

**CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL SOCIO-  
DEMOGRÁFICO, ACADÉMICO Y PROFESIONAL  
DE LOS DOCENTES DEL DECRETO 1278 DEL  
2002 DE BOGOTÁ**

**Investigadores:**

**Carlo Tognato y Eliana Sanandres**

**Supervisor del contrato: Jorge Andrés Flórez Arias**

**Contrato No. 071 de 2015**

**Diciembre 3 del 2015**

---

# CONTENIDO

<b>1. PRESENTACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>3. MARCO NORMATIVO: DECRETO 2277 DE 1979 Y DECRETO 1278 DE 2002 DE BOGOTA .....</b>	<b>10</b>
<b>4. MARCO DE REFERENCIA: APOORTE DE LOS ESTUDIOS DISPONIBLES SOBRE LOS DOCENTES DEL DECRETO 1278 DEL 2002 DE BOGOTÁ .....</b>	<b>15</b>
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.....	15
Implementación del Decreto 1278: Acuerdos y Desacuerdos .....	22
Efectos del Decreto 1278 en el proceso educativo .....	25
<b>5. MARCO CONCEPTUAL: “ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES DEL DECRETO 1278 DEL 2002 DE BOGOTA, 2015” .....</b>	<b>30</b>
<b>6. METODOLOGÍA .....</b>	<b>41</b>
Tipo de estudio .....	41
Diseño de la muestra.....	41
Tamaño de la muestra .....	43
<b>7. CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL SOCIODEOGRÁFICO DE LOS DOCENTES DEL DECRETO 1278 DEL 2002 DE BOGOTÁ .....</b>	<b>50</b>
<b>Datos sociodemográficos del docente .....</b>	<b>50</b>
Lugar de nacimiento .....	51
Sexo .....	52
Edad.....	54
Estado civil y posición del docente en la familia .....	56
Tamaño y composición del hogar .....	58
Tenencia de vivienda y estrato social.....	61
<b>Situación económica del docente y su hogar .....</b>	<b>69</b>
Ingresos familiares .....	69
Percepción de la propia situación económica .....	72
<b>Cultura política del docente .....</b>	<b>76</b>
Vinculación del docente a asociaciones cívicas, gremiales, políticas y religiosas.....	76

Opinión sobre las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años.....	77
<b>8. CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DEL DECRETO 1278 DEL 2002 DE BOGOTÁ.....</b>	<b>79</b>
<b>Datos académicos del docente.....</b>	<b>79</b>
Formación del docente .....	79
Competencia oral, escrita y lectora del docente en inglés, francés y otros idiomas .....	85
<b>Datos profesionales del docente.....</b>	<b>86</b>
Trayectoria docente .....	86
<i>Antigüedad docente</i> .....	86
<i>Antigüedad como docente adscrito a la SED</i> .....	88
<i>Condiciones para el ejercicio de la docencia</i> .....	90
<i>Tiempo dedicado a la preparación de clases y la corrección de trabajos y pruebas</i> .....	92
<i>Aspiraciones a futuro</i> .....	93
<i>Participación en grupos o redes de reflexión pedagógica y/o profesional</i> .....	93
Capital cultural del docente .....	96
<i>Uso del tiempo libre</i> .....	97
<i>Nivel educativo de los padres</i> .....	99
<i>Trabajos producidos en los últimos cinco años</i> .....	101
Satisfacción con la profesión y con el ejercicio de la docencia .....	104
<i>Nivel de satisfacción docente</i> .....	104
<i>Razones para haber escogido la docencia</i> .....	107
<i>Búsqueda de un trabajo diferente al ejercicio de la docencia</i> .....	110
<i>Malestar docente</i> .....	111
<i>Imagen del maestro público</i> .....	114
<i>Prácticas fundamentales en la labor docente</i> .....	115
<i>Percepciones sobre la contribución de la educación pública y privada</i> .....	117
<i>Factores que inciden en el aprendizaje</i> .....	119
<i>Factores que inciden en la calidad de la educación</i> .....	121
<i>Ámbitos de aprendizaje</i> .....	122
<i>Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes</i> .....	124
<i>Ambiente social en la comunidad educativa</i> .....	126
<i>Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes</i> .....	128
<i>Autonomía</i> .....	130
<i>Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje</i> .....	131

*Dimensiones sociales y culturales que inciden en el ejercicio de la docencia* .....133

**9. CONCLUSIONES** ..... **137**

**10. BIBLIOGRAFÍA** ..... **149**

## **1. PRESENTACIÓN**

En el 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 publicaron el libro titulado “Perfiles de los Docentes del Sector Público en Bogotá”. Se trata de 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, las percepciones y las actitudes sobre la práctica docente y la pedagogía entre 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 de los docentes sobre las leyes y su actitud ante ciertas normas sociales; caracterizó la cultura política de los docentes; y finalmente 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 la publicación de ese estudio, los grandes cambios que se han operado en la población docente en Bogotá hacen necesario actualizarlo. En efecto, con la introducción del decreto 1278 ya aproximadamente el 57% de los docentes están cobijados bajo un marco normativo diferente al que cobijó a los docentes objeto del estudio publicado en el 2011. El presente documento es el resultado de un proyecto que busca realizar esta actualización a partir de la producción de una Caracterización del Perfil Sociodemográfico, Académico y Profesional del los Docentes del Decreto 1278 del 2002 de Bogotá.

El equipo de investigadores principales del estudio, Carlo Tognato, Director del Centro de Estudios Sociales, y Claudia Lucía Ordóñez, Directora del Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, traen al nuevo proyecto una amplia experiencia en investigación social y en particular en temas de educación, y una sólida formación en instituciones líderes a nivel internacional (Universidad de California, Los Ángeles, y Universidad de Harvard, respectivamente).

## 2. INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas que han tenido lugar en Colombia durante la primera década del siglo XXI, entre estas 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, 2007). 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. Con esta reforma se busca 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 aquellos cobijados por el estatuto anterior establecido por el Decreto-ley 2277 de 1979. Mientras este último se refiere a la “profesión docente” y abarca como campo de acción tanto el sector oficial como el no oficial, el nuevo estatuto se refiere a la “función docente” y la circunscribe a la relación entre el Estado y los docentes en servicio. Hoy las normas del Decreto 1278 son aplicables a los maestros y directivos que se vincularon 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 los educadores que ingresaron a la carrera docente antes de la promulgación del nuevo estatuto.

Esta distinción, como señala Gloria Calvo (2007), 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 por ejemplo 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 que rompe el monopolio de los licenciados y normalistas y promueve la diversificación social y profesional del cuerpo docente en el país (Bautista, 2010).

En el 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 todos los docentes del sector público de Bogotá. Hoy, los cambios que se han operado en la población docente en Bogotá hacen necesario producir un conocimiento más sistemático y actualizado del cuerpo docente de los colegios oficiales que se encuentran 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.

En desarrollo de este convenio el equipo de la Universidad Nacional realizó una investigación que se propuso producir una Caracterización del Perfil Sociodemográfico, Académico y Profesional de los Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá. Para obtener información actualizada y confiable se diseñó y utilizó una encuesta que fue 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 y se realizó 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 Bogotá. En la medida de lo posible, los resultados de este estudio se comparan con los resultados de la Encuesta Docente Bogotá (2009) publicados por Londoño y colaboradores (2011) en el libro titulado “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 que 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.

### **3. MARCO NORMATIVO: DECRETO 2277 DE 1979 Y DECRETO 1278 DE 2002 DE BOGOTÁ**

Actualmente en Colombia existen dos estatutos que regulan el ejercicio de la docencia. El primero es establecido por el Decreto 2277 de 1979 y expide las normas sobre la “profesión docente” entendida como “el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales” por parte de educadores que poseen título docente. Londoño y colegas (2011) señalan que en este estatuto los deberes de los docentes no están relacionados con la calidad académica sino más bien con sus “cualidades humanas”, su “conducta pública”, su “responsabilidad en el cargo” y sus “valores patrios”, entre los que se encuentran 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, 2011:35).

El segundo estatuto es establecido por el Decreto 1278 de 2002 y 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 entre estos las personas que 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 entre estos el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados. También incluye el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, la actualización y perfeccionamiento pedagógico, de planeación y evaluación institucional, actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional y 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**

<b>Decreto 2277 de 1979</b>	<b>Decreto 1278 de 2002</b>
<b>Profesión docente</b> Ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales. Esta incluye las funciones de dirección y coordinación, supervisión e inspección, programación y consejería.	<b>Función docente</b> Actividad académica que incluye la realización directa del diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
<b>Docente oficial</b> Educador que presta sus servicios en entidades estatales.	<b>Docente</b> Persona que desarrolla labores académicas directas y personalmente con alumnos de establecimientos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
<b>Nombramiento</b> El requisito es tener título de licenciado o estar inscrito en el escalafón. – Se hace en propiedad sin período de prueba	<b>Nombramiento</b> El requisito es tener título profesional de licenciado, de profesional en otras áreas o ser normalista superior. –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
<b>Carrera docente</b> El régimen legal que ampara el ejercicio docente garantiza la estabilidad laboral y otorga derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente.	<b>Carrera docente</b> El régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal depende de la idoneidad y competencia del docente.

<p><b>Estructural del escalafón</b> 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><b>Estructura del escalafón</b> 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><b>Evaluación</b> – No la contempla el decreto.</p>	<p><b>Evaluación</b> – 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 acarrea la exclusión y separación del cargo docente o de directivo docente.</p>																														
<p><b>Remuneración</b> 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><b>Remuneración</b> Escala salarial año 2015</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Normalista Superior o Tecnólogo en Educación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1A - \$1.185.837</li> <li>1B - \$1.511.610</li> <li>1C - \$1.948.579</li> <li>1D - \$2.415.607</li> </ul> </li> <li>• <b>Licenciado o Profesional no Licenciado</b> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Sin especialización</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Con especialización</i></td> </tr> <tr> <td>2A - \$1.492.462</td> <td>\$1.622.203</td> </tr> <tr> <td>2B - \$1.950.087</td> <td>\$2.072.609</td> </tr> <tr> <td>2C - \$2.277.675</td> <td>\$2.567.693</td> </tr> <tr> <td>2D - \$2.721.820</td> <td>\$3.038.693</td> </tr> </table> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Maestría</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Doctorado</i></td> </tr> <tr> <td>2A - \$1.716.330</td> <td>\$1.940.200</td> </tr> <tr> <td>2B - \$2.242.600</td> <td>\$2.535.114</td> </tr> <tr> <td>2C - \$2.619.326</td> <td>\$2.960.977</td> </tr> <tr> <td>2D - \$3.130.092</td> <td>\$3.538.365</td> </tr> </table> </li> <li>• <b>Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado</b> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Maestría</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Doctorado</i></td> </tr> <tr> <td>3A - \$2.497.890</td> <td>\$3.313.644</td> </tr> <tr> <td>3B - \$2.957.598</td> <td>\$3.889.806</td> </tr> <tr> <td>3C - \$3.657.824</td> <td>\$4.911.830</td> </tr> <tr> <td>3D - \$4.238.335</td> <td>\$5.638.619</td> </tr> </table> </li> </ul>	<i>Sin especialización</i>	<i>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	<i>Maestría</i>	<i>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	<i>Maestría</i>	<i>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
<i>Sin especialización</i>	<i>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																														
<i>Maestría</i>	<i>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																														
<i>Maestría</i>	<i>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, 2007; Decreto 2277 de 1979; Decreto 1278 de 2002*

De acuerdo con este marco normativo, Londoño y colaboradores (2011) sugieren algunas cualidades que debe tener el maestro colombiano independientemente del estatuto que lo cobija, entre estas 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).

Ahora bien, según el Ministerio de Educación Nacional (2007), hasta el 2006 se desempeñaban 273.852 docentes oficiales en Colombia, de los cuales sólo el 16,4% (44.912) estaba cobijado por el Decreto 1278. Actualmente el número de docentes oficiales en Colombia asciende a 298.040 de los cuales ya aproximadamente el 57% (169.883) están cobijados por el nuevo estatuto. De estos, el 11% (19.132) se concentra en la ciudad de Bogotá. La tabla 2 muestra como están distribuidos estos docentes por localidad.

**Tabla 2: Distribución de los Docentes del 1278 en Bogotá**

<b>Localidad</b>	<b>Número de docentes</b>
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
<b>Total</b>	<b>19.132</b>

*Fuente: Cálculos realizados por la 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. Estos estudios han permitido 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, 2007) y mejorar la calidad de la educación (García et, al, 2014).

Estos estudios también han permitido identificar las posibles implicaciones del nuevo estatuto en el cuerpo docente estatal (Bautista, 2010), conocer las representaciones sociales sobre el profesional docente (Castro, 2010) y visibilizar la situación actual de la profesionalización docente con énfasis en las diferencias regionales (Galvis y Mejía, 2011). También han permitido conocer el impacto de la profesionalización docente sobre la calidad de la educación escolar (Bonilla y Galvis, 2012) e identificar los factores que influyen en el desarrollo profesional del docente (Camargo et. al, 2004; Bautista, 2010; Libia et. al, 2010). A continuación se presenta una breve revisión de esta literatura

#### **4. MARCO DE REFERENCIA: APORTE DE LOS ESTUDIOS DISPONIBLES SOBRE LOS DOCENTES DEL DECRETO 1278 DEL 2002 DE BOGOTÁ**

##### **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 estudios han encontrado que la formación de los docentes incide en la calidad de la educación (Heinesen y Graversen, 2005). No obstante, un estudio reciente realizado por investigadores del Banco de la República (2006) muestra que si bien el nivel de formación de los docentes oficiales colombianos ha mejorado en los últimos años, dicho mejoramiento no se ha traducido en una mejor calidad de la educación pública en Colombia. Según Iregui, Melo y Ramos, autores del estudio, entre las razones que explican este fenómeno se encuentra 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 están asociados 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 intermediados por actores políticos.

Si bien con la implementación del Decreto 1278 de 2002 se lograron redefinir los criterios para el ingreso, ascenso y retiro del servicio educativo estatal para asegurar que los ascensos de los docentes estuvieran asociados 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 estos 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 los años 1997 y 2003 los mejores puntajes fueron obtenidos por instituciones no oficiales. De hecho los autores señalan que en el 2003, mientras el 30.9% de los colegios privados estaban ubicados en las categorías alta, superior y muy superior, sólo el 18.8% de los colegios oficiales lograron esta clasificación; también señalan que de los 134 colegios ubicados en la categoría muy superior, solo cinco eran oficiales. No obstante, los autores destacan que de las instituciones educativas oficiales, el mejor rendimiento en el 2003 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 encuentran 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 señalan que mientras la asignación básica para el grado 14 en el antiguo escalafón docente era de \$1.845.990 en el 2005, la asignación 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 el docente gana 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. Iregui, Melo y Ramos 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 mejoramiento



no se ha traducido en una mayor calidad de la educación pública. Los autores explican que gracias a las condiciones del nuevo estatuto, el número de docentes que son bachilleres pedagógicos se redujo en un 55% mientras que el número de educadores con título universitario y postgrado pedagógico aumentó en un 376% (Iregui, Melo y Ramos, 2006, p.224). No obstante, algunos analistas consideran que independientemente de la formación del docente, una limitación que todos enfrentan 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, si bien 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 relacionadas con la capacidad del nuevo estatuto para asegurar un mejoramiento en la calidad del sistema educativo.

En tal sentido, Gloria Calvo (2007) ha sugerido algunas directrices encaminadas a lograr un maestro profesional y aportar en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Estas directrices han sido formuladas luego de identificar las problemáticas más notables en cuatro campos específicos: selección, formación docente, remuneración y evaluación del desempeño. En relación con la selección de los docentes, Calvo (2007) señala que las personas que ingresan a la docencia provienen de un “círculo educativo deteriorado” (Filmus, 2004, p.14), 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, 2007, p.5).

Ante esta situación, la autora plantea algunas estrategias de intervención que no son contempladas por el decreto, como por ejemplo 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 (2004), 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 perfil de formación profesional del docente es definido por el nuevo estatuto alrededor de cuatro ejes, entre estos 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 (2007) argumenta que el saber de los maestros debe ser formalizado. Para ello la autora propone desarrollar metodologías de procesos de formación docente basadas en “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 bien podrían ser científicos, intelectuales, artistas,

escritores o artesanos que formen a los docentes en entornos diferentes a los tradicionales. También sugiere reconocer y subsanar el deficiente capital cultural de los futuros docentes, reconocer, formalizar y sistematizar los saberes de los docentes y finalmente, asignar presupuestos para los encuentros de docentes que permitan asegurar la reflexión y formación colectiva en los establecimientos educativos.

