastante diversas las razones que generan malestar en la profesión docente (Ver Gráfico 61); la mayoría están relacionadas con las condiciones laborales de los docentes (42%, n=905), entre ellas, la baja remuneración, la inestabilidad laboral, particularmente en el caso de los docentes provisionales, las dificultades para ascender en el escalafón, las diferencias salariales entre los estatutos docentes (el 2279 y el 1278), no tener las mismas garantías de aquellos cobijados por el Decreto 2279, las diferencias salariales con otros servidores públicos, las malas condiciones de trabajo y la dificultad para los traslados.

Gráfico 61. Razones que generan malestar docente

La falta de compromiso de las familias también causa malestar entre los docentes (11%, n=236), e incluye el abandono y el desinterés de los padres durante el proceso de aprendizaje de los niños; también se refiere a la irresponsabilidad, falta de respeto, agresividad y maltrato de los padres hacia el docente.

Otro conjunto de razones tiene que ver con los conflictos laborales (9.4%, n=201); según los encuestados, éstos se relacionan con: la negligencia, mediocridad y falta de colaboración entre docentes, especialmente aquellos cobijados por el Decreto 2279; la corrupción al interior de las instituciones educativas; la burocracia institucional, el maltrato de los superiores; las malas relaciones entre pares; la falta de diálogo y, en algunos casos, de ética de los docentes.

Igualmente, estos conflictos se dan gracias a la competitividad y el deseo de sobresalir de algunos docentes, pero también por el conformismo y la pasividad de otros. Algunos se refieren particularmente a los conflictos generados con el gremio antiguo de docentes, al hecho de encontrar personas que no tienen la docencia como vocación, a la falta de sentido de pertenencia con la profesión y a ciertas actitudes de hipocresía, envidia, celos profesionales, facilismo, egoísmo e incluso a la mentira y la ineptitud de algunos maestros.

La imagen social del maestro es otra razón de malestar entre los docentes (6.7%, n=143) e incluye la desvalorización social y el bajo reconocimiento de la labor, que algunos sectores de la sociedad no entienden como profesión, el desprestigio de su trabajo, la mala publicidad de los medios de comunicación y, en general, la estigmatización del maestro.

Las razones menos frecuentes, aunque no menos importantes, están relacionadas con la legislación educativa (4.7%, n=101) y con la imposición de políticas públicas cambiantes, incoherentes y descontextualizadas; la sobrecarga laboral (4.1%, n=87), evidente en el número de estudiantes en el aula (entre 40 y 47 en promedio) y en la asignación de actividades que no corresponden con la profesión; la apatía de los estudiantes (3.8%, n=82), acompañada de su desmotivación, falta de respeto e indiferencia hacia el docente; la desorganización institucional y el autoritarismo de los directivos (3.7%, n=80), específicamente de los rectores quienes, según los encuestados, abusan del poder al interior de las instituciones, hecho que se evidencia en inequidad e injusticias.

Finalmente, la escasez de recursos (3.1%, n=67), el abandono por parte del Estado (2.4%, n=52), las problemáticas sociales en el contexto del colegio (2.1%, n=44) y la no profesionalización de algunos docentes (1.7%, n=36), también generan malestar entre los encuestados. Es importante destacar que un porcentaje mínimo de la población (0.2%, n=5) no señaló ninguna razón que le causara malestar para ejercer su profesión; el 4.7% (n=100) de los encuestados no respondió la pregunta.

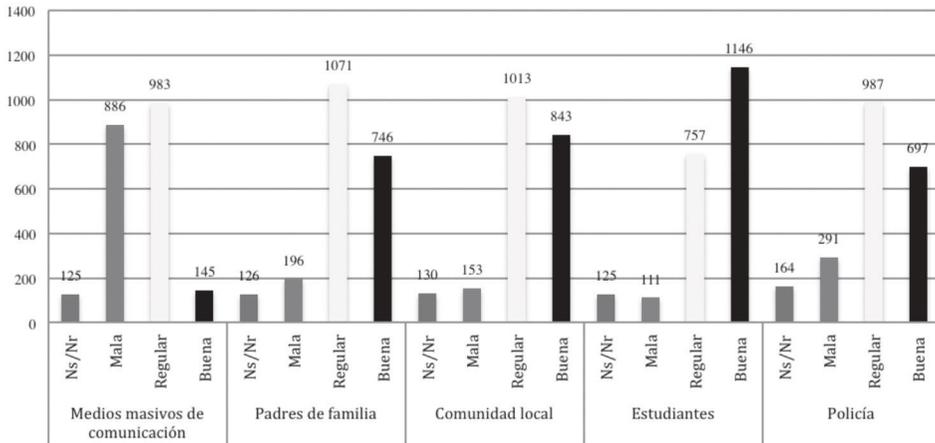
Imagen del maestro público

La imagen social del maestro es una de las razones que genera malestar entre los docentes (6.7%, n=143); cuando se preguntó: “¿Qué imagen del maestro público cree que tienen los diferentes grupos sociales?”, las respuestas indican que la opinión de su imagen social no es del todo positiva.

Solo en el caso de un grupo, el de estudiantes, más del 50% de los encuestados considera que el maestro público tiene una buena imagen (54%, n=1146); cerca de la mitad cree que se tiene una imagen regular entre padres de familia (50%, n=1071), comunidad local (47%, n=1013), policía (46%, n=987) y medios de comunicación (46%, n=983). Un porcentaje un poco menor piensa que la peor imagen se da entre los medios de comunicación.

El *Gráfico 62* presenta claramente el hecho de que la imagen depende de la cercanía del grupo a las prácticas del docente en la escuela, entre más cercano, mayor confianza tendrá el docente sobre la imagen se tiene sobre él. Este es el caso de los estudiantes, la comunidad local y los padres de familia, quienes aprecian más a los docentes que los grupos que desconocen su labor pedagógica, como policías y medios de comunicación; la tendencia se observa en todas las localidades de Bogotá.

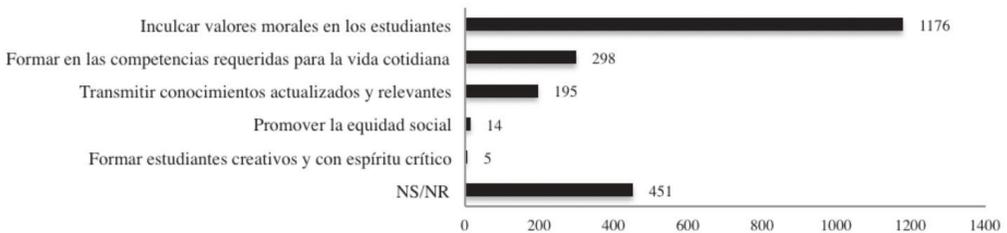
Gráfico 62. Imagen del maestro público



Prácticas fundamentales en la labor docente

También se indagó sobre las prácticas más valoradas por los docentes en el ejercicio de su profesión. Los maestros consideran más importante inculcar valores morales (55%, n=1176), formar en competencias para la vida cotidiana (14%, n=298) y transmitir conocimientos actualizados y relevantes (9%, n=195). Pocos docentes se refieren a la promoción de la equidad social (1%, n=14) o a la importancia de formar estudiantes creativos y con espíritu crítico (0.5%, n=5). Para los docentes del Decreto 1278, la práctica fundamental es inculcar valores morales y prestan poca importancia a formar estudiantes creativos y con espíritu crítico (Ver Gráfico 63).

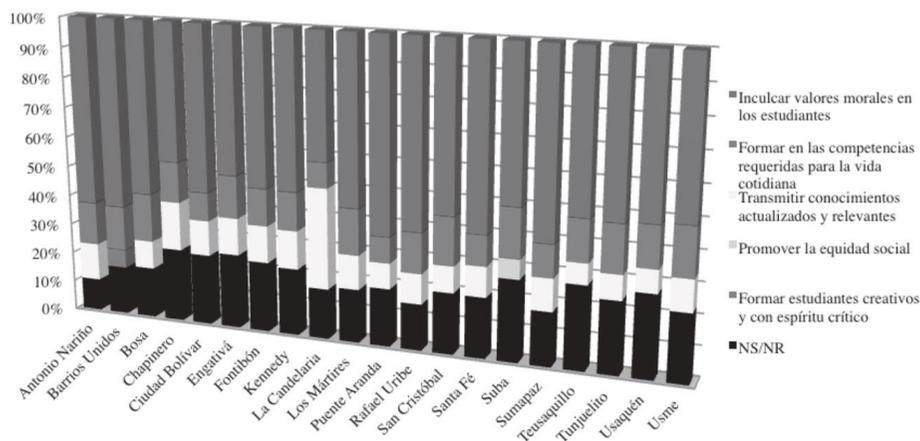
Gráfico 63. Prácticas fundamentales en la labor docente



Llama la atención que los docentes no hayan considerado algunas prácticas que han sido fundamentales para el magisterio colombiano, como formar estudiantes autónomos y buenos ciudadanos (Londoño, *et al.*, 2011); tampoco tuvieron en cuenta algunas prácticas comunes en el aula de clase, como estimular a los estudiantes más capaces, promover el diálogo cultural de los estudiantes o formar buscando que sean felices; esta valoración es común entre hombres y mujeres, pero varía en algunas localidades (Ver *Gráfico 64*).