En relación con la remuneración, varios autores coinciden en que el principal problema es la tendencia a aislar profesión y salario (Torres, 2004; Calvo, 2007). En los imaginarios, por ejemplo, la docencia en ocasiones es vista como “un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y que requiere habilidades mínimas (Calvo, 2007, p.17). Mizala (2006) agrega que el principal problema 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 sus habilidades. Para hacer frente a esta problemática, Calvo (2007) 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 sólo 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 docentes. En tal sentido, Calvo señala la necesidad de evaluar a los docentes también para incentivar y premiar su profesionalidad. Sus recomendaciones son relacionar la evaluación con la profesionalidad del docente, es decir, asociarla a 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 estas los portafolios, los escritos de los maestros o las pruebas de conocimientos disciplinares y pedagógicas, relacionar la evaluación de los docentes con los estándares profesionales y por último, estimular el desempeño sobresaliente, incentivando que los docentes más destacados, por ejemplo, reciban premios por sus logros.

Recientemente, García y colaboradores (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 el 2007; 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
<b>Formación previa al servicio</b>	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.

<b>Selección</b>	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.
<b>Evaluación para el mejoramiento continuo</b>	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.
<b>Formación en servicio</b>	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 efectivamente responda 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.
	Vacíos en la formación disciplinar y pedagógica de algunos docentes.	Oferta de cursos cortos y becas condonables para posgrados (maestrías y doctorados) para docentes sobresalientes.
<b>Remuneración y reconocimiento</b>	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 premios al docente que existen actualmente 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.
	Establecer un plan de retiro voluntario anticipado para los docentes regidos por el Estatuto 2277.	
<i>Fuente: García et. al, 2014</i>		

### **Implementación del Decreto 1278: Acuerdos y Desacuerdos**

Algunos autores argumentan 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, 2010:130). Otros señalan que entre los principales problemas de su implementación se encuentran haber relegado la participación de los docentes en 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 mas 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 estas la heterogeneidad social y cultural de los docentes, la desigualdad en términos de género,

formación profesional, condiciones laborales y salariales, y 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 por 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 el nivel educativo en el que enseña (CID, 2006; Bautista, 2010, p.114). La autora señala que el promedio de edad del cuerpo docente de Colombia está entre los 37 y 39 años, por debajo de países como Suecia, Alemania o República Checa, donde el promedio de edad de los docentes es de 50 años o más (Gtd-Preal, Boletín 1, 2004). Por otro lado, entre el 2000 y el 2005 las mujeres constituyeron entre el 66.6% y 69.3% de la población total de docentes, con especial concentración en los primeros niveles educativos, preescolar y básica primaria. En ese 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 concentraron entre el 50% y 40% de docentes respectivamente, mientras el nivel preescolar no superó el 11%. Estos datos muestran que los docentes en el país se concentran en la región andina, las zonas urbanas y en los niveles de educación básica y media. Las regiones rurales y el nivel preescolar, por su parte, agrupan el menor número de docentes.

Por otro lado, el nuevo estatuto docente también ha sido interpretado como una amenaza para la estabilidad de la carrera docente 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 los ubica en condiciones profesionales distintas a sus pares cobijados por el decreto

anterior, cuya permanencia se encuentra 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” (Bautista, 2010:124).

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 a los maestros y maestras se les había asignado durante años según las necesidades y prioridades que en determinado momento ha 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 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, paternales, 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, la asignación de roles diferentes a la actividad académica ha disminuido considerablemente (Castro, 2010).



Sin embargo, algunos autores señalan que con la implementación del Decreto 1278 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 en día es común encontrar ingenieros, abogados, arquitectos, entre otros, impartiendo a niños y niñas la educación básica en todas las áreas fundamentales 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 y maestras con acciones concretas y específicas en cuanto a formación y ejercicio profesional entre las que se encuentra:

- 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 colombiano vale la pena destacar el de Galvis y Mejía (2011). Los autores analizaron los efectos del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente y encontraron una desigualdad regional en la dotación de docentes cobijados por el Nuevo Estatuto, los cuales están concentrados en su mayoría cerca del centro del país. Regiones como la Costa Caribe, Cauca, Nariño y gran parte de

los Llanos Orientales han quedado rezagadas. Galvis y Mejía explican que la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades básicas y el gasto en el personal educativo han sido variables determinantes en esta dinámica.

Los autores muestran 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, los autores 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 presentan en promedio un mayor grado de profesionalización docente. Esto implica, según Galvis y Mejía (2010), que el acceso a la educación de calidad no es aleatorio y que los estudiantes de algunas regiones y ciudades tienen ventajas sobre los estudiantes de otras regiones en la medida en que tienen acceso a docentes mejor preparados.

Más recientemente, Bonilla y Galvis (2014) confirmaron que la profesionalización de los docentes afecta la calidad de la educación escolar. En su estudio titulado *Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia*, lo 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 de los municipios.

Estos resultados contrastan con los 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 en el 2001 analizaron los resultados de las pruebas ICFES de Bogotá. Los autores encontraron que ni el nivel de formación de los docentes ni la infraestructura afectaron los resultados de los alumnos en las instituciones oficiales y concluyeron que las deficiencias en la calidad de la educación fueron el resultado 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 esta misma dirección Melo (2005) asegura que los aumentos en las transferencias de recursos a las autoridades regionales para el gasto público no siempre se traducen en mejoras a la calidad educativa. No obstante, el trabajo de Bonilla y Galvis sugiere reconsiderar la importancia de los efectos que tiene la transferencia de recursos en la formación de los docentes y por esta vía, en la calidad de la educación escolar. Los autores argumentan este planteamiento a partir de tres resultados puntuales:

El primero indica que el nivel de profesionalización de los docentes tiene un impacto positivo sobre el desempeño de los estudiantes en la Prueba Saber 11; los autores explican que 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.

El segundo resultado muestra que 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 prueba de matemáticas. Sumado a esto, los autores destacan las diferencias existentes entre las grandes ciudades y los municipios más pequeños y alejados. En el primer caso la calificación de los docentes incidió sobre los resultados de los estudiantes, mientras que en el segundo caso, cuando se trata de municipios pequeños, alejados y con menos recursos, no se encontró ninguna incidencia. Los autores explican que esto puede obedecer a la disponibilidad de recursos, que en últimas define el perfil de los docentes que los colegios logran contratar y al acceso a recursos complementarios al proceso educativo.

El tercer resultado es particularmente interesante. Bonilla y Galvis encontraron que aún si la profesionalización de los docentes tiene un impacto positivo en las Pruebas Saber11, el Nuevo Estatuto de Profesionalización 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 en el caso de 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 menos dotación de maestros profesionalizados, o las que están más rezagadas en este indicador. Además, los autores agregan que las instituciones que más experimentaban 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 algunos factores que pueden favorecer esta labor. James (2001) por ejemplo, se refiere al concepto de habilidades facilitadoras y señala la necesidad de fortalecer esas habilidades o destrezas que, según el autor, pueden facilitar el desarrollo profesional docente; entre estas se encuentran las habilidades de lectura, de presentación, investigación y teorización para mejorar su práctica. Camargo y colaboradores (2004), por su parte, sugieren realizar una reflexión sobre el acto educativo que permita identificar las necesidades originadas en las demandas propias del contexto de cada institución educativa. Bautista (2010) insiste en la necesidad de asegurar los recursos y los medios que permitan llevar a cabo el desarrollo profesional tal y como lo estipula en Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. Finalmente, Libia y colaboradores (2010) consideran importante incluir la investigación y la innovación como factores influyentes en el desarrollo profesional docente.

## **5. 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 sociodemográfico, académico y profesional de la población objeto de estudio. Para ello la encuesta 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 en Bogotá cobijada por el decreto 1278.

### **I. 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

Esta información permitirá establecer una tipología de los docentes según sus características sociodemográficas.

### ***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 el que se ubican los docentes (lo cual se relaciona no sólo con su situación económica sino también con sus expectativas y su autoestima).
- La percepción de los docentes sobre su propia situación económica, sobre la situación económica 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

## **II. 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 en el que el docente obtuvo su título de educación media, el tipo de educación superior recibido y 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 obtuvieron 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 centrales 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 un tipo de capital específico, el cual, en interacción con otro tipo de capitales (económico, social, religioso), configura el *capital simbólico* que es el que 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. El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado 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 producidos* 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 en 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 docente y al grado en que las condiciones materiales y sociales de la docencia en la educación pública son adecuadas.
- *Razones para haber escogido el ejercicio de la docencia:* se indaga sobre las razones para haber escogido el ejercicio de la docencia teniendo en cuenta el porcentaje de docentes que responden haber escogido la docencia porque era su principal opción de vida y profesional (vocación pedagógica) y el porcentaje de docentes que escogieron el oficio de enseñar 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, los docentes hubieran buscado.
- *Malestar docente:* se busca 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 qué imagen del maestro público creen los docentes que tienen los medios masivos de comunicación, los padres de familia, la comunidad local, los estudiantes y la policía.
- *Prácticas fundamentales en la labor docente:* a partir de esta pregunta 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 la contribución de la educación oficial y privada:* en esta pregunta se indaga sobre la percepción de los docentes acerca del grado de contribución de la educación oficial y privada en relación con el fomento de algunos fines educativos estratégicos para el país. Los 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 por parte de los estudiantes indica que hay un conjunto de factores escolares y extraescolares asociados a estos logros. Además, varios estudios sobre los docentes señalan que muchos de éstos se sienten impotentes en relación con factores extra-escolares en los que no pueden incidir. Desde estas 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 diferentes factores escolares y la

importancia atribuida a los diferentes factores extraescolares.

- *Ámbitos de aprendizaje:* en esta pregunta 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. Los indicadores:
  - 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 sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes a través de los siguientes indicadores:
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes indígenas.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes afrodescendientes.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes del pueblo Rom.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes desplazados.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes de culturas juveniles.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes pobres.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes con capacidades excepcionales.
  - Percepción sobre el grado de dificultad de enseñarles a estudiantes adultos.
- *Ambiente social en la comunidad educativa:* por ambiente social se entiende la calidad de

las relaciones sociales en el colegio entre los diversos estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia). Según la Ley 115 de 1994, en su artículo 6: “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 en que los conflictos internos de los colegios se resuelven adecuadamente.
  - Percepción sobre el grado en que las relaciones entre docentes y directivos son de mutua cooperación.
- *Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes:* varias de las perspectivas pedagógicas contemporáneas consideran que hay un conjunto de capacidades de los estudiantes que es deseable que se desarrollen en los colegios. Esta pregunta indaga sobre el grado en que los docentes perciben que se desarrollan en los colegios algunas de estas capacidades. Los indicadores son:
    - Percepciones sobre el grado de desarrollo del pensamiento autónomo en el colegio.
    - Percepciones sobre el grado de desarrollo de la creatividad en el colegio.
    - Percepciones sobre el grado de desarrollo de la capacidad de aplicar lo aprendido en el colegio.
    - Percepciones sobre el grado de desarrollo de la capacidad de cooperación de los

estudiantes en los procesos de aprendizaje en el colegio.

- Percepción sobre el grado de desarrollo de la capacidad de argumentación en el colegio.
  - Percepción sobre el grado de desarrollo de la pasión por el conocimiento en el colegio.
  - 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:* esta 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 quieren 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 quieren 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 quieren los docentes en relación con las reglas de conducta y convivencia en el aula.
  - *Prácticas deseables de enseñanza/aprendizaje:* varias de las principales perspectivas pedagógicas contemporáneas consideran que hay un conjunto de prácticas de enseñanza

deseables, en términos de estar asociadas con mayores y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes. Esta pregunta indaga sobre la frecuencia con la que se desarrollan en los colegios algunas de estas prácticas. 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:* No hay consensos en los estudios ni en las conceptualizaciones sobre el oficio del docente acerca de los principales factores relacionados con las buenas prácticas de enseñanza. La pregunta indaga sobre los factores más mencionados en la literatura, los cuales 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:* Desde hace más o menos una década, los discursos de los maestros de la ciudad vienen enfatizando la importancia de tener en cuenta en su oficio dimensiones de los estudiantes distintas a la cognitiva. La

pregunta indaga sobre las principales de estas dimensiones, a las que se refieren con frecuencia dichos discursos. El análisis de las respuestas permitirá, además de constatar el peso de estas otras dimensiones, valorar qué tanto la dimensión cognitiva, dominante en los discursos y prácticas históricas acerca del oficio docente, sigue siendo considerada fundamental por los docentes.



## 6. METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

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

*Tabla 4: Criterios de selección de la muestra*

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

### Diseño de la muestra

Se realiza un muestreo probabilístico por conglomerados y bietápico:

- Probabilístico: todos los docentes del Decreto 1278 activos tienen una probabilidad diferente de cero, de ser seleccionados en la muestra.
- Por conglomerados: 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, luego de verificar en cada una de las sedes y jornadas el marco de docentes. 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 estas.

- Bietápico: la selección de los 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 subpoblaciones o conglomerados. El muestreo por conglomerados es similar al muestreo aleatorio simple, pero se diferencian en que la unidad de muestreo es un conjunto de unidades primarias o elementales.

Este muestreo es, en muchos casos, efectivo para obtener la información deseada a un menor costo y se justifica en las siguientes situaciones:

- *Cuando existe 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 levantar un marco muestral de estas unidades es alto, en comparación con el costo de muestrear sobre conglomerados, los cuales sí pueden disponer de un marco o directorio. En este caso, si bien se pudo obtener un listado de los docentes para tomar una muestra directa, en muchas ocasiones este listado no correspondía con la realidad encontrada en campo y fue necesario utilizar este método. Adicionalmente, 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 Secretaria 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 de la muestra calculado.

El cálculo se realizó en dos etapas:

En la primera etapa 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
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>186</b>	<b>166</b>

Los colegios que finalmente 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
<b>Antonio Nariño</b>	4	1. Atanasio Girardot 2. Francisco de Paula Santander 3. Guillermo León Valencia 4. Técnico Jaime Pardo Leal
<b>Barrios Unidos</b>	6	1. Alemania Solidaria 2. Eduardo Carranza 3. Juan Francisco Berbeo 4. Rafael Bernal Jiménez 5. Jorge Eliécer Gaitán 6. Tomás Carrasquilla
<b>Bosa</b>	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
<b>Chapinero</b>	3	1. Campestre Monte Verde 2. San Martín de Porres 3. Simón Rodríguez
<b>Ciudad Bolívar</b>	10	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
<b>Engativá</b>	6	1. Charry 2. General Santander 3. Instituto Francisco José de Caldas 4. Instituto Técnico Laureano Gómez 5. Morisco 6. Tomás Cipriano de Mosquera
<b>Fontibón</b>	4	1. Colegio Federici 2. Instituto Técnico Internacional 3. Villemar del Carmen 4. República de Costa Rica (A)
<b>Kennedy</b>	10	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
<b>La Candelaria</b>	1	1. La Integrada la Candelaria – La Concordia
<b>Los Mártires</b>	5	1. Eduardo Santos 2. República Bolivariana de Venezuela 3. Ricaurte 4. San Francisco de Asís 5. Técnico Menorah
<b>Puente Aranda</b>	7	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
<b>Rafael Uribe</b>	7	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
<b>San Cristóbal</b>	24	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
<b>Santa Fe</b>	4	1. Aulas Colombianas 2. Manuel Elkin Patarroyo 3. Los Pinos 4. Antonio José Uribe
<b>Suba</b>	19	1. Alberto Lleras Camargo

		<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Álvaro Gómez Hurtado</li> <li>3. Aníbal Fernández de Soto</li> <li>4. Chorrillos</li> <li>5. Delia Zapata Olivella</li> <li>6. El Salitre</li> <li>7. Gerardo Molina Ramírez</li> <li>8. Gerardo Paredes</li> <li>9. Gustavo Morales Morales</li> <li>10. ITD Julio Flórez</li> <li>11. Juan Lozano y Lozano</li> <li>12. La Tosacna</li> <li>13. Nueva Zelandia</li> <li>14. Ramón de Zubiría</li> <li>15. República Dominicana</li> <li>16. Simón Bolívar</li> <li>17. Ventium Ángeles</li> <li>18. Villa Elisa</li> <li>19. Vista Bella</li> </ol>
<b>Sumapaz</b>	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela</li> <li>2. Campestre Jaime Garzón</li> </ol>
<b>Teusaquillo</b>	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manuela Beltrán</li> <li>2. Técnico Palermo</li> </ol>
<b>Tunjuelito</b>	11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bernardo Jaramillo</li> <li>2. Ciudad de Bogotá</li> <li>3. INEM Santiago Pérez</li> <li>4. Instituto Técnico Industrial Piloto</li> <li>5. José María Córdoba</li> <li>6. José Rufino Cuervo</li> <li>7. Marco Fidel Suárez</li> <li>8. Rafael Uribe Uribe</li> <li>9. San Benito Abad</li> <li>10. San Carlos</li> <li>11. Venecia</li> </ol>
<b>Usaquén</b>	9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agustín Fernández</li> <li>2. Aquileo Parra</li> <li>3. Cristóbal Colón</li> <li>4. Friedrich Naumann</li> <li>5. General Santander</li> <li>6. Nuevo Horizonte</li> <li>7. SaludCoop Norte (A)</li> <li>8. Toberín</li> <li>9. Usaquén (A)</li> </ol>
<b>Usme</b>	24	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atabanzha</li> <li>2. Brasilia Usma</li> <li>3. Ciudad Villavicencio</li> <li>4. CED Rural La Unión Usme</li> <li>5. CED Rural Los Arrayanes</li> <li>6. Chuniza</li> <li>7. Diego Montaña Cuéllar</li> <li>8. Gabriel García Márquez</li> <li>9. Federico García Lorca</li> <li>10. Fernando González Ochoa</li> </ol>

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

<b>Total</b>	<b>166</b>	-
--------------	------------	---

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
<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>9.915</b>	<b>370</b>	<b>2.139</b>

## **7. 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 ese efecto 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 titulado “Perfiles de los Docentes del Sector Público en Bogotá” (2011).

En este capítulo llevaremos a cabo una caracterización del perfil sociodemográfico de los docentes cobijados 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**

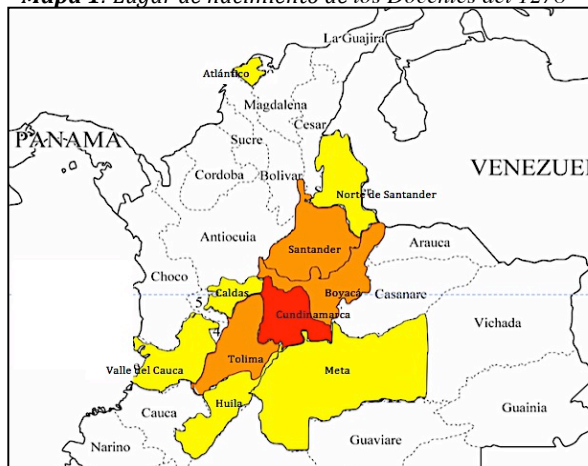
Para abordar los datos sociodemográficos se incluirá información sobre el lugar de nacimiento (urbano, rural), el sexo, el estado civil, la edad, el tamaño y composición del hogar, la posición del docente dentro del hogar, la tenencia de la vivienda y el estrato socioeconómico, así como la tenencia de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

## Lugar de nacimiento

En relación con la procedencia territorial de los docentes cobijados por el Decreto 1278 de 2002 de Bogotá, los resultados de la encuesta indican que el 84% de este cuerpo docente está conformado por personas nacidas en zonas urbanas y sólo el 7% nacieron en zonas rurales.

El 56% de los docentes son nacidos en Bogotá y el 9% provienen de diversos municipios de Cundinamarca. El resto provienen 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).

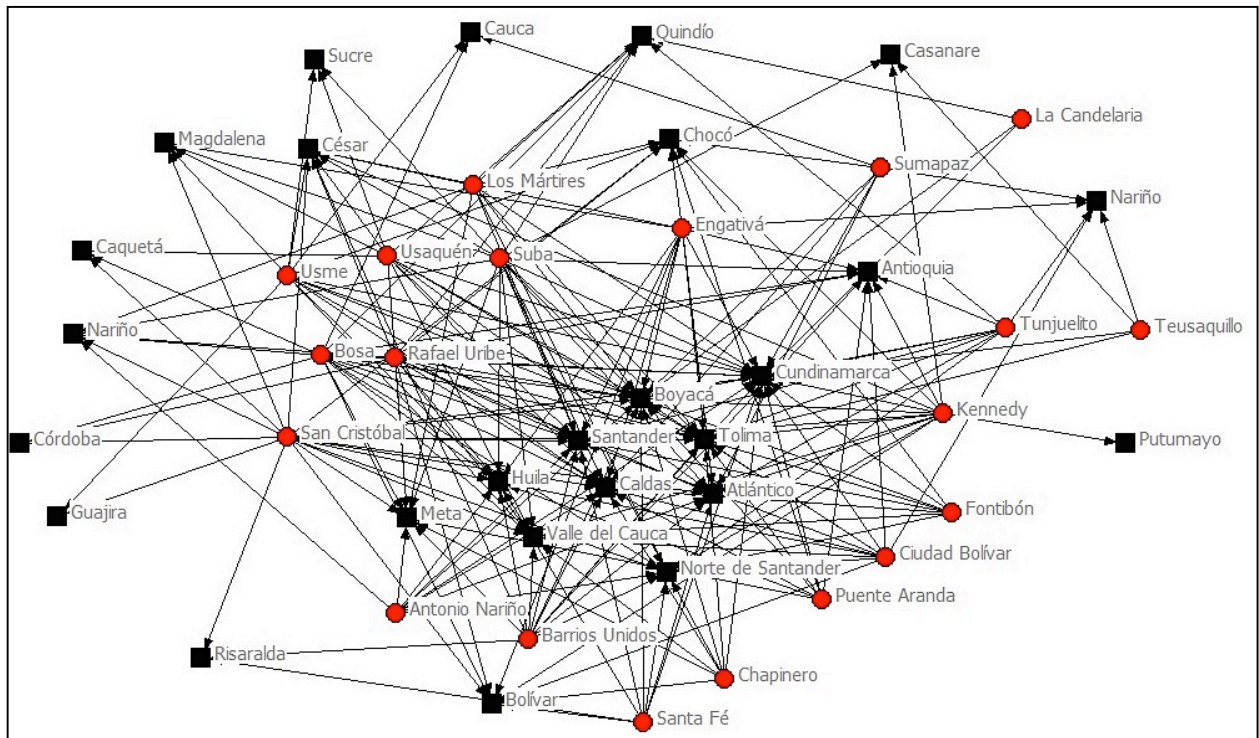
**Mapa 1:** Lugar de nacimiento de los Docentes del 1278



Es importante destacar que se encontraron docentes provenientes de todos los departamentos del país. El grafo 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). Se observa que los departamentos mencionados previamente se ubican en el centro del grafo 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, de donde provienen menos docentes que se encuentran adscritos principalmente a los colegios públicos ubicados en localidades como Engativá, Suba, Los Mártires, Usaquén, Usme, Bosa, Rafael Uribe y San Cristóbal.

En relación con estos datos, es importante anotar que se mantienen las dos características identificadas por la Encuesta Docente Bogotá aplicada en el 2011 (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%.

**Grafo 1:** Concentración de los docentes del 1278 según localidad del colegio al que se encuentran adscritos y el lugar de nacimiento



## Sexo

El amplio dominio que históricamente han tenido las mujeres en la enseñanza primaria y secundaria en Colombia y en América Latina se mantiene vigente (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 (ver tabla 8). No obstante, la proporción de hombres se ha incrementado levemente entre el 2009 y el 2015, pasando de 28.34% (Londoño et.

al, 2011) a 35.4%. Según Londoño y colaboradores (2011), el incremento en el número de hombres en la nómina docente podría estar relacionado con tres situaciones puntuales: primero, para ser docente ya no se requiere el título de licenciado o normalista sino que basta con un título universitario; segundo, la competencia que afrontan los profesionales en el mercado laboral; y tercero, 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.

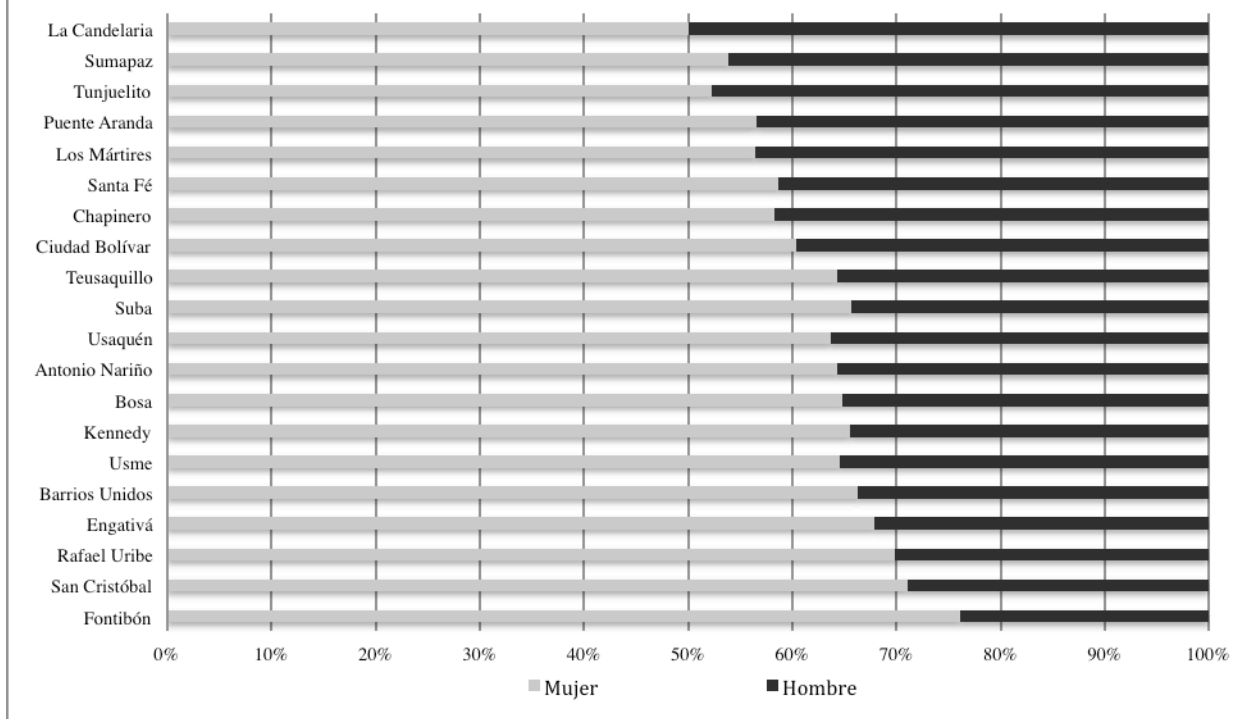
**Tabla 8:** Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá por sexo

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

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

Al observar la distribución de la nómina docente cobijada por el Decreto 1278 en las 20 localidades de Bogotá (ver gráfico 1), se evidencia el 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 las localidades de 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%).

**Grafico 1: Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá por sexo, según localidad**



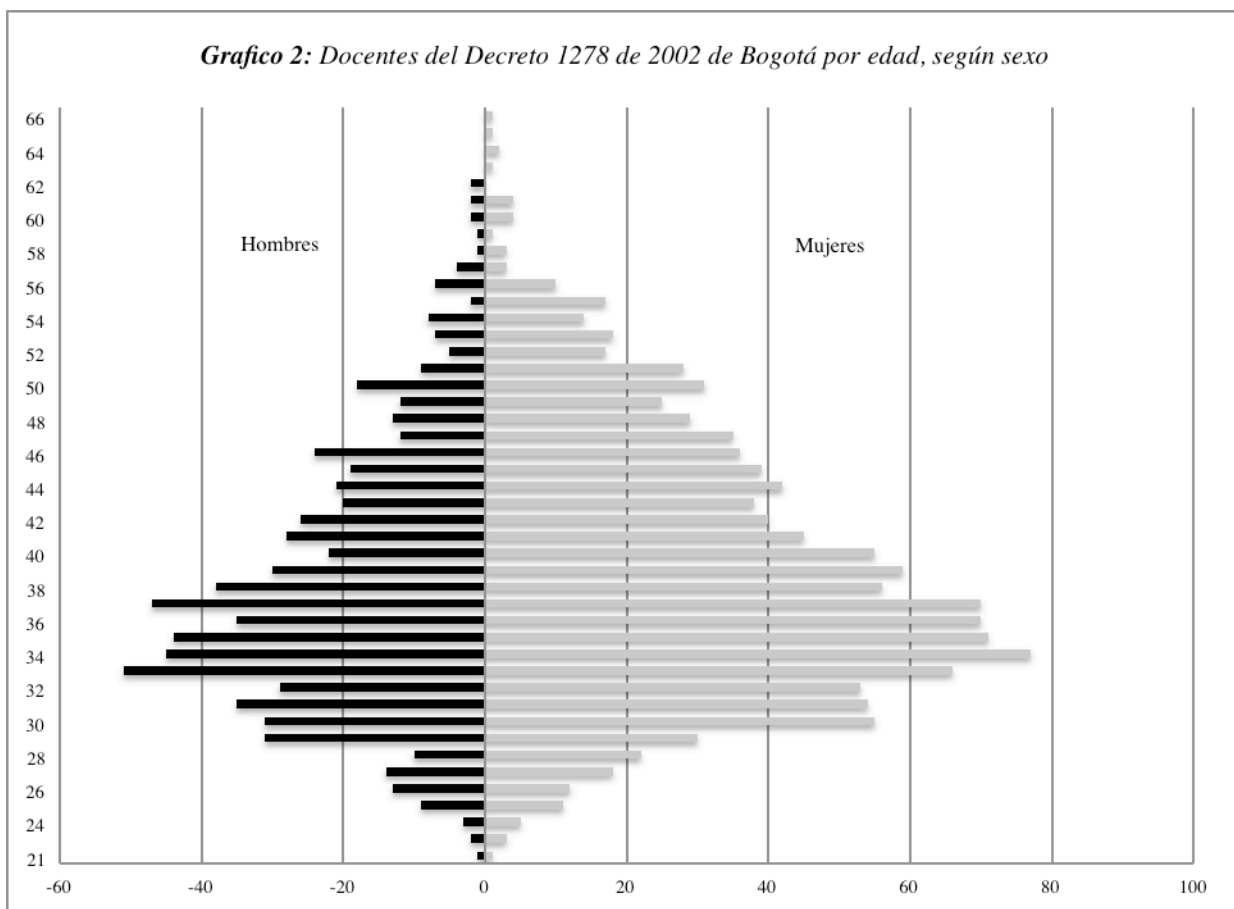
## Edad

Como es sabido, la distribución por edades de la nómina docente contribuye a aclarar qué tan cerca o tan lejos están generacionalmente los docentes a sus alumnos y es uno de los indicadores de la estabilidad laboral de los docentes. En el 2011, Londoño y colaboradores 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 peso numérico lo tenían 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 con el nuevo decreto se ha presentado una leve disminución en el promedio de edad del magisterio bogotano durante los últimos 5 años. Esto se observa en los cuatro grupos generacionales identificados:

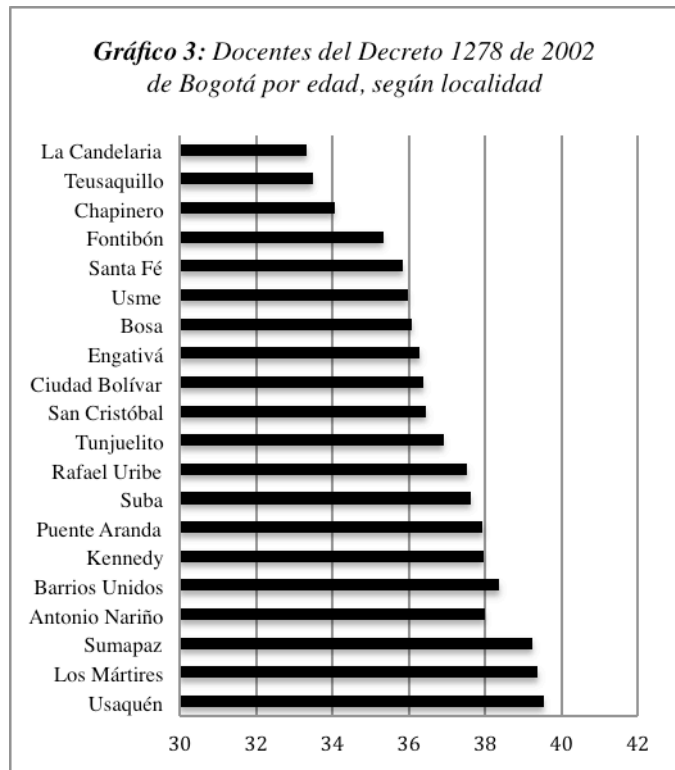
- Entre 21 y 29 años, con una participación del 7.4% (n=159).