Por ejemplo, formar estudiantes creativos y con espíritu crítico es una práctica valorada solo por algunos docentes de la localidad de Barrios Unidos (6%, n=5), mientras que promover la equidad social es valorada únicamente por un pequeño grupo de docentes en Suba (7%, n=14). Por su parte, inculcar valores morales en los estudiantes es un valor prioritario en todas las localidades, especialmente en Puente Aranda (64%, n=60), Antonio Nariño (63%, n=35), Barrios Unidos (63%, n=51), Rafael Uribe (61%, n=92) y Santa Fé (60%, n=36).

Gráfico 64. Prácticas fundamentales en el ejercicio de la labor docente

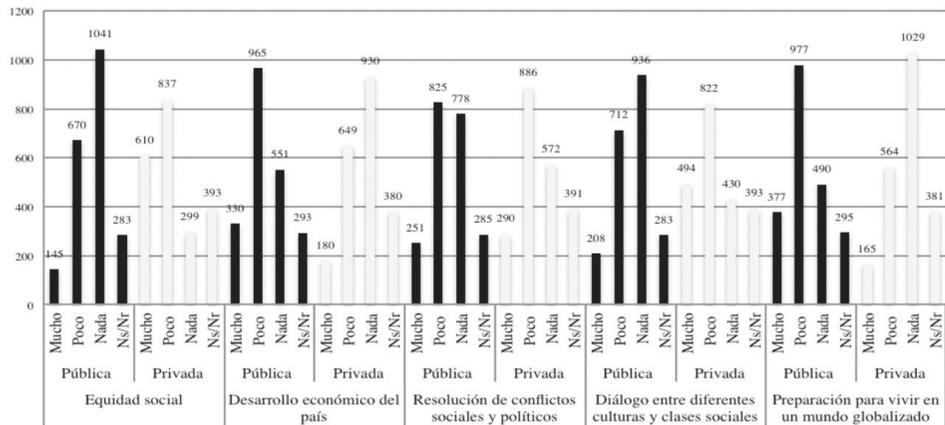


Percepciones sobre la contribución de la educación pública y privada

Los docentes establecen claros contrastes entre los fines más impulsados por la educación pública y privada. Por un lado, perciben que la educación privada estaría haciendo una mejor labor que la pública en el fomento de la equidad social y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales (Ver *Gráfico 65*). Por el otro, ven que la educación pública contribuye más al desarrollo económico del país y a la preparación para vivir en un mundo globalizado.

Aunque es mínima la diferencia entre la educación privada y pública, con respecto a lo que los docentes consideran como su contribución en la resolución de conflictos sociales y políticos (14% la privada frente a 12% la pública), es mayor el número de encuestados que considera a la educación pública como elemento que no contribuye en nada para este indicador (36%, n=778), frente a quienes piensan que la educación privada tampoco lo hace. (27%, n=572).

Gráfico 65. Contribución de la educación pública y privada



El presente estudio encontró algunas diferencias frente a los resultados hallados por Londoño, *et al.* (2011) sobre el impacto de la educación pública, pues de acuerdo con ellos el magisterio bogotano considera que la educación pública tiene una contribución más fuerte en el fomento de la equidad social, la resolución de conflictos sociales y políticos y el diálogo entre diferentes grupos sociales; sin embargo, como vimos, enfocados en los docentes cobijados por el Decreto 1278, se observa que opinan lo contrario; para ellos la educación pública es la que menos contribuye en estas tres dimensiones, y en cambio realiza mayores aportes en el desarrollo económico del país y la preparación para vivir en un mundo globalizado.

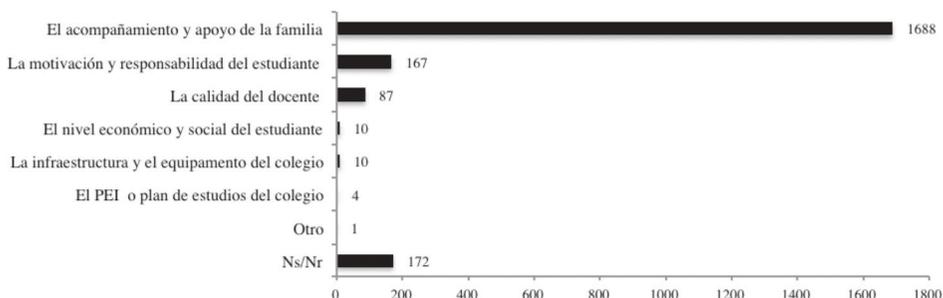
Lo que sí se comparte con el estudio de Londoño es que los docentes no son muy optimistas en cuanto al impacto de la educación pública (Londoño, *et al.*, 2011, p. 128). Solo para el indicador del fomento de la preparación para vivir en un mundo globalizado, el 18% (n=377) de los encuestados considera que la educación pública está contribuyendo mucho; en ninguna de las dimensiones mencionadas se considera, por encima del 18%, que la educación pública aporte mucho.

Los docentes son especialmente críticos en cuanto a la contribución en equidad social, pues solo el 7% (n=145) considera que la educación pública aporte mucho en este tema, mientras un 49% (n=1041) afirma que no está aportando nada. Son igualmente críticos frente a su contribución en el fomento del diálogo entre diferentes culturas y clases sociales: solo el 10% (n=208) cree que está contribuyendo mucho, frente a un 44% (n=936) que opina que no está aportando nada en este sentido. Al examinar los datos por localidad no se encontraron diferencias notables y, en general, se observa que los docentes tienen la misma opinión sobre el papel de la educación pública y privada.

Factores que inciden en el aprendizaje

Al preguntar a los docentes por los factores que consideran más importantes en cuanto a su capacidad de incidir en el aprendizaje, la mayoría se refirió al acompañamiento y al apoyo de la familia (79%, n=1688), por encima de factores como la motivación y la responsabilidad del estudiante (8%, n=167), la calidad del docente (4%, n=87), el nivel económico y social del estudiante (0.5%, n=10) e incluso muy por encima de la infraestructura y el equipamiento del colegio (0.5%, n=10), y del PEI o el plan de estudios (0.05, n=4); solo uno de los docentes se refirió específicamente al compromiso y ética del profesor y al tiempo de permanencia en la institución.

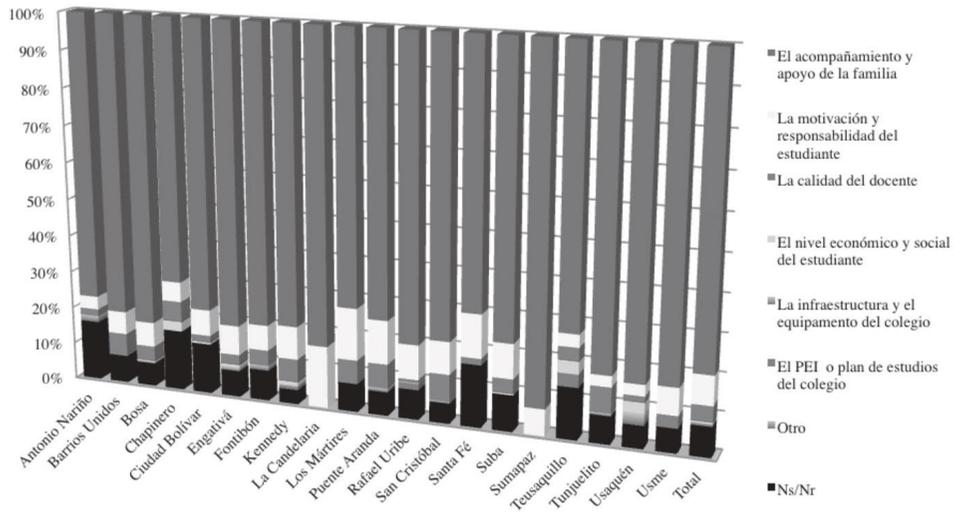
Gráfico 66. Factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes



El Gráfico 67 presenta algunas diferencias por localidad: en La Candelaria y Sumapaz los docentes consideran que solo el acompañamiento de la familia y la motivación y responsabilidad del estudiante son factores importantes en el aprendizaje. En la mayoría de localidades, contrario a lo que se esperaría, se da una mínima atención al factor de la calidad del docente.

Frente a ello, para los docentes de Usaquén, Chapinero y Teusaquillo, el nivel económico y social del estudiante es considerado más frecuentemente como factor determinante en el aprendizaje; en esta última localidad los docentes también creen que el PEI o plan de estudios del colegio es significativo; los docentes de Usaquén opinan que los elementos que deben ser tenidos en cuenta son la infraestructura y el equipamiento del colegio.