- 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).

El 5.3% (n=114) de los encuestados no respondió esta pregunta. Como se observa en el gráfico 2, entre las mujeres hay una mayor proporción de más edad en comparación con los hombres.



En relación con la distribución de la edad de los docentes por localidad, se encontró que los docentes cuyo promedio de edad está por encima de 37 años se encuentran en mayor proporción 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), Barrios Unidos (38 años), Kennedy (38 años), Puente Aranda (38 años), Suba (38 años) y Rafael Uribe (38 años).



Los docentes cuyo promedio de edad está entre 37 y 33 años se encuentran mayoritariamente 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 cobijados por el Decreto 1278 de 2002 inscriben un leve rejuvenecimiento de la planta docente 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 estos, el 37% están casados y el 20% viven en unión libre. Del resto de los docentes, el 6% están separados o



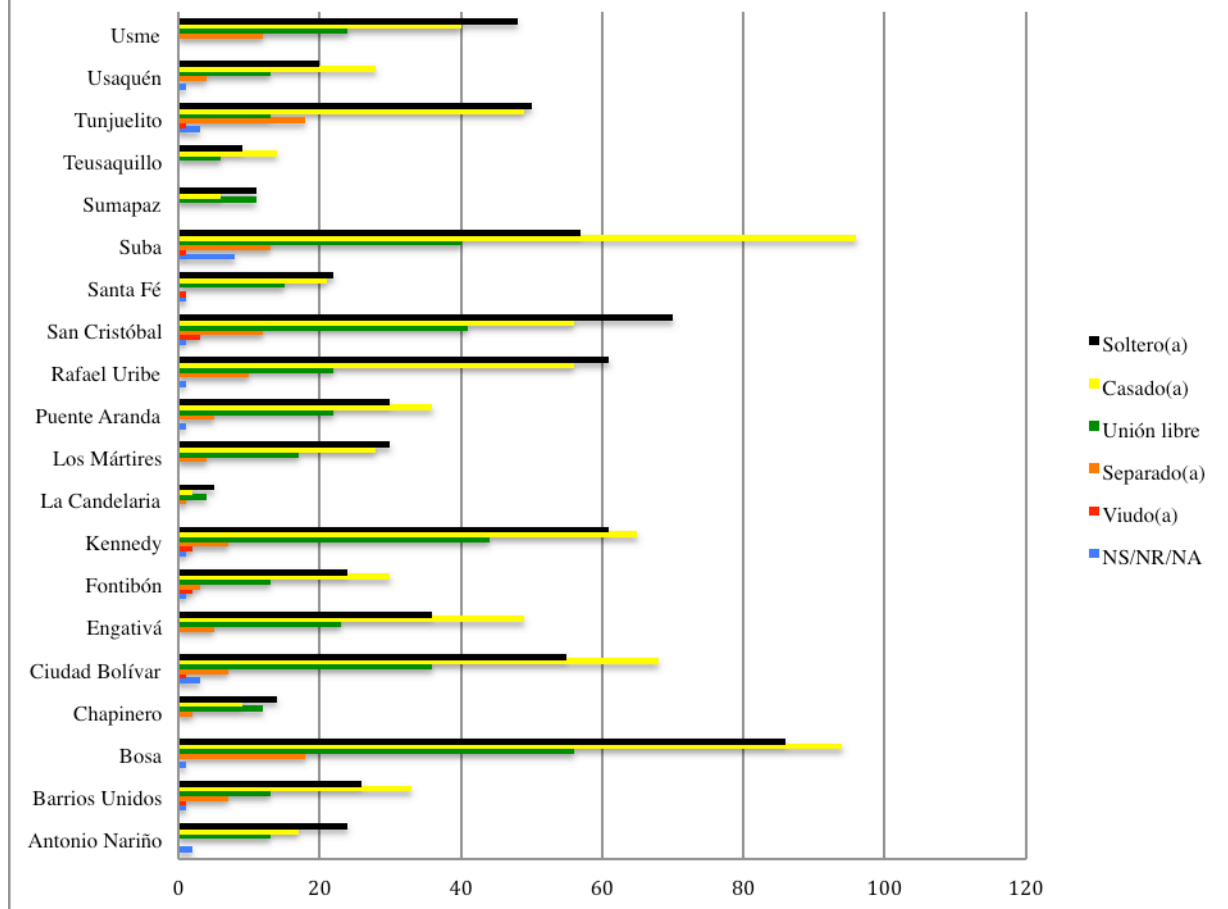
divorciados de sus parejas y un 35% son solteros. Los viudos son una mínima proporción (1%) (ver tabla 9).

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

	Número	%
<b>Soltero</b>	739	35%
<b>Casado</b>	797	37%
<b>Unión Libre</b>	438	20%
<b>Separado</b>	128	6%
<b>Viudo</b>	12	1%
<b>NS/NR/NA</b>	25	1%
<b>Total</b>	2139	100
<i>*NS/NR/NA: No sabe / No responde / No aplica</i>		

En el gráfico 4 se observa el estado civil de los docentes por localidad. Las localidades donde la mayoría de los docentes manifiestan estar casados 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 entre docentes casados y solteros (37%). Ahora bien, las localidades donde la mayoría de los docentes manifestó estar soltero 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 el caso de Sumapaz, también se encontró igual proporción de docentes que viven en unión libre y quienes se encuentran solteros (39%); en esta localidad los docentes casados son minoría (21%). Los docentes viudos, por su parte, representan una mínima proporción (1%).

**Gráfico 4: 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, sólo el 8% de los docentes viven con cinco o mas personas.

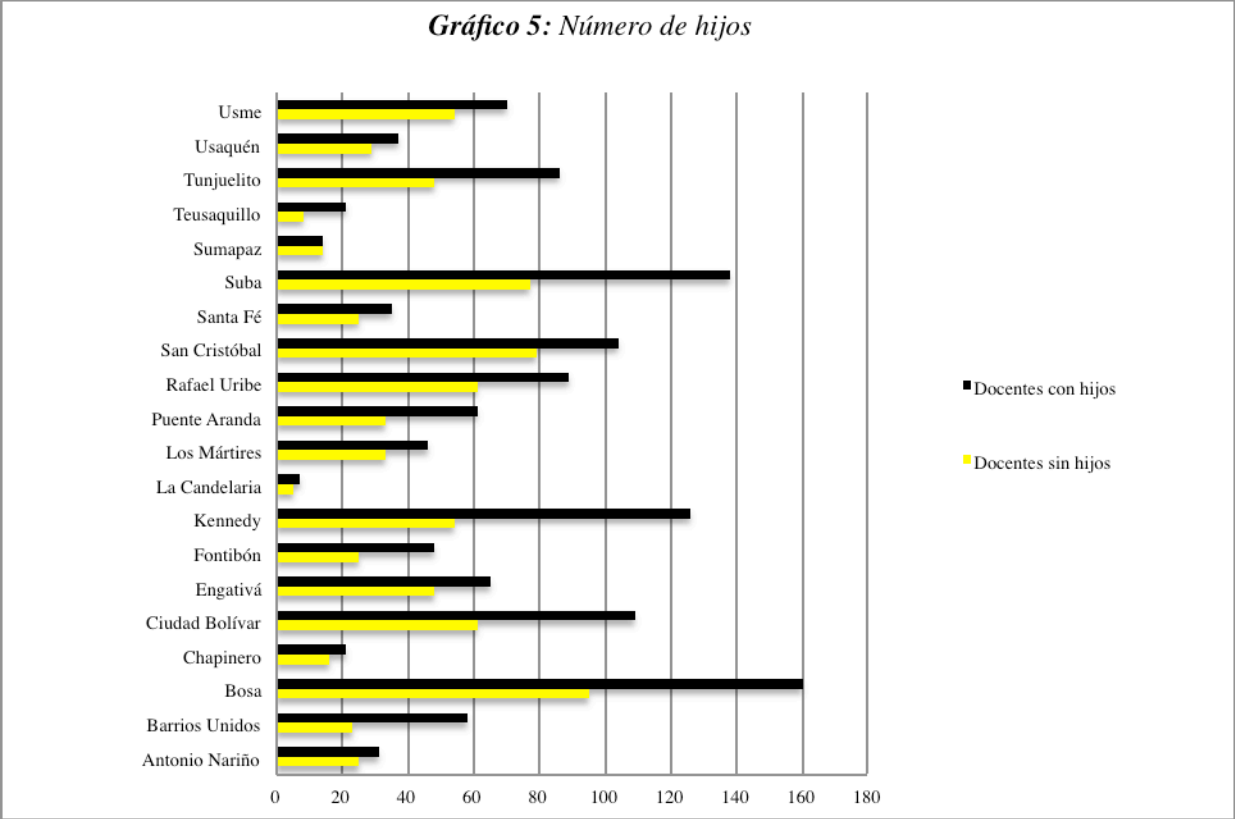
**Tabla 10: Número de personas que vive con el docente**

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

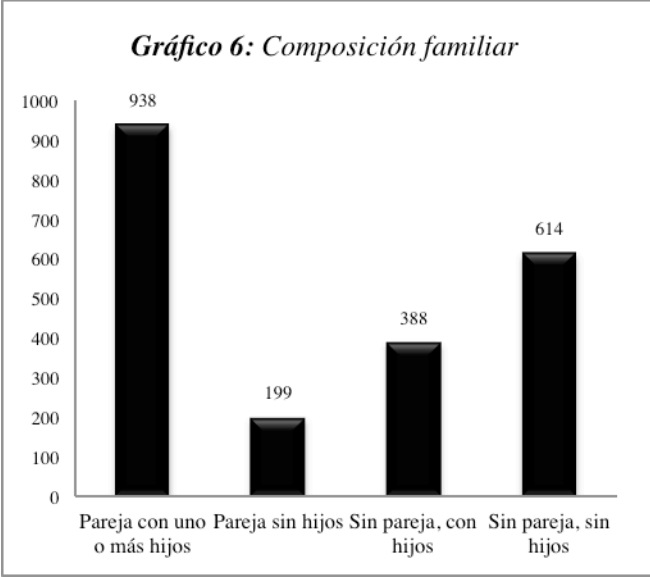
*\*NS/NR/NA: No sabe / No responde / No aplica*

En relación con el 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 gráfico 5, los docentes con hijos son mayoría en casi todas las localidades con excepción de Sumapaz, donde el número de docentes con hijos se equipara al número de docentes que no tienen 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%.

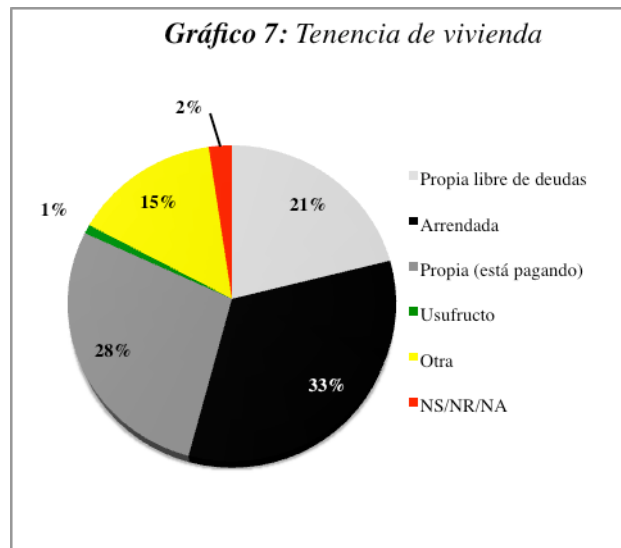


En relación con la composición familiar (ver gráfico 6), se observa que el 44% (n=938) de los hogares están conformados por padres e hijos, mientras un 18% son monoparentales (n=388). Por su parte, el 9% (n=199) de los hogares está conformado sólo por la pareja sin hijos. Finalmente, 29% (n=614) de los docentes manifiesta no tener pareja ni hijos.



## Tenencia de vivienda y estrato social

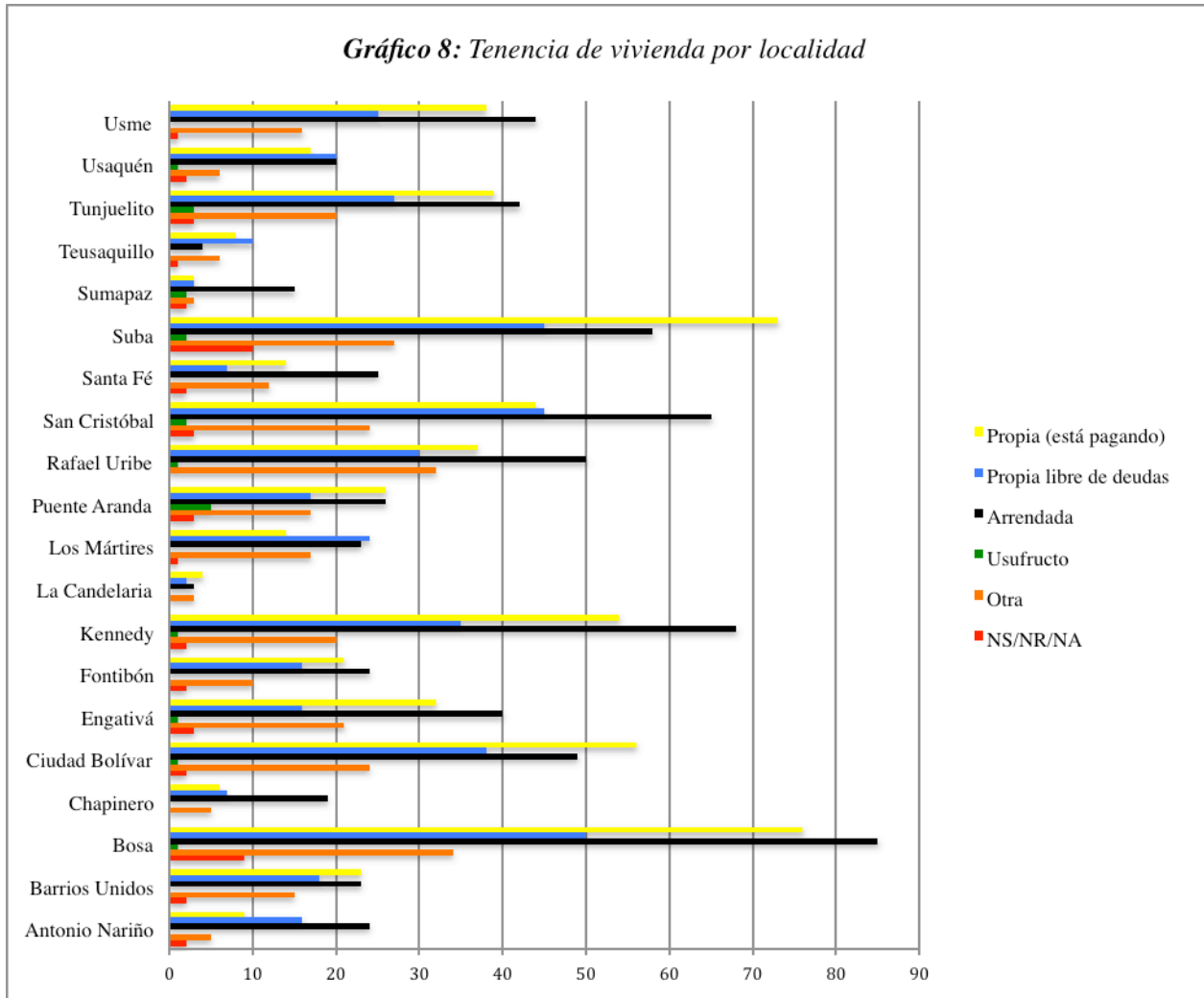
Los datos sobre la tenencia de vivienda sugieren una relativa inestabilidad económica de la mayoría de los docentes cobijados por el Decreto 1278. Como se observa en el gráfico 7, el 33% (n=707) viven arrendados y el 28% (n=594) aún están pagando su vivienda. Sólo el 21% (n=451) tienen vivienda propia libre de deudas.



El resto de docentes viven en otra modalidad (15% n=317, incluyendo la vivienda familiar, por herencia, por leasing, en comodato o hipoteca) o en usufructo (1% n=20). Entre tanto, el 2% (n=50) prefirió con contestar esta pregunta.

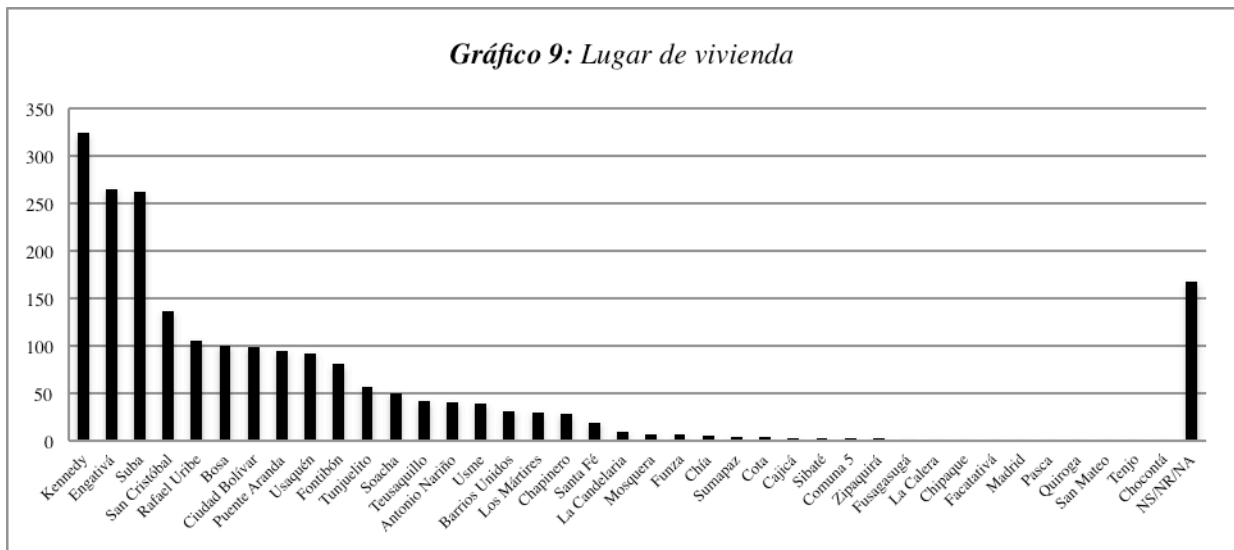
En el gráfico 8 se observa la tenencia de vivienda por localidad. Las localidades donde la mayor proporción de docentes viven en arriendo son Sumapaz (54%), Chapinero (51%), Antonio Nariño (43%), Santa Fé (42%), Kennedy (38%), San Cristóbal (36%), Engativá (35%), Usme (35%), Fontibón (33%), Bosa (33%), Rafael Uribe (33%) y Tunjuelito (31%). Por su parte, las localidades donde la mayoría de docentes tienen 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%). Entre tanto, en Barrios Unidos y Puente Aranda se encontró la misma proporción de docentes que viven en Arriendo (28%) y que están pagando sus viviendas (28%). Finalmente, en Usaquén se encontró

igual proporción de docentes que viven en arriendo (30%) y los que tienen vivienda propia libre de deudas (30%).



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

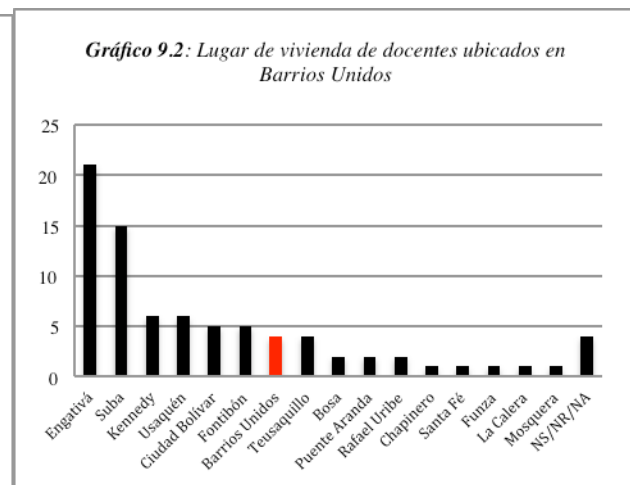
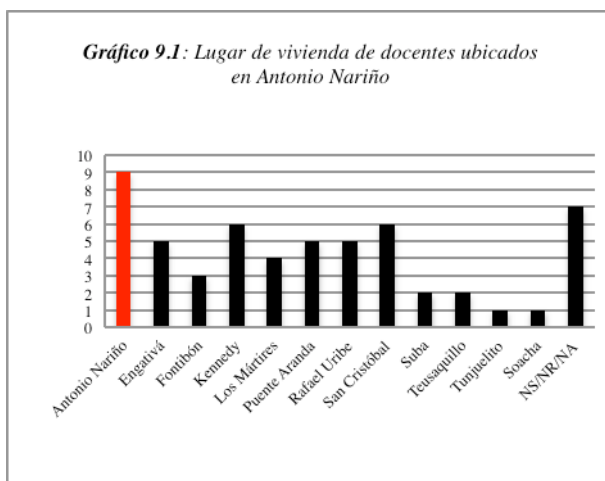
En relación con el lugar de vivienda, se observa que el 40% de los docentes viven concentrados en tres localidades: Kennedy, Engativá y Suba. Un 29.5% vive en San Cristóbal, Rafael Uribe, Bosa, Ciudad Bolívar, Puente Aranda y Usaquén. El 18.8% viven entre las localidades de Fontibón, Tunjuelito, Soacha, Teusaquillo, Antonio Nariño, Usme, Barrios Unidos, Los Mártires y Chapinero. El resto, que equivale al 11,7% de los docentes, se distribuye entre las localidades de Santa Fé, La Candelaria y Sumapaz, incluyendo también Mosquera, Funza, Chía, Cota, Cajicá, Sibaté, La Comuna 5, Zipaquirá, Fusagasugá, La Calera, Chipaque, Facatativá, Madrid, Pasca, Quiroga, San Mateo, Tenjo y Chocontá (ver gráfico 9 ).



Por lo general, los docentes trabajan en los colegios oficiales que se encuentran en la misma localidad de su lugar de vivienda (ver gráficos del 9.1 al 9.20). No obstante, es importante precisar algunos aspectos:

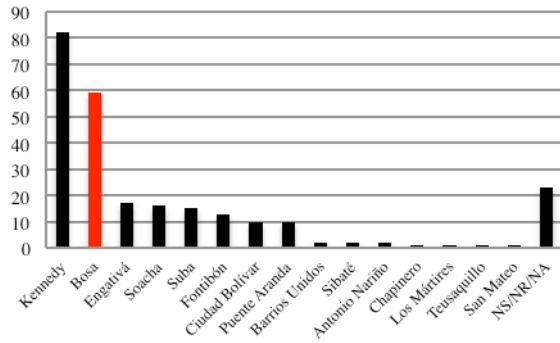
- La mayoría de los docentes que viven en las localidades de Antonio Nariño, Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, Kennedy, Los Mártires, Rafael Uribe, San Critóbal, Santa Fé, Suba, Sumapaz, Usaquén y Usme, trabajan en la misma localidad.

- Gran parte de los docentes de los colegios oficiales ubicados en Bosa viven en Kennedy (32%), mientras sólo el 23% vive en la misma localidad.
- Los docentes de los colegios oficiales ubicados en Barrios Unidos viven en su mayoría en Engativá (26%) y Suba (19%), mientras sólo el 5% vive en la misma localidad.
- La mayoría de los docentes que trabajan en Chapinero viven en Suba (24%) y Usaquén (22%), mientras sólo el 11% vive en la misma localidad.
- De los docentes que trabajan en la Candelaria, ninguno vive en la misma localidad.
- La mayoría de los docentes que trabajan en Puente Aranda viven entre Kennedy (56%) y Puente Aranda (56%).
- El 28% de los docentes que trabajan en Teusaquillo viven en Engativá, mientras el 17% vive en la misma localidad.
- La mayoría de los docentes que trabajan en Tunjuelito viven entre Kennedy (18%) y Tunjuelito (15%).

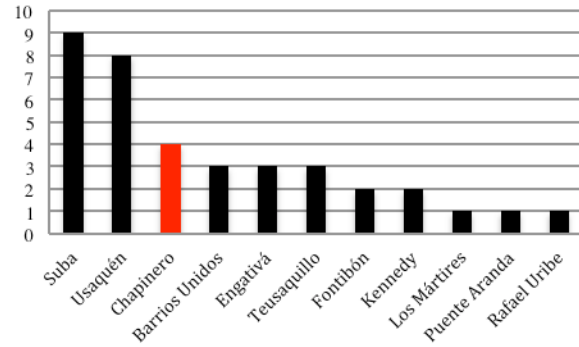




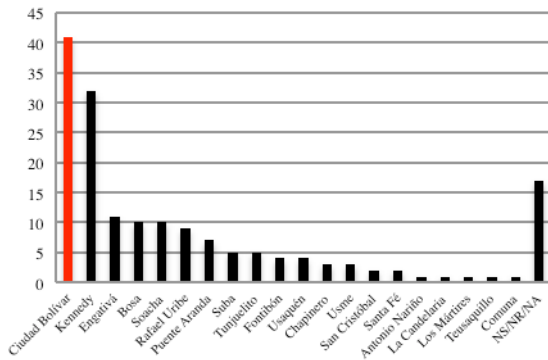
**Gráfico 9.3:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en Bosa



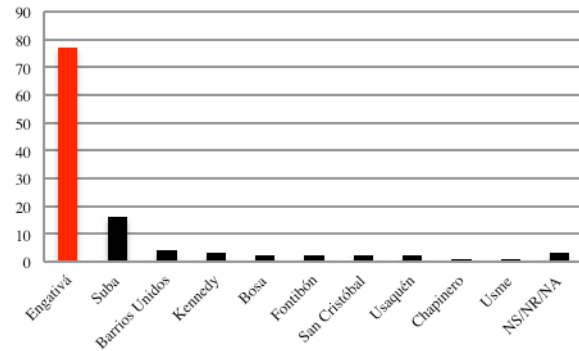
**Gráfico 9.4:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en Chapinero



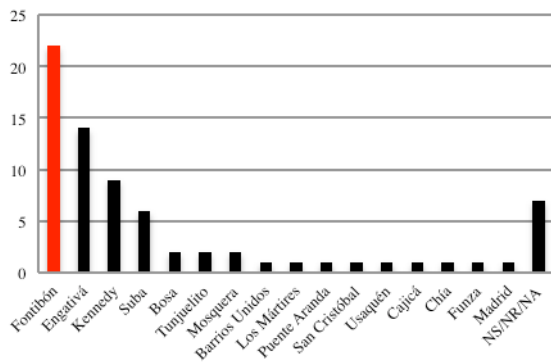
**Gráfico 9.5:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en Ciudad Bolívar



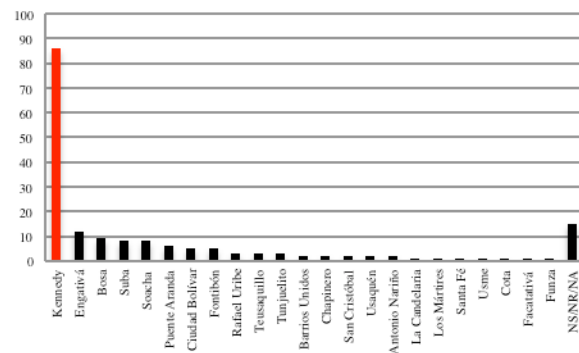
**Gráfico 9.6:** Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Engativá



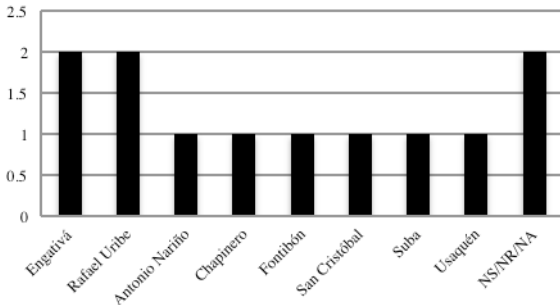
**Gráfico 9.7:** Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Fontibón



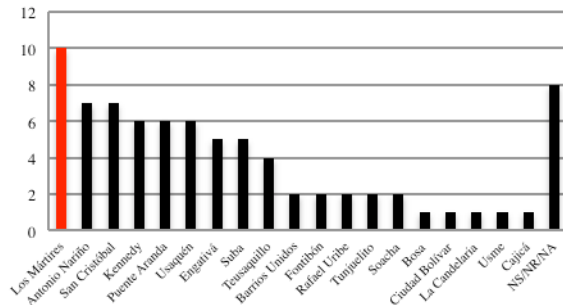
**Gráfico 9.8:** Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Kennedy



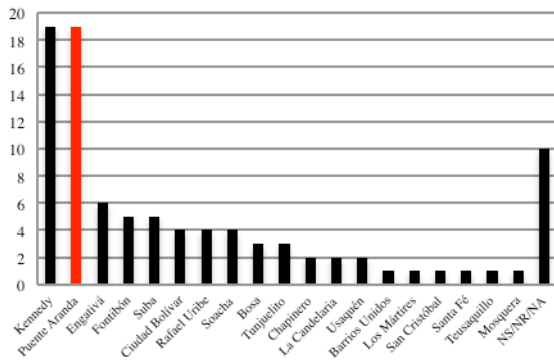
**Gráfico 9.9:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en la Candelaria



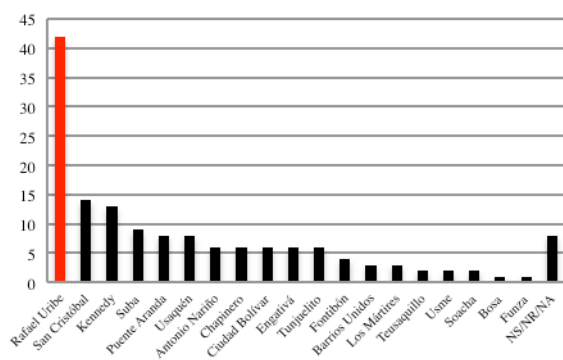
**Gráfico 9.10:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en Los Mártires



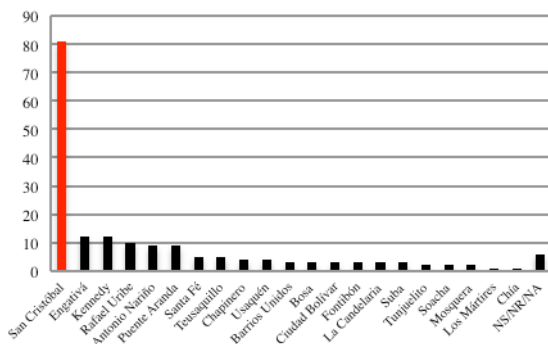
**Gráfico 9.11:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en Puente Aranda



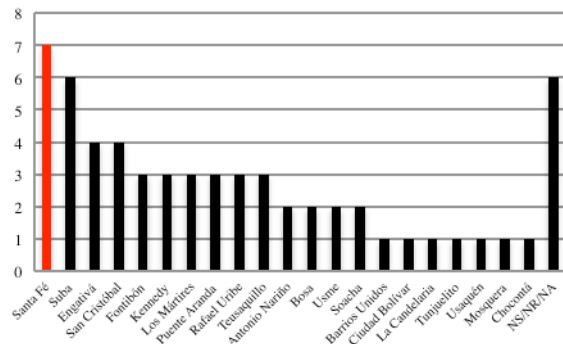
**Gráfico 9.12:** Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Rafael Uribe



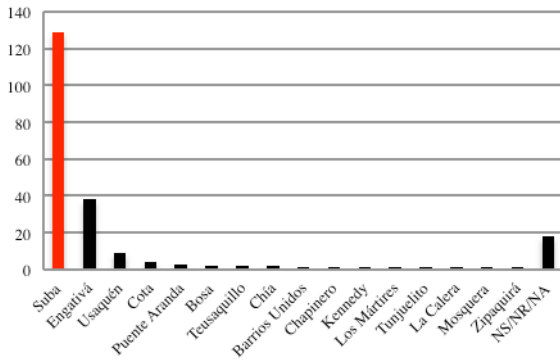
**Gráfico 9.13:** Lugar de vivienda de los docentes ubicados en San Cristóbal