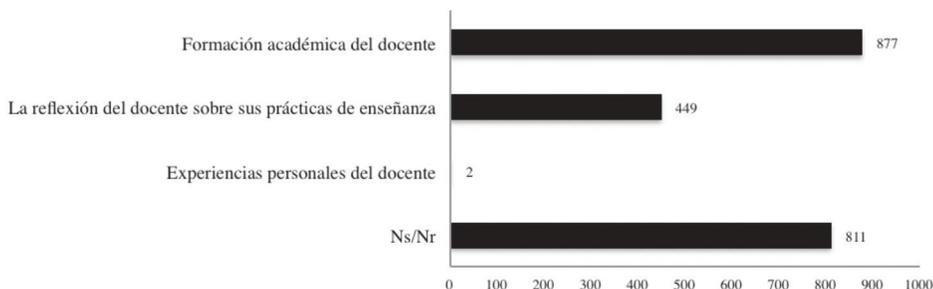
Gráfico 67. Factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes por localidad



Las respuestas a la pregunta “¿Cuáles de los siguientes factores considera usted que inciden más en la calidad de la educación?”, permiten concluir que existe una disminución de la influencia de los activistas del Movimiento Pedagógico y de los intelectuales defensores de la pedagogía como saber fundador del oficio docente, quienes promovieron la idea del maestro como un intelectual que debe reflexionar sobre su práctica.

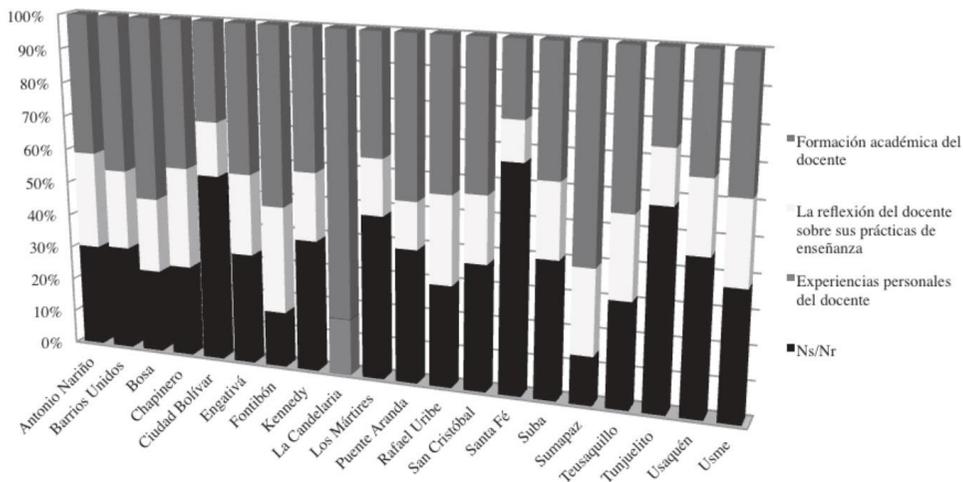
Tal conclusión es posible gracias a que la mayoría de docentes se inclinó por indicar que el factor más importante en la calidad de la educación es la formación académica del docente (41% n=877); muy por debajo de la formación académica está la reflexión del docente sobre sus prácticas de enseñanza (21%, n=499), y menos frecuentes son las respuestas que se inclinan por señalar las experiencias personales del docente (0.5%, n=2). Llama la atención el alto porcentaje de docentes que prefirió no responder la pregunta (38%, n=811) (Ver Gráfico 68).

Gráfico 68. Factores que inciden en la calidad de la educación



Los resultados indican que los docentes, cobijados por el Decreto 1278, consideran más importante la formación académica que las prácticas de enseñanza y que lo aprendido en el ejercicio mismo de la docencia. Aunque la tendencia se desarrolla en todas las localidades de Bogotá, se observan diferencias en La Candelaria, donde la reflexión docente sobre las prácticas de enseñanza no es vista como factor que incida en la calidad de la educación; más del 80% de los encuestados considera que lo más importante es la formación académica, mientras un pequeño grupo da importancia a las experiencias personales del docente en el ejercicio de su labor (Ver Gráfico 69).

Gráfico 69. Factores que inciden en la calidad de la educación, por localidad



Ámbitos de aprendizaje

Los docentes opinan que los estudiantes aprenden especialmente aspectos centrales de la vida contemporánea, como ser buenos ciudadanos, dialogar entre ellos, ser autónomos, desarrollar hábitos de autodisciplina, orientar sus deseos y desarrollar los conocimientos necesarios para vivir en el mundo actual. Entre los ámbitos considerados se encuentra la escuela, la familia, los espacios de interacción con pares, los medios de comunicación y la Internet.

Como en su momento afirmaron Londoño, *et al.* (2011), los resultados indican que los docentes aún tienen percepciones bastante clásicas sobre el tema; en cuanto a los seis aspectos trabajados en este estudio, la mayoría considera que la escuela y la familia son los escenarios más adecuados para el aprendizaje de los estudiantes, por encima de cualquier otro ámbito (Ver *Tabla 24*). También permanece la incertidumbre sobre dónde aprenden más los estudiantes, hecho que se refleja en el porcentaje que no respondió la pregunta, particularmente alto en relación con orientar sus deseos (7.5%) y en desarrollar conocimientos para vivir en el mundo contemporáneo (7.4%).

Tabla 24. Ámbitos de aprendizaje

		Ser buenos ciudadanos	Dialogar entre ellos	Cómo ser autónomos	Desarrollar hábitos de autodisciplina	Orientar sus deseos	Desarrollar conocimientos para el mundo contemporáneo
Escuela	%	42.5%	33.1%	47.6%	41.6%	29.5%	62%
	No.	909	708	1018	889	631	1326
Familia	%	46%	30.2%	37.1%	47.1%	40%	7%
	No.	983	647	794	1008	856	149
Pares	%	2.7%	26.6%	5%	2.8%	8.1%	4.3%
	No.	58	568	107	60	173	91
Internet	%	0.4%	3.7%	3.2%	1.7%	6%	12.1%
	No.	9	80	69	36	129	258
Medios de comunicación	%	2.4%	1%	0.7%	0.4%	8.9%	7.3%
	No.	51	21	15	9	190	156
NS/NR	%	6%	5.4%	6.4%	6.4%	7.5%	7.4%
	No.	129	115	136	137	160	159
Total	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	No.	2139	2139	2139	2139	2139	2139

*NS / NR: No sabe / No responde

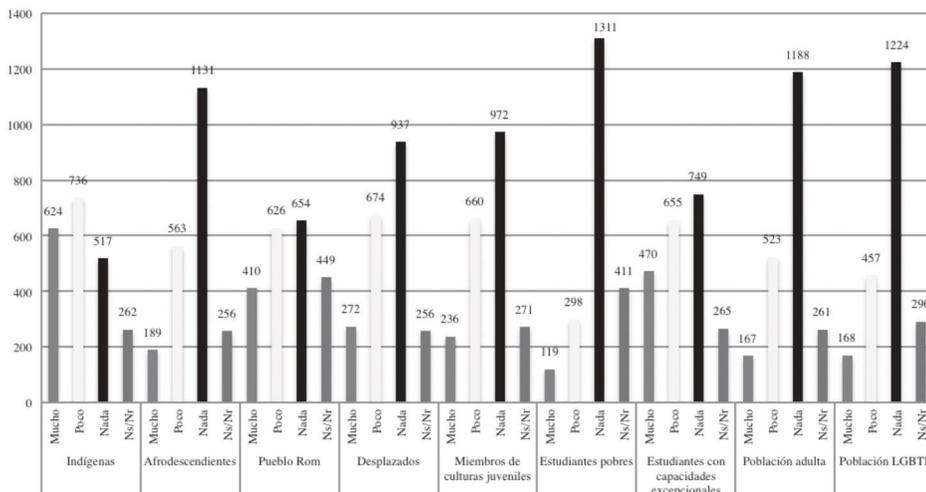
El aspecto menos considerado fue orientar los deseos (29.5%), indicando que muchos estudiantes los forman bajo influencias no escolares. En cambio, la escuela parece ser el ámbito idóneo para que los estudiantes desarrollen conocimientos que les permitan vivir en el mundo contemporáneo (62%), a diferencia de la familia, vista como el escenario menos favorable para esta labor (7%). Según los docentes, la familia favorece más el desarrollo de hábitos de autodisciplina, mientras que la interacción con los pares es un espacio poco adecuado para el desarrollo de la autonomía (5%), y favorable para la promoción del diálogo (26%).

Los docentes se resisten a considerar la Internet como un ámbito capaz de contribuir en el aprendizaje de los estudiantes; en particular, son bastante críticos frente a su aporte en la formación de buenos ciudadanos (0.4%) y en el desarrollo de hábitos de autodisciplina (1.7%). También cuestionan el papel de los medios de comunicación como escenarios favorables para el aprendizaje, especialmente en cuanto el desarrollo de la autodisciplina (0.4%) y la autonomía (0.7%); la tendencia se observa en todas las localidades de Bogotá.

Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes

Para conocer el nivel de satisfacción docente también fue necesario indagar por sus percepciones sobre las dificultades al momento de enseñar a diferentes grupos poblacionales. Es preocupante que lo señalado por Londoño, *et al.*, en el 2011, para este tipo de enseñanza, siga siendo un problema para los docentes (*Gráfico 70*) en la actualidad. Esto se evidencia en el alto porcentaje que no respondió la pregunta, especialmente cuando se trata del pueblo Rom (21%, n=449).