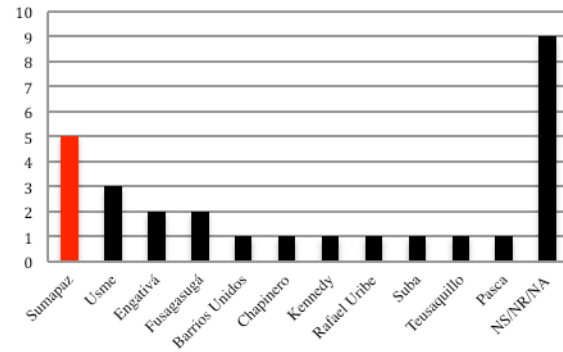
**Gráfico 9.14:** Lugar de vivienda de docentes ubicados en Santa Fé



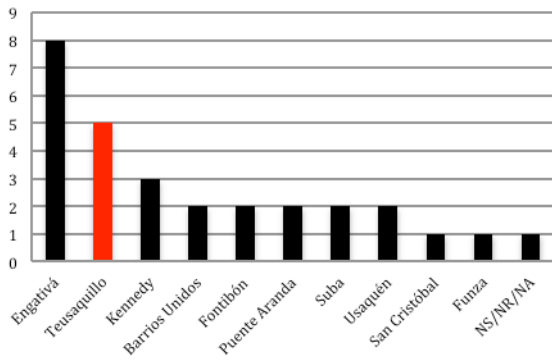
**Gráfico 9.15: Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Suba**



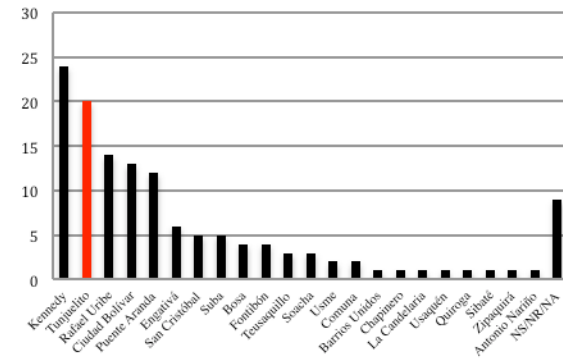
**Gráfico 9.16: Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Sumapaz**



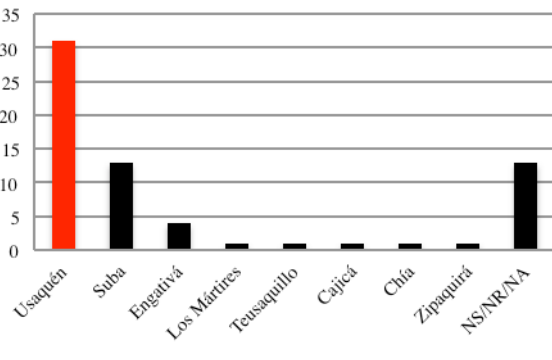
**Gráfico 9.17: Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Teusaquillo**



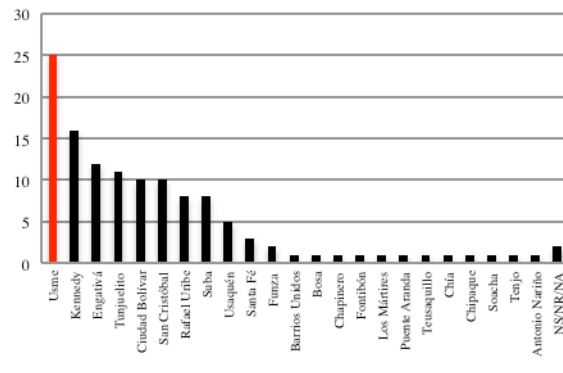
**Gráfico 9.18: Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Tunjuelito**



**Gráfico 9.19: Lugar de vivienda de los docentes ubicados en Usaquén**



**Gráfico 9.20: 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) dispone de 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.

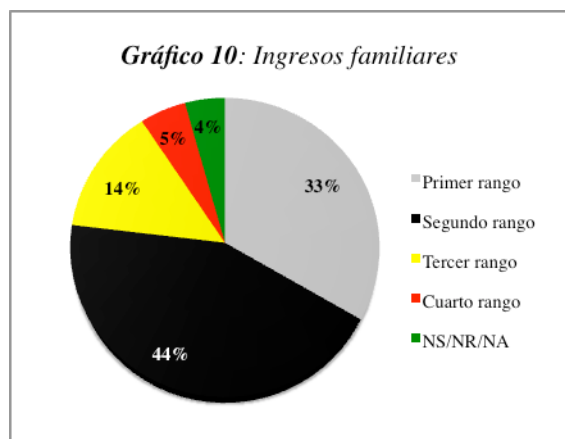
## Situación económica del docente y su hogar

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

### **Ingresos familiares**

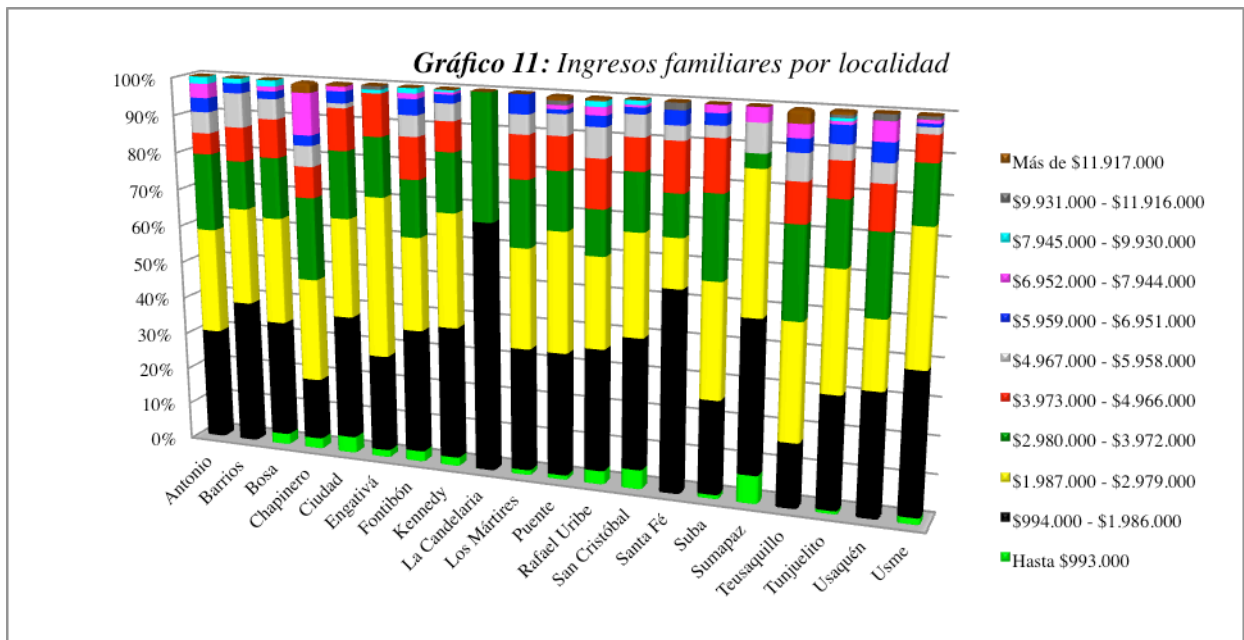
Al observar los ingresos familiares según el número de salarios mínimos vigentes (\$644.350 para el año 2015), se encontraron cuatro rangos (ver gráfico 10):

- 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 familiar 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)



Como se observa en el gráfico 10, el 4% (n=91) de los docentes no respondió esta pregunta. En

general, los resultados sugieren que la mayoría de los 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 11). Por ejemplo, en las localidades de Antonio Nariño, Barrios Unidos, La Candelaria, Santa Fé, Teusaquillo y Usaquén, no se encontraron 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 si ocurre en el resto de localidades.



### Salario del docente

Luego de indagar por los ingresos familiares se preguntó por el salario del docente. Este depende del grado y el nivel que éstos tengan en el escalafón (ver tabla 11).

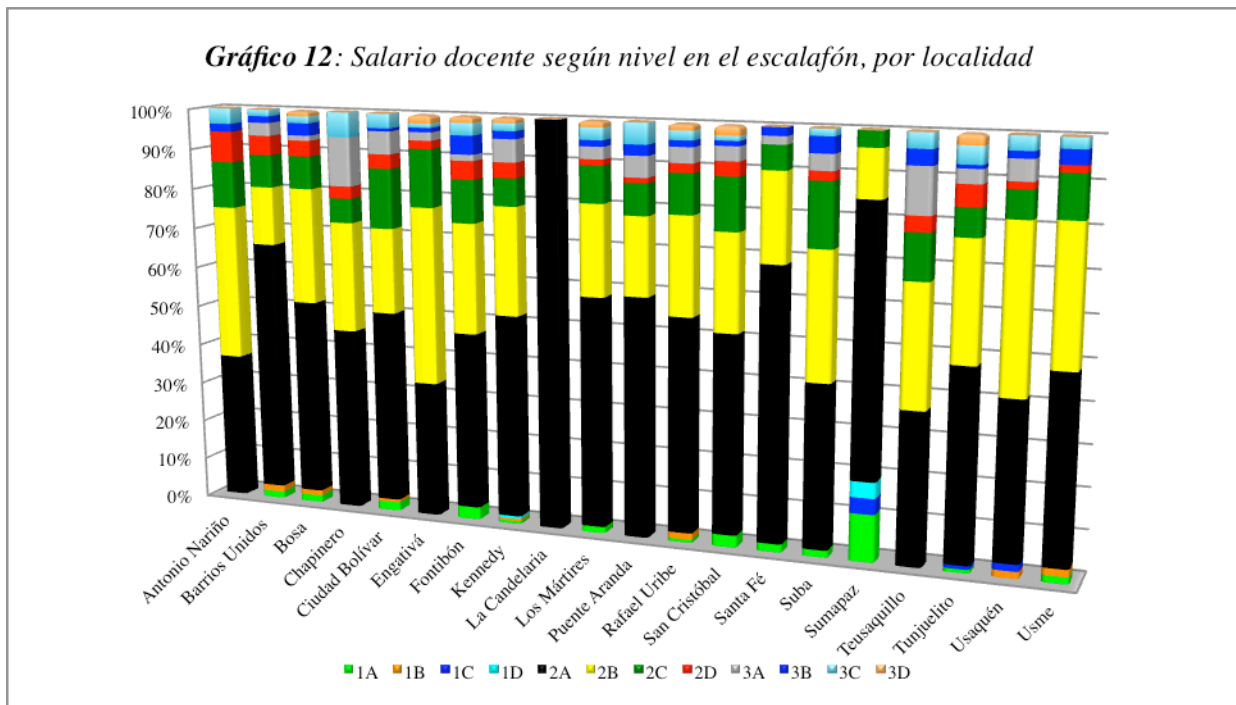
*Tabla 11: Salario docente*

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%
<b>2A</b>	1.492.462	<b>889</b>	<b>41.6%</b>
2A + Especialización	1.622.203	8	0.4%
2A + Maestría	1.716.330	8	0.4%
2A + Doctorado	1.940.200	0	0%
<b>2B</b>	1.950.087	<b>497</b>	<b>23.2%</b>
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/NR/NA	-	261	12.2%
<b>Total</b>	-	<b>2.139</b>	<b>100%</b>

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

Para los que están 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 \$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 los docentes que se encuentran en el primer nivel del escalafón están ubicados en la localidad de Sumapaz. Por su parte, los docentes que se encuentran en el segundo nivel son mayoría en todas las localidades. Es importante destacar que las localidades de Teusaquillo y Chapinero son las que tienen mayor proporción de docentes que se encuentran en el nivel más alto del escalafón, con un 19% y 18% respectivamente (ver gráfico 12).



**Percepción de la propia situación económica**

El 69.5% (n=1486) de los docentes encuestados se muestran optimistas con su situación económica durante los próximos 5 años. Por su parte, el 21.3% (n=456) piensa que su situación



económica será igual y sólo el 7.1% (n=151) cree que será peor. El 2.2% (n=46) no respondió esta pregunta. Esta percepción de la situación económica en el futuro varía según la edad de los docentes. Mientras el 80% de los docentes entre 21 y 29 años creen que su situación económica será mejor en 5 años, esta proporción disminuye a 61% entre los docentes que tienen entre 50 y 66 años. Una tendencia similar se observa entre los docentes que piensan que su situación económica será peor en cinco años, cuya proporción aumenta a medida que aumenta 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
<b>Entre 21 y 29 años</b>	No.	127	26	5	1	159
	%	80%	16%	3%	1%	100%
<b>Entre 30 y 39 años</b>	No.	721	216	68	19	1024
	%	70%	21%	7%	2%	100%
<b>Entre 40 y 49 años</b>	No.	417	131	48	8	604
	%	69%	22%	8%	1%	100%
<b>Entre 50 y 66 años</b>	No.	146	61	25	6	238
	%	61%	26%	11%	3%	100%
<b>NS/NA</b>	-	-	-	-	-	114
	-	-	-	-	-	5%
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	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. Sólo el 12% (n=255) consideran que su situación es peor a la de sus padres y el 20% (n=437) consideran que es igual. Aquí se observa una tendencia similar a la percepción de

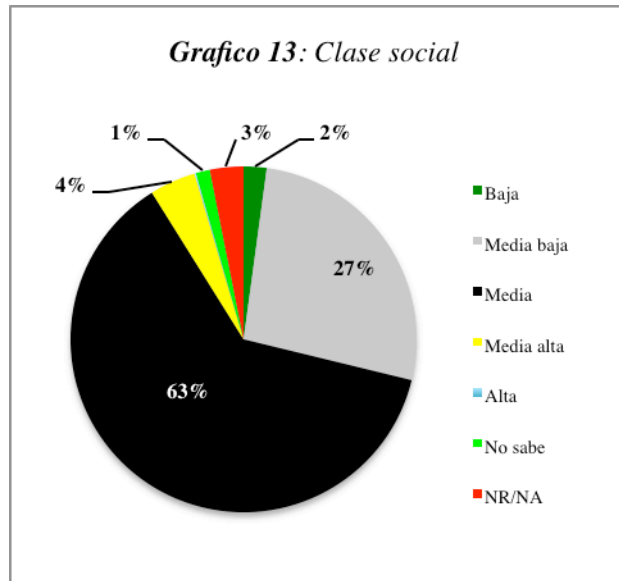
la situación económica del docente en el sentido en que esta varía según la edad. Mientras el 67% de los docentes entre 21 y 29 años creen que su situación económica es mejor que la de sus padres cuando ellos eran niños, esta proporción disminuye a 60% entre los docentes que tienen entre 50 y 66 años. Por su parte, la proporción de los 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
<b>Entre 21 y 29 años</b>	No.	107	34	26	2	159
	%	67%	21%	10%	1%	100%
<b>Entre 30 y 39 años</b>	No.	686	203	118	17	1024
	%	67%	20%	12%	2%	100%
<b>Entre 40 y 49 años</b>	No.	391	121	77	15	604
	%	65%	20%	13%	2%	100%
<b>Entre 50 y 66 años</b>	No.	143	58	32	5	238
	%	60%	24%	13%	2%	100%
<b>NS/NA</b>	-	-	-	-	-	114
	-	-	-	-	-	5%
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	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. Sólo el 4% (n=92%) considera que pertenece a la clase media-alta.



## **Cultura política del docente**

Para conocer la cultura política del docente se preguntó sobre el nivel de vinculación del docente 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**

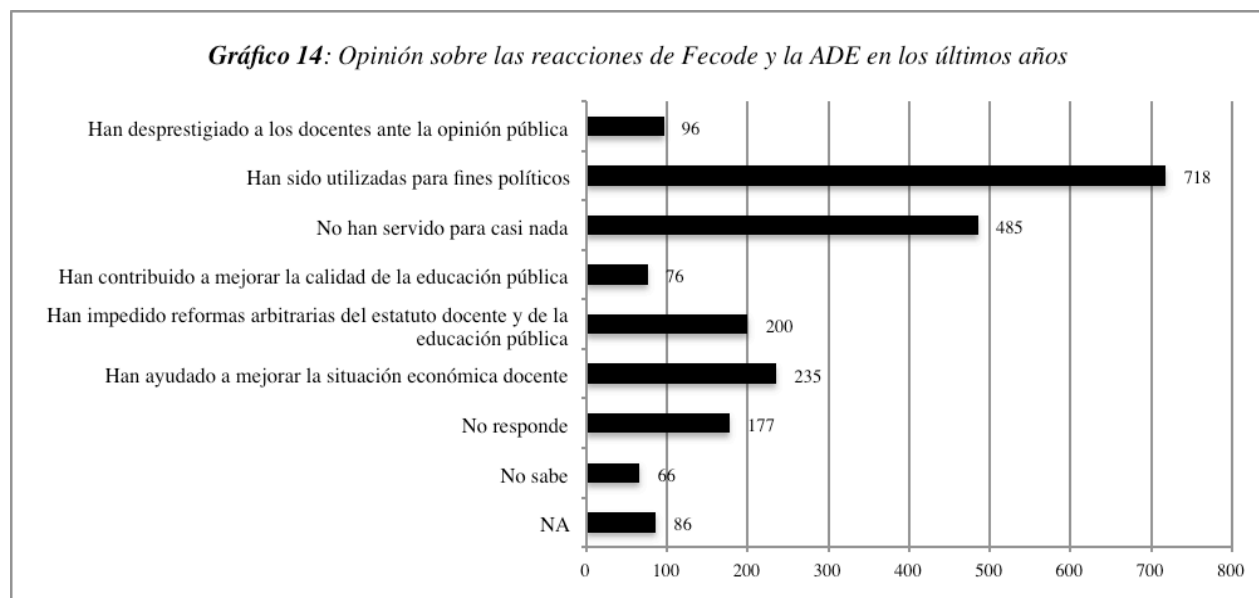
Como señala Londoño y colaboradores (2011), entre los empleados públicos de América Latina, los docentes son los más organizados y en ocasiones los más radicalizados. Los autores señalan que en Colombia los sindicatos docentes siguen siendo muy fuertes; hecho que se confirma a partir de los resultados 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.



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 participación 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 vimos previamente, durante los últimos años la participación de los docentes en actividades colectivas se ha concentrado especialmente en reuniones o movilizaciones de carácter sindical o política (59%). La mayoría de docentes valoran negativamente las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años (61%, n=1299) y menos de la tercera parte las valoran positivamente (24%, n=511). Esta tendencia se observa en todas las localidades de Bogotá (ver gráfico 14).



Entre quienes valoran estas acciones negativamente, el 34% (n=718) consideran que han sido utilizadas para fines políticos, el 23% (n=485) asegura que no han servido para nada y el 4% (n=96) sostiene que sólo han servido para desprestigiar a los docentes ante la opinión pública. De los pocos que valoran positivamente las acciones de FECODE y la Ade, el 11% (n=235) consideran que estas acciones 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 estas acciones han contribuido a mejorar la calidad de la educación pública. Es

importante tener en cuenta que 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 quienes simplemente dejaron la pregunta sin responder (4%, n=86).

## 8. 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 cobijados por el Decreto 1278 de 2002 de Bogotá. Primero se abordarán los datos académicos y luego los datos profesionales de los docentes 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 el grado de competencia oral, escrita y lectora del docente en inglés, francés y otros idiomas.

#### **Formación del docente**

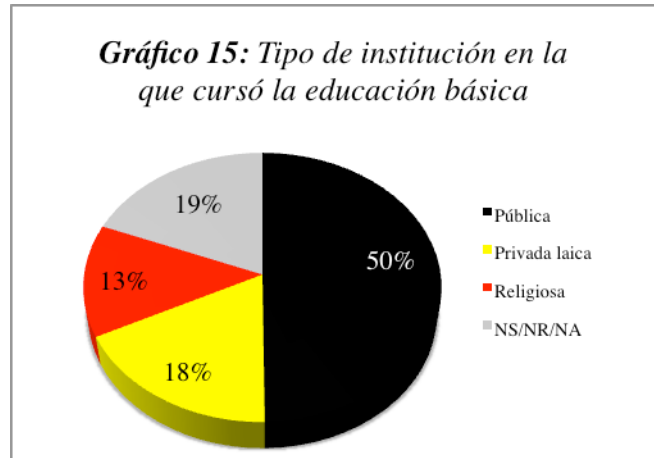
Sólo el 6.8% de los docentes encuestados tenía claro su interés por la pedagogía cuando cursaba sus estudios de secundaria. La mayoría, en cambio, cursó el bachillerato académico u otras modalidades diferentes a la pedagógica (ver tabla 14).

*Tabla 14: Educación Básica*

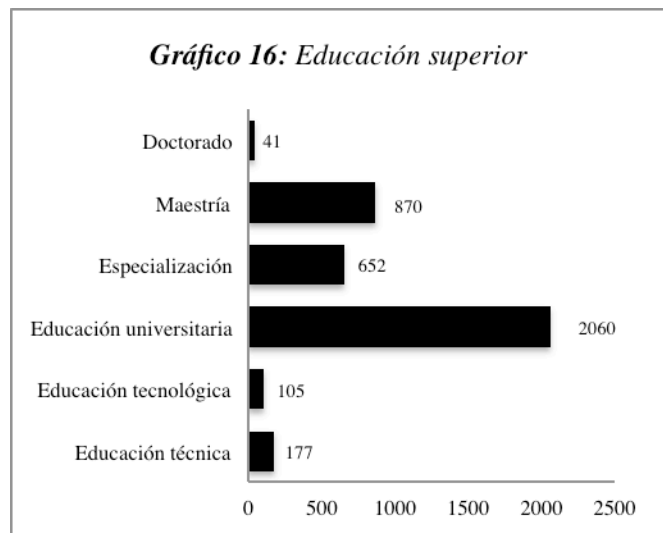
<b>Título obtenido</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Bachiller Académico	1277	59.7%
Bachiller Normalista	145	6.8%
Bachiller Técnico	114	5.35%
Bachiller Comercial	143	6.7%
Bachiller Industrial	18	0.8%
Bachiller Militar	1	0.05%
NS/NR/NA	441	20.6%
<b>Total</b>	<b>2.139</b>	<b>100%</b>

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

El 50% (n=1064) de quienes respondieron la pregunta anterior terminaron sus estudios en un colegio público. De los que se graduaron en colegio privado, el 18% (n=380) lo hicieron en instituciones laicas y el 13% (n=288) lo hicieron en instituciones religiosas (ver gráfico 15).



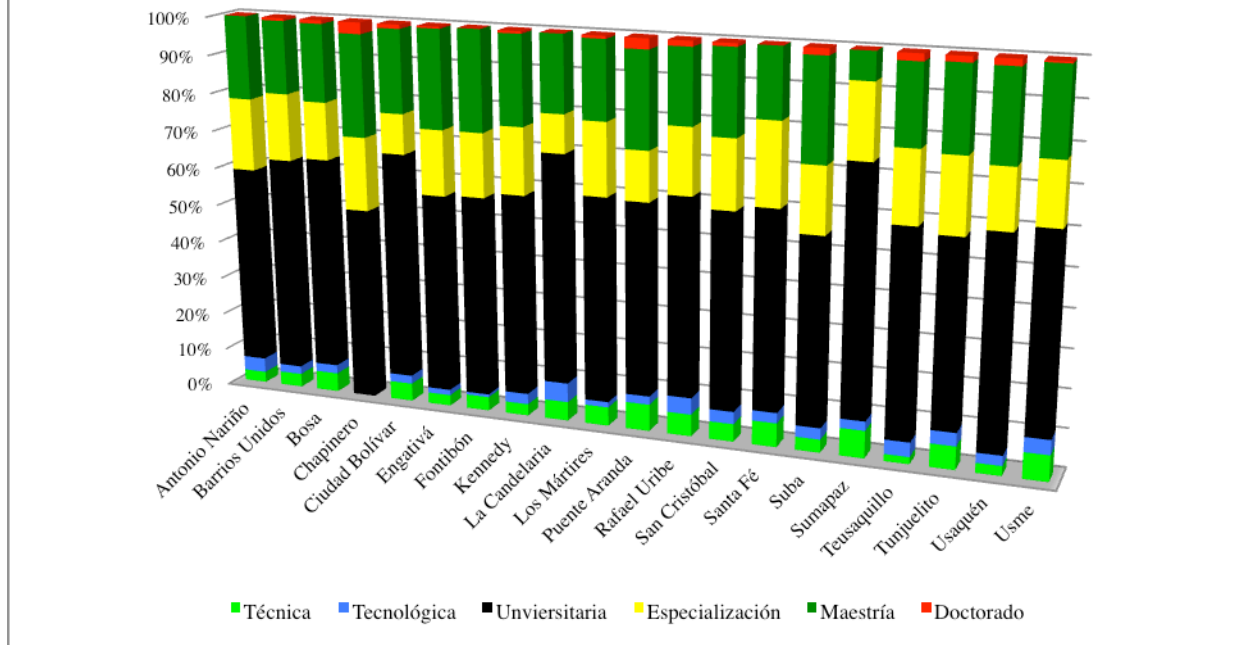
En relación con la educación superior, se encontró que el 96% (n=2060) de los docentes tiene educación universitaria. Entre estos, el 73% tiene educación de posgrados de los cuales el 30% (n=652) tienen especialización, el 41% (n=870) tienen nivel de maestría y sólo el 2% (n=41) tiene nivel de doctorado (ver gráfico 16).



En comparación con la encuesta docente aplicada por Londoño y colaboradores en el año 2011, se observa un incremento de 24.9% en la proporción de docentes con nivel de maestría, pasando de 5.1% a 30%. No obstante, la proporción de docentes con nivel de doctorado, si bien paso de 0.2% a 2%, sigue siendo mínima. Por su parte, la educación técnica (8%, n=177) y tecnológica 5% (n=105) siguen siendo las menos frecuentes en comparación con el estudio anterior. En Chapinero, por ejemplo, no hay docentes con educación técnica ni tecnológica (ver gráfico 17).

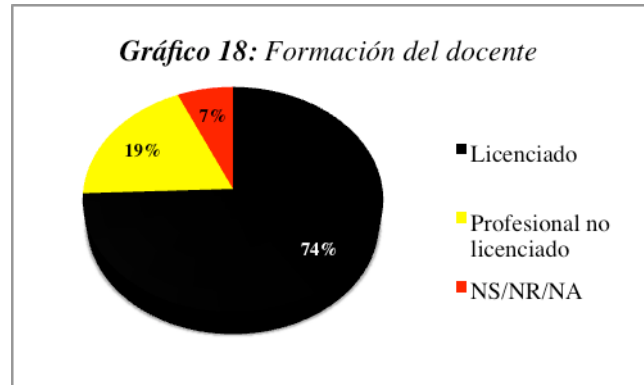


**Gráfico 17: Educación superior por localidad**



De acuerdo con lo mencionado previamente y como se observa en el gráfico 17, la educación universitaria es mayoría entre los docentes de todas las localidades. Donde se observa mayor variación es en los niveles de especialización y maestría. Mientras la especialización 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, Fontibon, Kennedy, Usaquén y Usme se encontró igual proporción de docentes con nivel de especialización y maestría. El nivel de doctorado, en cambio, es poco frecuente. De acuerdo con los resultados de la encuesta, la presencia de docentes con nivel de doctorado sólo alcanza el 10% en las localidades de Bosa, Rafael Uribe y Tunjuelito, y supera levemente este porcentaje en Puente Aranda (12%) y Suba (17%).

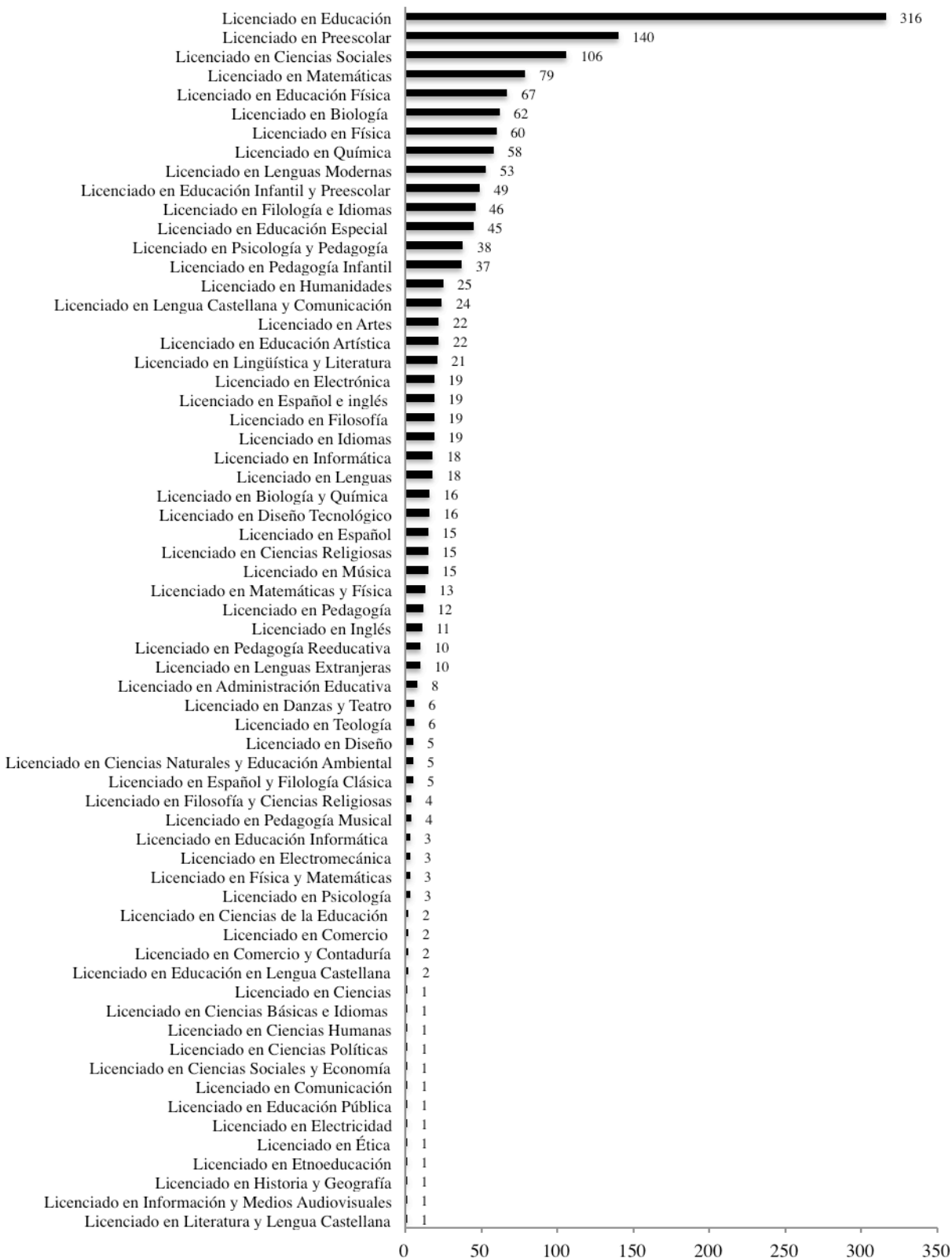
Es importante señalar cuáles son las profesiones más comunes entre el cuerpo docente cobijado por este decreto. El 74% (n=1591) de los docentes son licenciados, mientras el 19% (n=405) son profesionales de otras áreas (ver gráfico 18).