Gráfico 70. Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos poblacionales diferentes



También son preocupantes los porcentajes que consideran muy difícil enseñar a estudiantes indígenas (29%, n=624) y con capacidades excepcionales (22%, n=470). Mientras que resultan alentadores los altos porcentajes de docentes que no consideran nada difícil enseñar a estudiantes pobres (61%, n=1211), afro-descendientes (53%, n=1131), población LGBTI (57%, n=1224), población adulta (56%, n=1188), desplazados (44%, n=937), o miembros de culturas juveniles (45%, n=972). La tendencia es común en todas las localidades de Bogotá, pero se encontraron algunas diferencias entre hombres y mujeres (Ver *Tabla 25*).

Tabla 25. Percepciones, por sexo, sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes

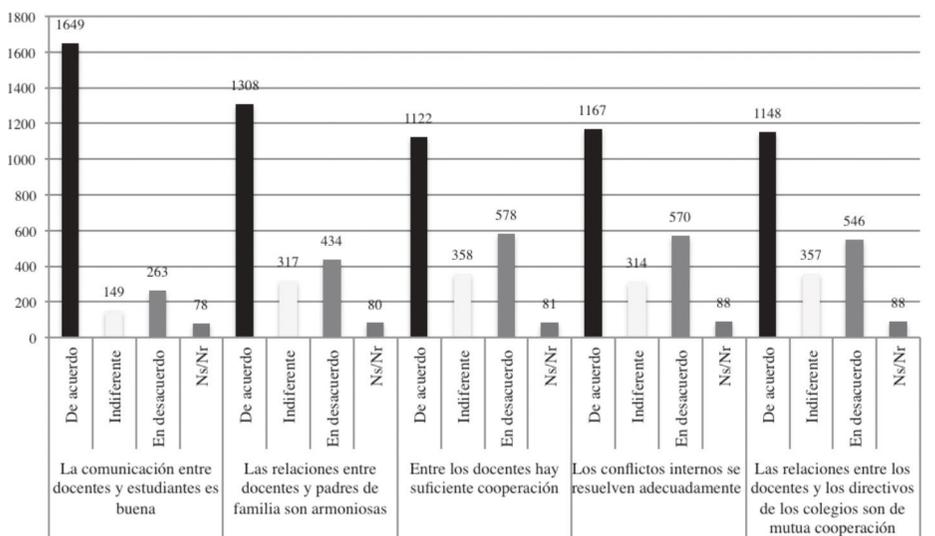
		Indig	Afro	Rom	Desplazados	Culturas juveniles	Est. pobres	Est. Cap. Excepcionales	Pobl. Adulta	Pobl. LGBTI
Hombres	Mucho	% 30%	11%	19%	15%	11%	7%	20%	8%	9%
		No 226	80	146	110	83	54	152	61	71
	Poco	% 30%	28%	30%	32%	28%	16%	27%	23%	21%
		No 231	209	225	239	213	120	204	178	162
	Nada	% 26%	49%	30%	41%	47%	58%	40%	56%	55%
		No 197	372	226	308	359	436	301	421	415
	NS/NR	% 14%	13%	21%	13%	14%	19%	13%	13%	15%
		No 104	97	161	101	103	146	101	98	110
Mujeres	Mucho	% 29%	8%	19%	11%	11%	5%	23%	8%	7%
		No 388	104	258	144	148	63	309	103	94
	Poco	% 37%	26%	29%	32%	32%	13%	33%	24%	21%
		No 499	349	395	431	438	170	445	330	289
	Nada	% 23%	55%	31%	47%	45%	64%	33%	57%	59%
		No 314	747	422	629	605	863	443	764	798
	NS/NR	% 11%	11%	20%	11%	12%	19%	11%	11%	13%
		No 149	150	175	146	157	253	153	151	167

Los hombres presentan mayores dificultades que las mujeres para enseñar a estudiantes indígenas (30% frente al 29%), afro-descendientes (11% frente al 8%), desplazados (15% frente a 11%), estudiantes pobres (7% frente al 5%) y población LGBTI (9% frente al 7%). Por su parte, las mujeres (23%) tienen mayor dificultad que los hombres (20%) para enseñar a estudiantes con capacidades excepcionales.

Ambiente social en la comunidad educativa

Para superar las dificultades en la comunidad educativa, los docentes suelen buscar apoyo en los padres de familia, compañeros y directivos de la institución. Al indagar por el ambiente social, se encontró que por lo general existen buenas relaciones, especialmente con los estudiantes. Como se puede comprobar en el *Gráfico 71*, la mayoría de docentes tiene una buena percepción sobre su relación con los estudiantes (77%) y padres de familia (61%).

Gráfico 71. Ambiente social en la comunidad educativa



Cuando se trata de las relaciones que se dan con otros docentes y con los directivos del colegio, la situación no es tan optimista. Mientras el 52% de los encuestados está de acuerdo con que hay una cooperación suficiente entre los docentes, el 27% está en desacuerdo y el 17% es indiferente. Lo mismo sucede con las percepciones sobre la resolución de conflictos internos: mientras el 55% considera que éstos se resuelven adecuadamente, el 27% cree que ello no sucede y el 15% es indiferente.

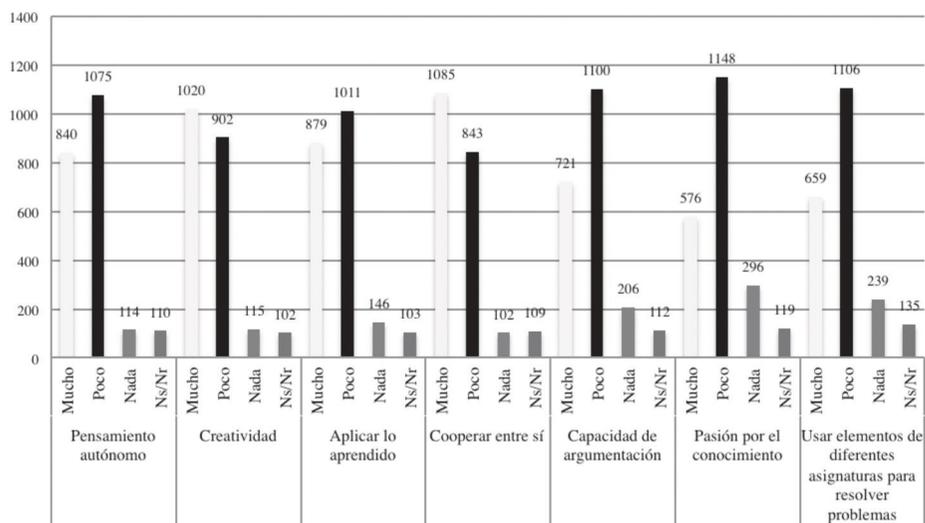
Aún menos optimistas son las percepciones sobre las relaciones entre docentes y directivos: mientras el 54% está de acuerdo en que son de mutua cooperación, el 26% está en total desacuerdo y el 17% es indiferente. El porcentaje de docentes indiferentes frente a la relación que pueda existir con los padres de familia (15%), con otros docentes (17%) y con los directivos (17%), es mayor al de docentes indiferentes frente a sus relaciones con los estudiantes (7%). Esto indicaría que, para los docentes del Decreto 1278, los estudiantes tienen el mayor peso en el ejercicio de la docencia; situación observada en todas las localidades, sin diferencias considerables.

Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes

Además del ambiente social, el presente estudio indagó por la percepción de los docentes sobre el fomento que sus colegios hacen de algunas capacidades consideradas como fundamentales por el pensamiento pedagógico contemporáneo; esto, siguiendo las recomendaciones de Londoño, *et al.* (2011) de preguntar por el colegio y no por el docente, pues preguntar por el docente hace que se sienta evaluado.

Como expone el *Gráfico 49*, la mayoría de docentes considera que existen muy pocos estímulos por parte de los colegios hacia la pasión por el conocimiento (54%, n=1148), el uso de elementos de diferentes asignaturas para resolver un problema (52%, n=1106) y la capacidad de argumentación (51%, n=1100); esto se refleja en los porcentajes que dan cuenta de opiniones según las cuales el colegio no contribuye en nada a desarrollar estas capacidades (14%, 11% y 10% respectivamente).

Gráfico 72. Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes



Un alto porcentaje de docentes también considera que el colegio fomenta “poco” la capacidad de aplicar lo aprendido (47%, n=1011). Así mismo, es preocupante observar que la mitad de los docentes (50%, n=1075) cree que es “poco” lo que el colegio ayuda a fomentar el pensamiento autónomo. Mientras, por otra parte, la mayoría opina que la creatividad (48%, n=1020) y la cooperación entre sí (51%, n=1085) son fomentadas en gran medida por sus colegios.

Aunque no se detectaron diferencias notables por localidad, sí fue posible identificar algunas relacionadas con las percepciones de hombres y mujeres: en todas las capacidades se presentaron mayores porcentajes de mujeres cuya opinión se inclinó por afirmar que hay un gran desarrollo de las capacidades, desde un 27.5% para la pasión por el conocimiento, hasta el 52.2% para la creatividad (Ver *Tabla 26*). Por otro lado, hay un mayor porcentaje de hombres cuya opinión destaca que los colegios en los que trabajan no contribuyen en nada al desarrollo de las capacidades evaluadas, desde un 6.1% para la cooperación entre sí, hasta el 16.9% para la pasión por el conocimiento.

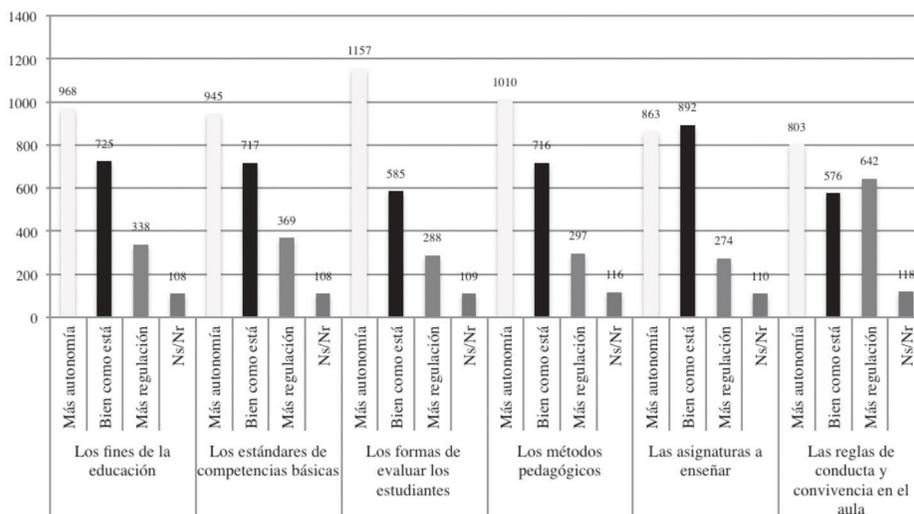
Tabla 26. Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes, por sexo

		Pens. Autónomo	Creatividad	Aplicar lo aprendido	Coop. entre sí	Capacidad de argum.	Pasión por el conocimiento	Resolución de probl.		
Hombres	MMuc	%	40%	33.9%	47.4%	31.4%	26.3%	28.8%		
	ho		37.7%							
		No	286	303	257	359	238	199	218	
	Poco	%	51.5%	47.6%	49.5%	41.6%	52.5%	51.3%	51.6%	
		No	390	361	375	315	398	389	391	
	Nada	%	6.2%	7.8%	12%	6.1%	11.2%	16.9%	13.2%	
		No	47	59	91	46	85	128	100	
	NS/NR	%	4.6%	4.6%	4.6%	5%	4.9%	5.5%	6.5%	
		No	35	35	35	37	37	42	47	
	Mujeres	Mucho	%	40.2%	52.2%	45.3%	52.7%	35.1%	27.5%	32.1%
			No	543	705	612	711	474	371	434
		Poco	%	49.9%	39.3%	46.3%	38.6%	51.2%	55.3%	52.1%
		No	674	531	625	521	691	747	703	
Nada		%	4.9%	4.1%	3.9%	4.1%	8.8%	12.1%	10.1%	
		No	66	55	53	55	119	163	136	
NS/NR		%	5%	4.4%	4.4%	4.7%	4.9%	5.1%	5.7%	
		No	67	59	60	61	63	68	77	

Autonomía

Aunque la mayoría de docentes se siente muy satisfecha (32%, n=689) o satisfecha (49%, n=1045) con su profesión, también la mayoría desearía mayor autonomía en el ejercicio de la docencia. Como se observa en el siguiente gráfico, este deseo se acentúa en cuanto a las formas de evaluar a los estudiantes (54%, n=1157).

Gráfico 73. Grado de autonomía deseado en algunas dimensiones del ejercicio docente

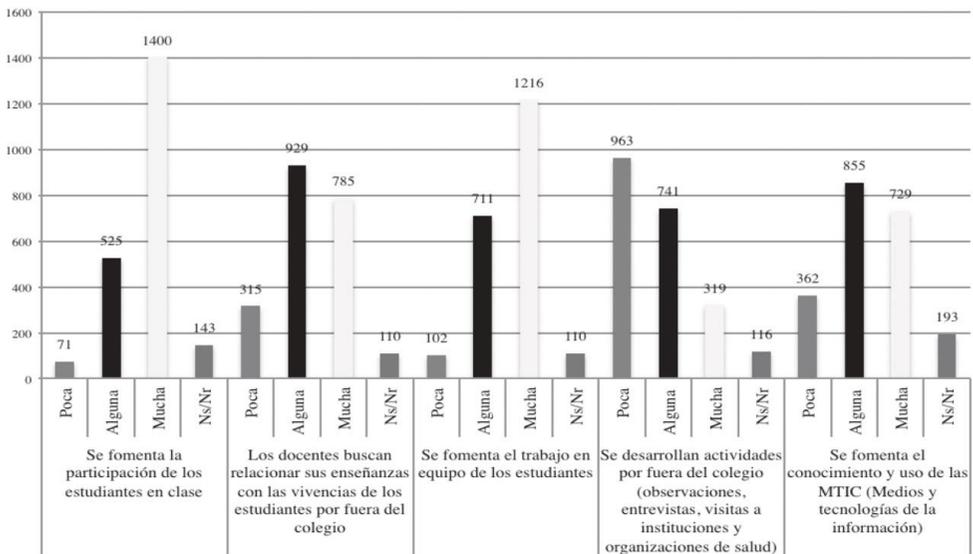


Cerca de la mitad de docentes asegura que desearía mayor autonomía en cuanto a la definición de: los fines de la educación (45%, n=68); los estándares de competencias básicas (44%, n=945); la definición de los métodos pedagógicos (47%, n=1010) y las reglas de conducta y convivencia en el aula (38%, n=803). Un gran porcentaje de la población considera que está bien la forma actual de manejar la autonomía sobre las asignaturas a enseñar (42%, n=892), y un alto porcentaje desea mayor regulación sobre las reglas de conducta y convivencia en el aula (30%, n=642).

Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje

En la medida en que se indaga por las prácticas formativas y por la autonomía deseada en algunas dimensiones del ejercicio docente, es importante también conocer el impulso que se da a algunas prácticas deseables en los colegios. Como se observa en el siguiente gráfico, se presentó una mayoría de docentes que considera muy frecuente el desarrollo de la participación de los estudiantes en clase (65%, n=1400) y el trabajo en equipo (57%, n=1216).

Gráfico 74. Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje



Por otro lado, es preocupante que una mayoría de docentes también respondiera que solo con alguna frecuencia se fomenta el conocimiento y uso de las TIC (40%, n=855) en el colegio, y que un 43% busque relacionar sus enseñanzas con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio (n=929). Más preocupante aún es que también la mayoría considere que se fomenta poco el desarrollo de actividades por fuera del colegio, como observaciones, entrevistas, visitas a instituciones y escenarios de la ciudad (45%, n=963).

Los resultados constatan la apropiación desigual de las diferentes prácticas que se consideran deseables en el pensamiento pedagógico contemporáneo, ya mencionadas por Londoño en 2011, cuando llamaba la atención sobre los niveles mucho más altos de apropiación de las prácticas que deben desarrollar los estudiantes (vinculadas con su participación y trabajo en equipo), y significativamente menores en la apropiación de las prácticas que dependen más de la gestión e iniciativa de los docentes (especialmente en cuanto al desarrollo de actividades por fuera del colegio).

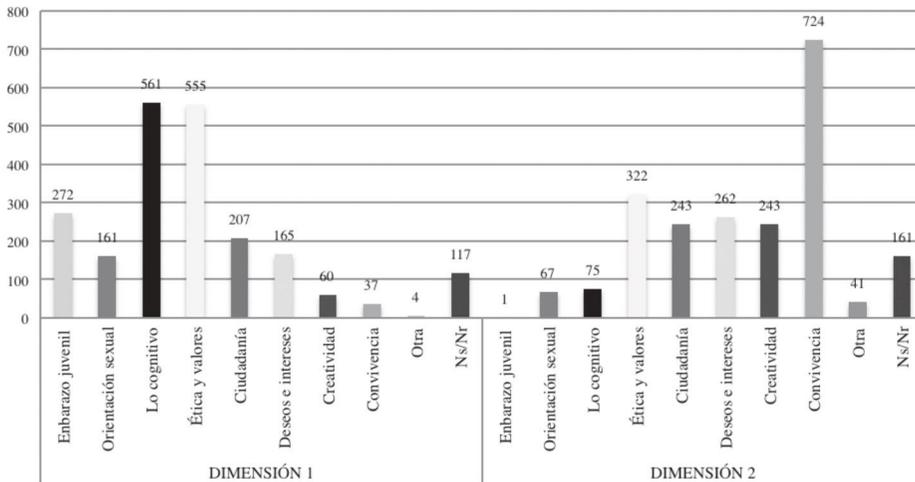
Como señalaron Londoño, *et al.* (2011), es significativo que las prácticas con menor percepción de frecuencia, como relacionar la enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio, desarrollar actividades por fuera del colegio y el fomento del uso de las TIC, exijan salir del aula de clase, mientras que las de mayor percepción de frecuencia son prácticas de aula: “el aislamiento histórico de la escuela, de las vivencias y de los saberes extraescolares parece ser una de sus características más difíciles de reconfigurar” (p. 134). Esta tendencia se observa en todas las localidades sin mostrar diferencias considerables.

Dimensiones sociales y culturales que inciden en el ejercicio de la docencia

Para aproximarse a las subjetividades estudiantiles que resultan más visibles para los docentes, y que ellos consideran más relevantes para sus prácticas formativas, se realizó la siguiente pregunta: “¿A cuáles de las siguientes dimensiones de los estudiantes considera usted que debe prestar más atención el docente en los colegios públicos? (Escoja hasta dos)”.

Los resultados porcentuales de la primera mención permiten identificar elementos importantes en las formas de pensar las prácticas formativas (Ver *Gráfico 52*). Lo cognitivo (26%, n=561) ha perdido el tradicional lugar de soberanía que ocupó en el discurso pedagógico desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV (Londoño, *et al.*, 2011), y ha sido equiparado con la dimensión de ética y de valores de los estudiantes (26%, n=555).

Gráfico 75. Dimensiones de los estudiantes a las que más debe prestar atención el docente

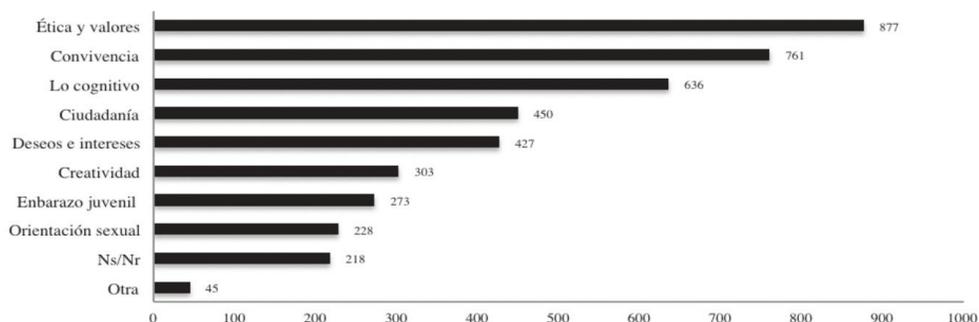


El hecho de que el embarazo juvenil (13%, n=272) y la orientación sexual (8%, n=161) no cuenten con un alto índice de elección, indica que no son tenidos en cuenta como dimensiones de las cuales se debería ocupar el docente en clase; lo mismo sucede con la ciudadanía (15%, n=207) y los deseos e intereses de los estudiantes (8%, n=165), esta minoría de docentes que los considera como una dimensión de la que deben ocuparse, hace evidente que las prácticas están centradas en el saber, deseos e intereses de los propios docentes, antes que en el reconocimiento de los saberes y experiencias de los estudiantes. Es preocupante que tampoco sea tomada en cuenta la creatividad (3%, n=60), con un porcentaje por debajo de la mitad de dimensiones como el embarazo juvenil y la orientación sexual, pues sugiere que los docentes no fomentan lo suficiente este ítem en el aula.

En cuanto a la segunda mención, es evidente el valor de la convivencia frente a las otras dimensiones (34%, n=724); aunque no está entre las prioridades de los docentes, su importancia en la segunda mención indicaría que ellos hacen énfasis en las interacciones cotidianas de los estudiantes. Sorprende el peso que pierde lo cognitivo (4%, n=75), reduciéndose a más de la mitad de la importancia que reciben las dimensiones de ética y valores (15%, n=322), ciudadanía (11%, n=243), deseos e intereses de los estudiantes (12%, n=262) y creatividad (11%, n=243). Al considerar los resultados porcentuales de la primera y segunda mención de los docentes en cada dimensión, sobre el total el total de las menciones, se observa con mayor claridad la pérdida de soberanía de lo cognitivo (15%, n=636) en el ejercicio docente, estando por debajo de la convivencia (18%, n=761) y la ética y valores (21%, n=877). Los deseos e intereses de los estudiantes (10%, n=427) y la creatividad (7%, n=303) tienen poca importancia en el ejercicio docente.

Contrario a lo que se esperaría, el embarazo juvenil (5%, n=273), que en ocasiones está ligado a la ausencia de una orientación sexual oportuna y al desconocimiento de prácticas preventivas, está por encima de la orientación sexual (5%, n=228). Un pequeño grupo de los encuestados se refirió en particular al consumo de estupefacientes como una de las dimensiones a las cuales debe prestarse mayor atención en el ejercicio docente (1%, n=45).

Gráfico 76. Dimensiones de los estudiantes a las que más debe prestar atención el docente



Aunque no se detectaron diferencias notables por localidad, sí fue posible hallar algunas entre hombres y mujeres respecto de las dimensiones de los estudiantes a las que se presta más atención. Mientras los primeros consideran más importantes algunas como el embarazo juvenil, lo cognitivo y la creatividad, las segundas creen más importantes espacios como la orientación sexual, la ética y valores y la convivencia. La ciudadanía, deseos e intereses de los estudiantes, reciben igual atención de los dos géneros (Ver *Tabla 27*).

Tabla 27. Dimensiones de los estudiantes a las que más debe prestar atención el docente, por sexo

		Emb. Juvenil	Orientación sexual	Cognitivo	Ética y valores	Ciudadanía	Deseos e intereses	Creatividad	Convivencia	Otra	Ns/Nr
Hombres	%	8%	5%	16%	19%	11%	10%	10%	16%	1%	5%
	No	116	70	248	288	165	150	145	239	16	79
Mujeres	%	6%	6%	14%	21%	11%	10%	6%	19%	1%	6%
	N		155	380	580	285	271	154	518	29	174
	No	154									

Conclusiones

Perfil sociodemográfico

La mayoría de docentes de Bogotá cubiertos por el Decreto 1278 del 2002 son de origen urbano, principalmente del Distrito. Sin embargo, sus lugares de nacimiento incluyen casi todas las regiones del país, en especial Cundinamarca, Boyacá, Tolima, Santander, Caldas, Norte de Santander, Huila, Valle del Cauca, Atlántico y Meta. Por cada seis mujeres hay cuatro hombres, hecho que indica un leve incremento respecto a la situación de los últimos años, en la que por cada siete mujeres había tres hombres (Londoño, *et al.*, 2011). El grupo etario que predomina es el de docentes entre 30 y 39 años; las mujeres presentan un grupo de mayor edad que los hombres.

La mayoría de docentes se encuentra en unión conyugal vigente que, en gran medida, se da con otros docentes; de ellos, el 37% está casado y el 20% vive en unión libre. Un alto porcentaje afirma ser jefe de hogar y predomina la familia nuclear de tres personas; sin embargo, el mayor índice de número de hijos se encuentra entre uno y cuatro, con un promedio de edad de 9 años.

Se observa una relativa inestabilidad económica, ya que solo el 21% de los docentes tiene vivienda propia, el resto aún la está pagando, vive en arriendo o en otra modalidad, como vivienda familiar, por leasing o en hipoteca. Todavía hay docentes que no cuentan con computador e internet en su vivienda, y pocos tienen vehículo.

En cuanto a ingresos familiares, los docentes se ubican en niveles medio y bajo de la escala nacional de ingresos. El 33% de las familias recibe entradas de entre 1 y 3 smmlv, y el 44% entre 4 y 6 smmlv; solo el 14% cuenta con ingresos entre 6 y 9 smmlv y una proporción más escasa, 5%, percibe más de 9 smmlv.

La mayoría de la población paga sus servicios con tarifas de estrato 2 y 3 y, considerando el salario, los docentes se ubican también en niveles medios y bajos de la escala nacional de ingresos: 64.8% no supera los tres salarios mínimos vigentes, siendo de \$1.492.462 para el 41.6%, y de \$1.950.087 para el 23.2%.

A pesar de ello, en términos generales los docentes se consideran una población de clase media y creen haber progresado cuando comparan su presente con la situación de sus padres; al tiempo, se muestran optimistas con su posibilidad económica durante los próximos 5 años y la mayoría está sindicalizada; no obstante, valoran negativamente lo realizado por FECODE y la ADE en los últimos años.

Perfil académico

Solo el 6.8% de la población encuestada tenía claro su interés por la pedagogía cuando cursaba estudios de secundaria; la mayoría hizo bachillerato académico u otras modalidades diferentes a la pedagógica; el 50% terminó sus estudios en un colegio público y el 18%, de quienes se graduaron de colegio privado, finalizó en instituciones laicas, mientras el 13% estuvo inscrito en instituciones religiosas. En general, los docentes cuentan con educación universitaria y de posgrado; los niveles de especialización y maestría son los más comunes. Comparado con la situación de 2009, hay un notable incremento de la proporción docente con nivel de maestría, que pasó de 5.1% al 30%; no obstante, aún es mínima la proporción de docentes con nivel de doctorado.

La mayoría de docentes del Decreto 1278 que participaron en este estudio son licenciados; no obstante, existe una proporción importante de profesionales de otras áreas. Entre los licenciados se destaca el número de Licenciados en Educación, Preescolar y Ciencias Sociales; entre los no licenciados, son más comunes los profesionales en Psicología y en Ingeniería de Sistemas, quienes en su mayoría terminaron sus estudios universitarios en una institución pública.

Llama la atención el poco interés que existe por la formación no conducente a título; solo el 1% de los encuestados ha cursado programas de formación docente en los últimos cinco años, especialmente en áreas de orientación escolar, administración educativa, tecnologías de la información y las comunicaciones e inglés. Es preocupante la baja cantidad de docentes que reporta un buen dominio de idiomas extranjeros; solo el 29% afirma tener buen nivel de lectura en inglés, el 22% que lo escribe bien y solo el 16% lo habla bien. El dominio del francés es inferior: 9% afirma leerlo bien, solo el 2% reconoce escribirlo y hablarlo bien.

Perfil profesional

En promedio, los docentes cuentan con 12 años de antigüedad en el ejercicio de su profesión, tiempo que indicaría una experiencia importante; sin embargo, el pro-

medio de antigüedad como adscritos a la Secretaría de Educación Distrital (SED) se reduce a 6 años. De hecho, el 59% de los hombres y el 58% de las mujeres que participaron en este estudio, tiene menos de 6 años de experiencia como docentes oficiales.

Es notable el incremento del porcentaje de hombres que ha ingresado en los últimos años, comparado con el de mujeres: mientras que para este período los primeros ingresaron en un 62%, la segundas presentan un índice del 50%. Sin embargo, aunque la tendencia se inclina hacia una mayor participación masculina, siguen manteniéndose los indicadores de mayor ingreso femenino. La proporción de mujeres supera en 27.7 puntos porcentuales a la de hombres.

En cuanto a las condiciones para ejercer la docencia, es necesario destacar que más de la mitad de encuestados trabaja con más de cinco cursos, hecho que hace evidente la exigencia que deben enfrentar en términos de preparación de clases y de corrección de trabajos, tareas a las que dedican en promedio dos horas. En su mayoría, los cursos tienen entre 25 y 50 estudiantes, dándose una disminución de la carga académica frente a lo hallado por Londoño, *et al.* (2011), quienes encontraron que el 48% de los docentes enseñaba a más de 180 estudiantes. A pesar de ello, los profesores consideran que enfrentan una sobrecarga académica que les impide conocer mejor a los estudiantes y participar en actividades de reflexión pedagógica, cultural y política, así como en grupos o redes de reflexión e investigación.

Algunos recursos con los que cuentan los docentes para realizar su trabajo son insuficientes y poco utilizados, como los juegos didácticos y las películas o documentales; en cambio otros son suficientes y muy empleados, como el televisor y el computador; aunque la Internet se usa constantemente, el acceso a la red es insuficiente, mientras que la biblioteca y el Video Beam son considerados suficientes pero poco utilizados.

Un alto porcentaje de docentes no aspira a continuar en el futuro con la docencia, hecho que se da especialmente entre los hombres, y hubo una gran proporción que prefirió no responder la pregunta. Los docentes utilizan en promedio 11 horas semanales para realizar sus asuntos personales y 15 horas semanales para descansar. Si hubiese una reducción de la jornada laboral, sin disminución del salario, y contarán con más tiempo libre, algunos aseguran que estudiarían para ser más competentes en su trabajo, mientras otros preferirían buscar otra actividad para aumentar sus ingresos; algunos docentes no licenciados, particularmente los ingenieros civiles, preferirían dedicarse a su profesión inicial.

La mayoría de docentes realiza otras actividades en su tiempo libre, destacándose las relacionadas con la profesión inicial del docente no licenciado, como asesorías en sistemas e informática, la atención psicológica en entidades educativas,

el trabajo social en comunidades vulnerables y el ejercicio en el sector privado, especialmente de abogados, contadores e ingenieros. Otras tareas recurrentes son la participación política, dictar clases en universidades públicas o privadas como catedráticos, dar clases particulares, editar textos, dirigir jardines infantiles, diseñar páginas Web, trabajar en otro colegio o en ONGs.

Es preocupante que los docentes lleven a cabo actividades no relacionadas con el ejercicio pedagógico y/o profesional, entre ellas el comercio de productos y las ventas por catálogo, digitar encuestas, conducir taxis o actividades de construcción. Algunos mencionan el “rebusque” como algo necesario, pues señalan que la remuneración por su trabajo es baja y, sin embargo, pocos afirman que dichas labores adicionales signifiquen una paga efectiva.

Se destaca el hecho de que frente al nivel educativo de los padres se presente una progresión generacional, pues en la mayoría de padres y madres solo contó con educación primaria, mientras que la mayoría de docentes, además de contar con educación universitaria, ha cursado especializaciones o maestrías.

La producción y difusión de trabajos académicos y artísticos es muy escasa; solo 3% de los docentes ha producido al menos un libro, y menos del 5% lo ha hecho con capítulos de libros, artículos en revistas científicas o proyectos pedagógicos; algunos se han concentrado en el diseño de juegos, artículos de prensa, producción de contenidos virtuales y experiencias pedagógicas participares. Llamen la atención actividades como el diseño de robots, la realización de programas radiales y emisoras, y los diseños de vivienda para ciudades como Bogotá y Barranquilla.

La mayoría de encuestados se sienten realizados con su profesión docente; las mujeres tienen un índice de satisfacción superior al de los hombres en este aspecto, y se observa una leve tendencia de menor satisfacción entre los más jóvenes, particularmente aquellos menores de 25 años; la mayor proporción de docentes que se declararon indiferentes a su profesión se encuentra entre 26 y 35 años.

El alto grado de satisfacción puede explicarse desde los motivos para ingresar a la docencia, los cuales, en su mayoría, se relacionan con la vocación, el interés en el campo educativo y la aptitud para el ejercicio de la docencia. Es alarmante encontrar razones vinculadas a motivos prácticos alejados del interés por el ejercicio pedagógico, entre ellos, que la licenciatura fuese la única posibilidad de ingresar a la universidad pública, considerar la docencia como un medio para obtener estabilidad laboral y económica mediante la afiliación al sector público, o como la única opción viable para obtener empleo, aún sin experiencia laboral.

También es preocupante encontrar elecciones que partieron de la idea de que la docencia es una carrera económica, o que no obliga a estudiar matemáticas, las

cuales se suman a criterios como la facilidad del concurso docente, la flexibilidad de horarios, el tiempo de vacaciones y al hecho de no trabajar todo el día en una oficina, como razones suficientes para ser profesor. Algunos docentes ingresaron a la carrera por razones sociales o políticas, como fortalecer el tejido social, aportar en la construcción de una sociedad más crítica y propositiva, ser socialmente importantes o liderar la revolución social.

Aunque los resultados contradicen la percepción de sectores de la sociedad que consideran la elección de la carrera docente como resultado de no tener capacidades académicas suficientes para ingresar a otro tipo de estudios, o como algo ligado a la conveniencia económica y no a la vocación pedagógica (Londoño, *et al*, 2011), es importante destacar la proporción de maestros que escogió la profesión por motivos ajenos a su ejercicio: prácticos, sociales o políticos. Esto explica el por qué de afirmaciones como: “hubiera buscado otro trabajo” diferente al de enseñar.

Aunque los docentes se sienten satisfechos con su profesión, la mayoría desearía tener mayor autonomía, particularmente en cuanto a la definición de los fines de la educación, los estándares de competencias básicas y los métodos pedagógicos. Un alto porcentaje considera que la actual situación de autonomía es apropiada, y otro tanto desea una mayor regulación sobre las normas de conducta y convivencia en el aula.

Existe un malestar generalizado que obedece a diversas razones, la mayoría relacionadas con las condiciones laborales, como la baja remuneración, la inestabilidad laboral (docentes provisionales), las dificultades para ascender en el escalafón docente, las diferencias salariales entre estatutos docentes y con otros servidores públicos, no tener las mismas garantías de los docentes del Decreto 2279, y la dificultad para los traslados.

Éstas se suman a aquellas vinculadas con la falta de compromiso de las familias, los conflictos entre docentes y administrativos al interior de las instituciones, la legislación educativa, la sobrecarga laboral, la apatía de los estudiantes, la desorganización institucional, el autoritarismo de los directivos, la escasez de recursos, el abandono del Estado, los problemas sociales en el contexto del colegio, la no profesionalización de algunos docentes y la imagen social.

En particular, la opinión de los docentes sobre su imagen social no es del todo positiva; cerca de la mitad de ellos considera que su imagen es “regular” ante padres de familia, comunidad local y policía, y aseguran que los medios de comunicación tienen la peor imagen del maestro. Los encuestados solo confían en la imagen de los estudiantes, pues son los más cercanos a sus prácticas en el aula.

Inculcar valores morales es la práctica más valorada por los docentes en el ejerci-

cio de su profesión; fundamental en su labor, por encima de formar en las competencias requeridas para la vida cotidiana y de transmitir conocimientos actualizados y relevantes. Pocos se refieren a la importancia de promover la equidad social y estudiantes creativos y con espíritu crítico. No consideraron algunas prácticas fundamentales para el magisterio colombiano, como formar estudiantes autónomos y buenos ciudadanos (Londoño, *et al.*, 2011); tampoco tuvieron en cuenta prácticas comunes en el aula de clase, como estimular a los estudiantes más capaces, promover el diálogo cultural o formar para que sean felices.

Los docentes establecen claros contrastes entre los fines fomentados por la educación pública y la privada; para ellos la educación privada contribuye en mayor medida a la equidad social y al diálogo entre diferentes culturas y clases sociales, mientras que la educación pública favorece el desarrollo económico del país y la preparación para vivir en un mundo globalizado. En general, no son optimistas frente a los impactos de la educación pública y son especialmente críticos cuando piensan en su contribución ante factores como la equidad social y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales. La mayoría señala que para lograr una mejora en la educación pública e incidir en el aprendizaje, es necesario contar con el acompañamiento familiar, y que el factor más importante en la calidad de la educación es la formación académica del docente. Así, hay una disminución de la influencia del Movimiento Pedagógico y de los intelectuales defensores de la pedagogía como saber fundador del oficio, en cambio, piensan que el factor más importante para garantizar la calidad de la educación es la reflexión del docente sobre su práctica.

Los maestros tienen percepciones clásicas sobre los ámbitos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría considera que la familia y la escuela son los lugares adecuados para que aprendan a ser buenos ciudadanos, dialoguen, sean autónomos, desarrollen hábitos de autodisciplina, orienten sus deseos e incrementen los conocimientos necesarios para vivir en el mundo. Llama la atención su resistencia a considerar la Internet y los medios de comunicación como ámbitos que pueden contribuir en el aprendizaje. Es preocupante que aún persistan dificultades para enseñar a grupos poblacionales diferentes, especialmente cuando se trata del pueblo Rom; también lo es el alto porcentaje de docentes que considera muy difícil enseñar a estudiantes indígenas y con capacidades excepcionales. En particular, la población masculina manifiesta una mayor dificultad que la femenina para enseñar a estudiantes pobres, indígenas, afro-descendientes, desplazados y LGBTI. Por su parte, las mujeres tienen mayores inconvenientes que los hombres para enseñar a estudiantes con capacidades excepcionales. Para superar estas dificultades los docentes suelen buscar apoyo en los padres de familia, compañeros y directivos.

Por lo general existen buenas relaciones en la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes. Sin embargo, la situación cambia cuando se trata de los vínculos con otros docentes y directivos del colegio. Algunos consideran que no hay suficiente cooperación entre ellos, otros consideran que los conflictos internos no se resuelven adecuadamente y que sus relaciones con los directivos no son apropiadas.

En cuanto al fomento de algunas prácticas educativas, es necesario destacar que aunque los docentes consideran la creatividad y la cooperación como algo fundamental, hay muy poco interés por provocar la pasión por el conocimiento, el uso de elementos de diferentes asignaturas para resolver un problema, la capacidad de argumentación, de aplicar lo aprendido y de pensar de manera autónoma.

La mayoría de docentes considera que se promueve la participación de los estudiantes en clase y el trabajo en equipo, pero, al tiempo, no se desarrolla un interés por el conocimiento y uso de las TIC, mientras también se presentan vacíos en cuanto a la relación entre enseñanza y vivencias de los estudiantes fuera del colegio. Muy pocas actividades, como observaciones, entrevistas, visitas a instituciones y escenarios de la ciudad, son desarrolladas fuera del colegio; lo cual permite concluir que hay niveles de apropiación mucho más altos de las prácticas que deben desarrollar los estudiantes, y mucho menores en cuanto a la apropiación de aquellas que dependen de la gestión e iniciativa de los docentes.

Por último, los docentes consideran que esencialmente hay dos dimensiones que inciden en el ejercicio de la docencia: la ética y valores, y lo cognitivo, pero equipararlas significa reconocer que lo cognitivo ha perdido su lugar tradicional como voz determinante del discurso pedagógico. Frente a ello, temas como el embarazo juvenil, la orientación sexual, la ciudadanía, los deseos e intereses de los estudiantes y, particularmente, la creatividad, no son considerados como factores a tener en cuenta en el aula de clase y, en cambio, la convivencia entre los estudiantes es una dimensión incorporada al ejercicio docente como elemento significativo.

Referencias

- Apple, M. (1983). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-237). Avellaneda: Siglo XXI Editores.
- Bautista, M. (2010). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 32(2), pp. 111-132.
- Bonilla, L., y Galvis, L. A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 30(68), pp. 114-163.
- Borjas, G., y Acosta, O. L. (2002). Recursos públicos y educación en los años noventa. En Alesina, A. (Ed.). *Reformas institucionales en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo-Alfaomega.
- Calvo, G. (2006). *La profesionalización docente en Colombia*. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación. Bogotá.
- Camargo, M., Calvo, M., Franco, M., y Vergara, M. (2004). Las necesidades de formación permanente. *Educación y educadores*, Vol. 7, pp. 79-112.
- Castro, V. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), pp. 557-576.
- Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, Secretaría de Educación Distrital.

(2011). *Perfiles de los docentes del Sector Público en Bogotá*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, IDEP, SED.

CID, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Concurso Docente y Directivo Docente, Segunda Convocatoria. Perfiles de los aspirantes y resultados finales*. Documento en elaboración. Bogotá: CID-UN.

Delannoy, F., y Sedlacek, G. (2000). *Brasil: Teacher development and incentives: a strategic framework*. Washington: World Bank.

Díaz, A., e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Cuadernos de Educación Comparada*, No. 5. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Duarte, J. (1996). *La debilidad del Ministerio de Educación y la politización de la educación en Colombia: dos problemas a enfrentar en el plan decenal*. *Coyuntura Social*. Bogotá: Coyuntura social.

Galvis, L. A., y Bonilla, L. (2012). Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 14(26), pp. 223-240.

Gaviria, A., y Barrientos, J. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, Archivos de Economía.

Gaviria, A., y Umaña, C. (2002). *Estructura salarial de los docentes públicos en Colombia*. *Coyuntura Social*. Bogotá: Coyuntura social.

Gtd-Preal. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesionalización Docente en América Latina (s.f.). *Boletines electrónicos*. Obtenido desde <http://www.preal.org/GTD/index.php>

Heinesen, E., y Graversen, B. K. (2005). The effect of school resources on educational attainment: evidence from Denmark. *Bulletin of Economic Research*, 57(2), pp. 109-43.

Iregui, A. M., Melo, L., y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de economía del Rosario*, 9(2).

Jaramillo, S. G., Carrizosa, D. M., y Orgales, C. R. (2014). *Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia* (No. 011566). Bogotá: Fedesarrollo.

Liang, X. (1999-Agosto). Teachers pay in 12 Latin American countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers? *Human development department, LCSHD Paper Series*, No. 49, World Bank.

Libia, M., Gonzales, A., y Álvarez, J. (2010). *Professional the English teacher development exercise: some conceptual considerations for Colombia*. Obtenido desde <http://www.scielo.co/scielo>

Liston, D., y Zeichner, K. (1994). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Londoño, B., Sáenz, O. J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector Público de Bogotá*.

Martínez, A., Noguera, C., y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Melo, L. (2005). Impacto de la descentralización fiscal sobre la educación pública colombiana. *Borradores de Economía*, 350. Bogotá: Banco de la República.

Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979 del Ministerio de Educación Nacional: Normatividad para el ejercicio de la profesión docente*. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87084.htm>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto-Ley 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional. Estatuto de Profesionalización Docente*. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87084.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Perfil docente. Documento de circulación interna*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mizala, A. (2006). Salarios docentes en América Latina. En Tenti, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 275-287). Avellaneda: Siglo XXI.

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Niño y Dávila.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Secrearía de Educación Distrital, SED. (2015). *Base de datos de los Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Bogotá: SED.

Tatto, M., y Vélez, E. (1997). A document based assessment of teacher education reform initiatives. The case of Mexico. En: Torres, C., y Puigross, A. (Eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder, Co: Westville Press.

Torres, R. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, No. 47, pp. 31-52.

Vaillant, D., y Rossell, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Washington: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E., y Castro, H. (2007). *Base para una política, para la formación de educadores*. Documento de circulación interna. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Universidad del Valle.

978-958-8780-43-6



9 789588 780436

Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá

La introducción del Decreto 1278 significó que aproximadamente el 57% de los docentes esté cobijado bajo un marco normativo diferente al del estudio publicado en el 2011 (*Perfiles de los docentes del sector público en Bogotá*).

El presente documento es resultado de un proyecto que busca realizar esta actualización a partir de una Caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional del los docentes en Bogotá cubiertos por el Decreto 1278 de 2002.

El equipo de investigadores del CES, Centro de Estudios Sociales, aportan al estudio una amplia experiencia de investigación social, particularmente en cuanto a temas de educación, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, trae al nuevo proyecto una amplia experiencia en investigación social, particularmente en cuanto a temas de educación, y una sólida formación en instituciones líderes a nivel internacional (Universidad de California, Los Ángeles, y Universidad de Harvard, respectivamente).

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