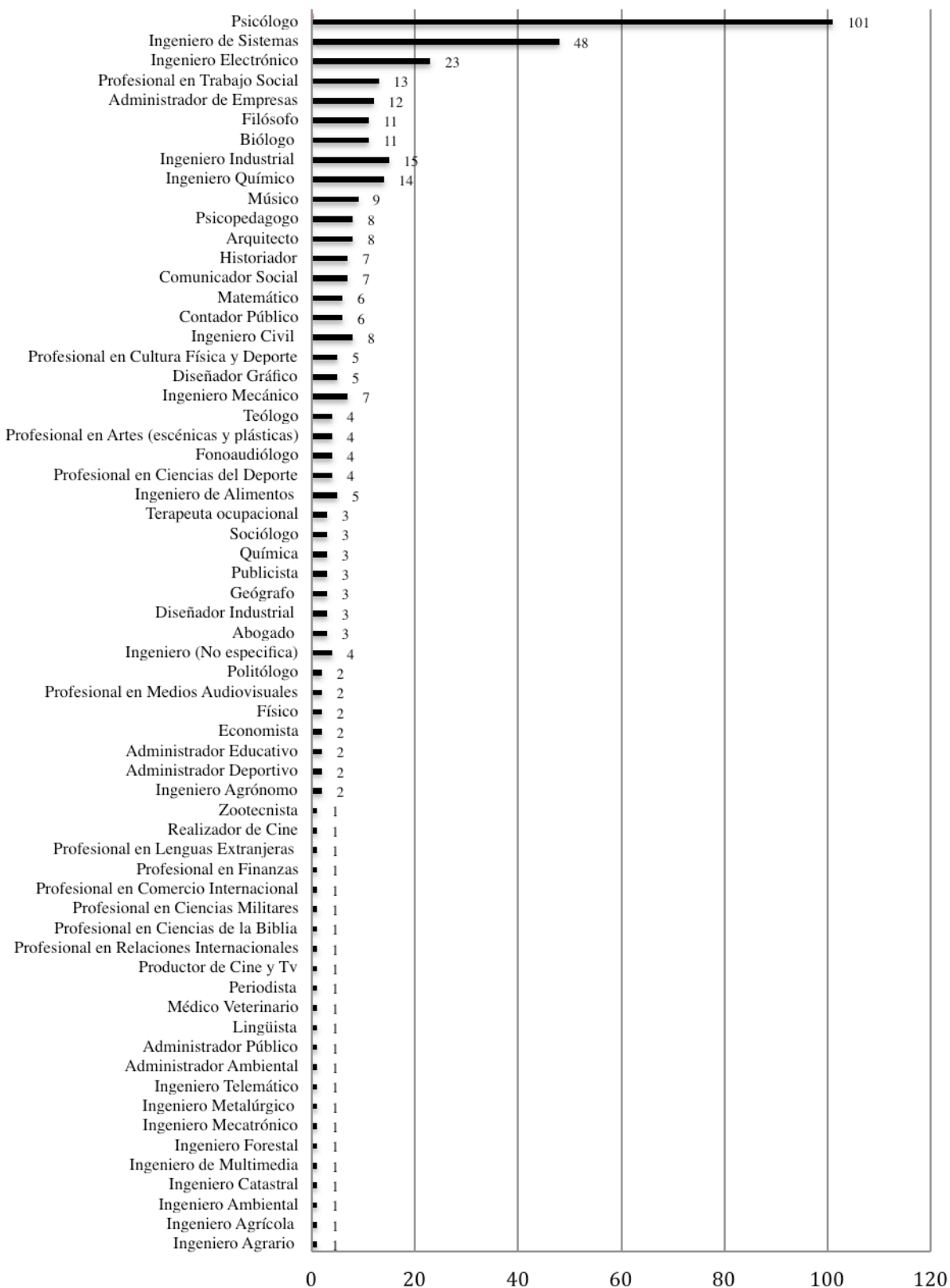
Entre los docentes licenciados se destaca la participación de Licenciados en Educación, Licenciados en Preescolar y Licenciados en Ciencias Sociales (ver gráfico 19). Entre los docentes no licenciados, los Psicólogos y los Ingenieros de Sistemas son los profesionales más comunes (ver gráfico 20). Ahora bien, entre quienes respondieron esta pregunta, 57.5% (n=1230) terminaron sus estudios universitarios en una institución pública y el 35% (n=748) en una institución privada; el 7.5% (n=161) restante prefirió no responder la pregunta.

A diferencia de la educación formal, existe poco interés por la formación no conducente a título. Sólo el 1% (n=24) de los docentes encuestados han cursado programas de formación docente en los últimos cinco años; estos se han concentrado principalmente en las áreas de orientación escolar (13%) y administración educativa (8%). Otro pequeño grupo (5%, n=114) de docentes reportan haber cursado programas de formación en otras áreas, entre la que destacan los cursos de formación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TICs (23%) e inglés (15%, n=17).

**Gráfico 19: Títulos de Licenciatura**



**Gráfico 20: 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 y colaboradores (Londoño et. al, 2011), sigue siendo preocupante la baja cantidad de docentes que reportan un buen dominio de idiomas extranjeros. En cuanto al inglés, el 29% de los docentes encuestados reporta que lo leen bien, el 22% que lo escriben bien y sólo el 16% que lo hablan bien (ver tabla 8). En cuanto al francés, el dominio es inferior: el 9% de los docentes afirman que lo leen bien, mientras sólo el 2% reconocen que lo escriben y hablan bien (ver tablas 15 y 16).

**Tabla 15: Manejo del idioma inglés**

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

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

**Tabla 16: Manejo del idioma francés**

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

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

Una escasa minoría (2.8%, n=61) de los docentes maneja un idioma diferente al inglés o al francés, entre estos 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). Adicionalmente, el 0.45% (n=8) de los docentes afirman que manejan 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 que abordaremos para realizar una caracterización de la trayectoria personal e institucional de los docentes son la antigüedad docente, 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. No obstante, en términos de género las mujeres tienen mayor antigüedad en la carrera docente que los hombres: mientras que el 50% de mujeres ingresaron hace más de 12 años, sólo el 38% de los hombres lo hicieron. Sin embargo, es notable el incremento en el porcentaje de hombres que han ingresado entre el 2003 y el 2015 en comparación con el porcentaje de mujeres; mientras que el 62% de los hombres ingresaron en este período, el 50% del total de las docentes lo hicieron (ver tabla 17).

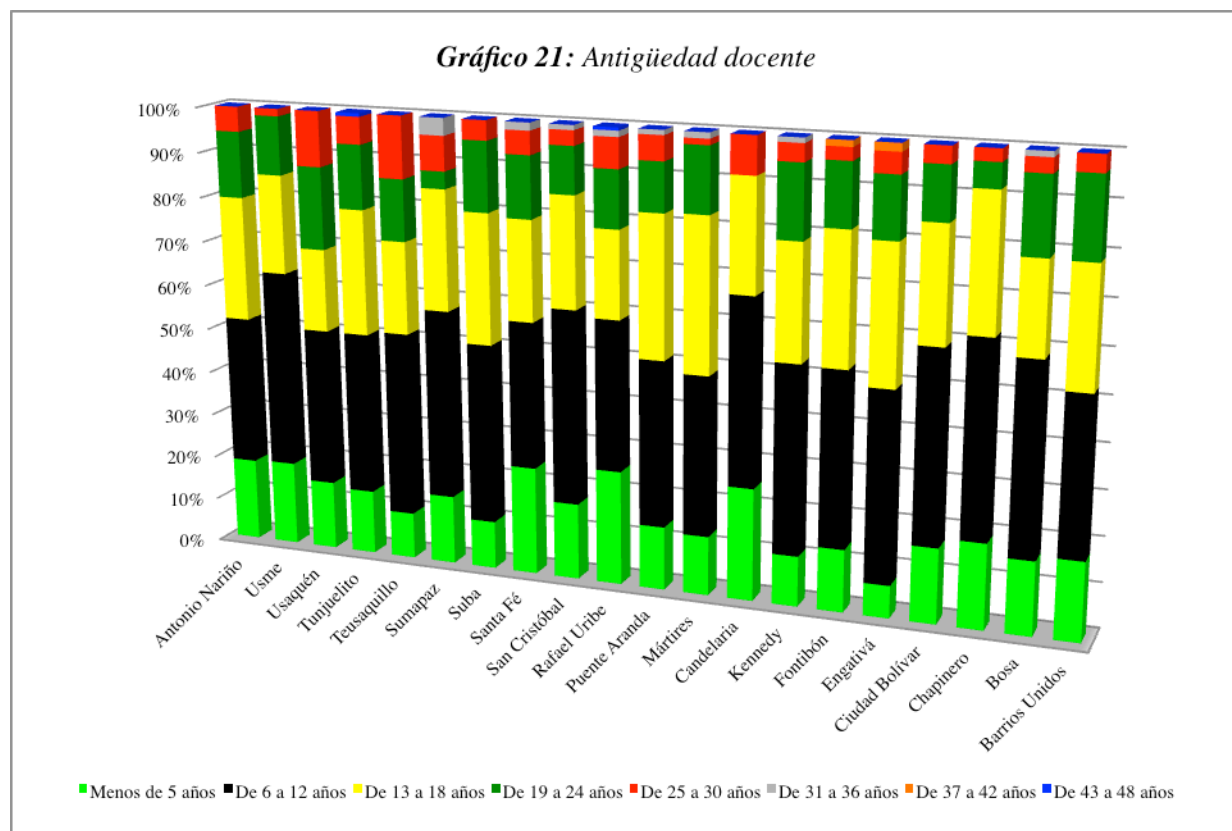
Ahora bien, aunque existe una tendencia a que ingresen más hombres que antes a la carrera docente, siguen ingresando más mujeres. Como vimos en el capítulo anterior, la proporción mujeres que participaron en este estudio supera en 27.7 puntos porcentuales a la proporción de hombres.

**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
<b>Hombre</b>	No.	123	348	174	72	29	6	0	0	6	<b>758</b>
	%	16%	46%	23%	9%	4%	1%	0	0	1%	100%
<b>Mujer</b>	No.	200	476	352	218	63	7	3	2	29	<b>1350</b>
	%	15%	35%	26%	16.1%	5%	0.5%	0.2%	0.1%	2.1%	100%
<b>NA</b>	No.										<b>31</b>
<b>Total</b>											<b>2139</b>

\*NR/NA: No responde / No aplica

En todas las localidades la mayoría de los docentes tienen 12 años de antigüedad. Sin embargo, se presentan algunas variaciones importantes (ver gráfico 21).



Por ejemplo, los docentes con menos experiencia se encuentran en mayor proporción en las localidades de Santa Fé (23%, n=14), Rafael Uribe (25%, n=38) y La Candelaria (25%, n=3).

Por su parte, aquellos que tienen 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, quienes durante más de 19 años han ejercido la docencia, se encuentran en mayor proporsión en las localidades de Usaquén (30%, n=20) y Teusaquillo (28, n=8%).

En relación con el nivel de enseñanza en el que ejercieron su primer trabajo como docentes, el 42% (n=900) lo hizo en el nivel de secundaria, el 33% (n=700) en el nivel de 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***

Si bien 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 Secretaria de Educación Distrial (SED) se reduce a 6 años. De hecho, el 59% de los hombres y el 58% de las mujeres que participaron en este estudio tienen 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
<b>Hombre</b>	No.	449	263	18	0	28	<b>758</b>
	%	59%	35%	2%	0	4%	100%
<b>Mujer</b>	No.	786	467	38	4	55	<b>1350</b>
	%	58%	34.6%	3%	0.3%	4.1%	100%
<b>NA</b>	No.						<b>31</b>
<b>Total</b>							<b>2139</b>

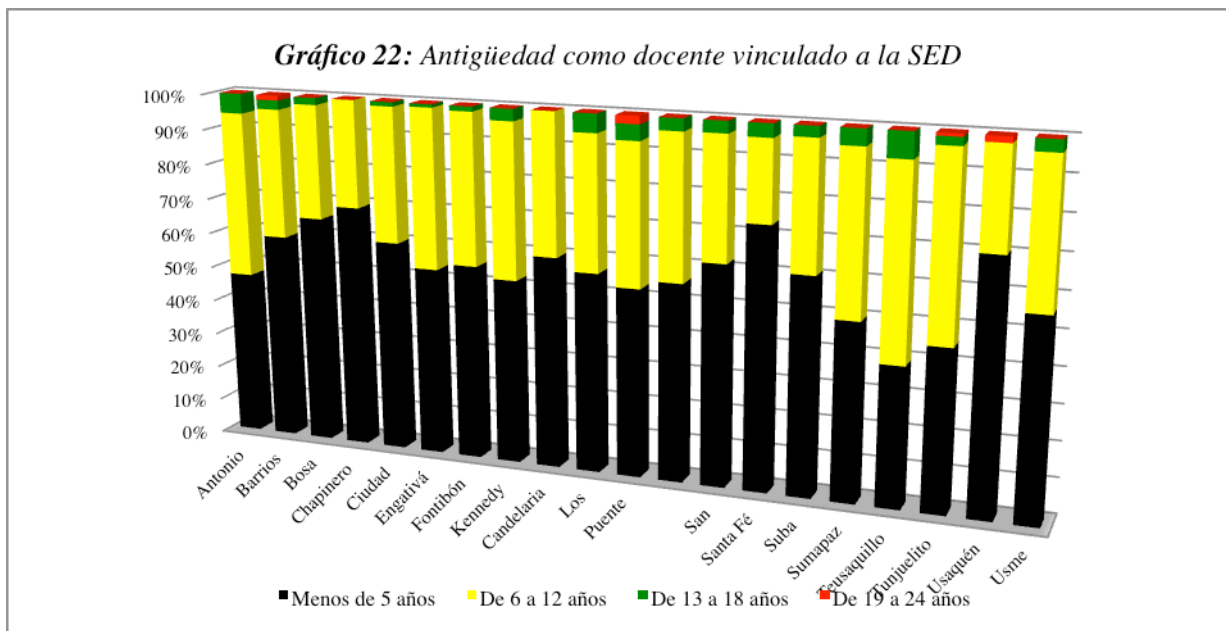
*\*NR/NA: No responde / No aplica*



Como era de esperarse, su vinculación ha sido 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 ejercieron su primer trabajo como docentes. Llama la atención que el 6.1% (n=133) de los docentes enseña tanto en primaria como secundaria. En su mayoría se encuentran vinculados en propiedad (76.4%, n=1634).

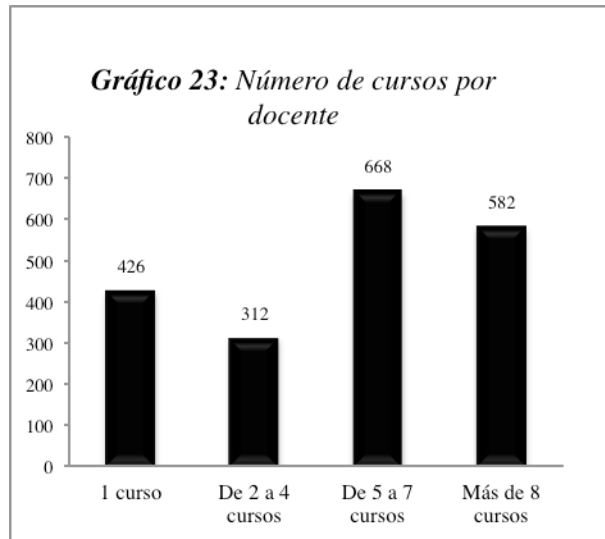
En todas las localidades se observa que la mayoría de los encuestados tienen menos de seis años de haberse vinculado como docentes a la SED (ver gráfico 22). Sin embargo, esto no ocurre en la localidad de Tunjuelito, donde la mayor proporción de los docentes se encuentran vinculados a la SED desde hace más de 6 años (59%, n=17).



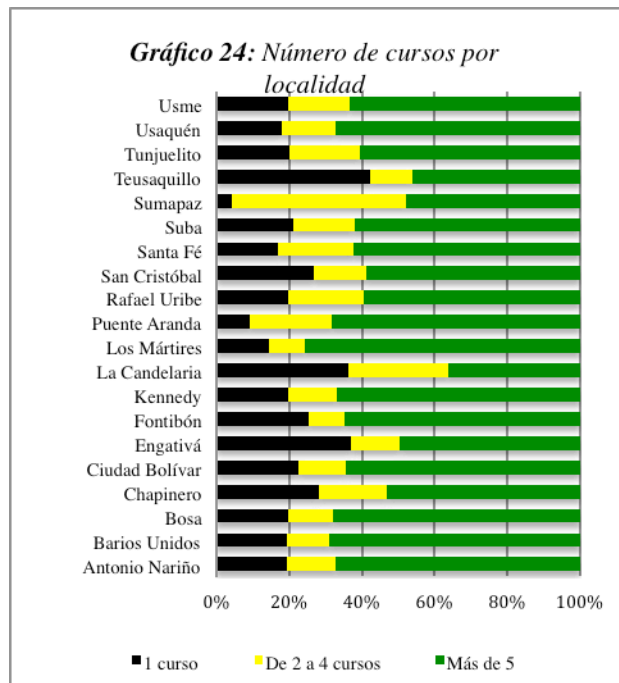
### **Condiciones para el ejercicio de la docencia**

Otros aspectos importantes en la trayectoria docente tienen que ver con las condiciones para el ejercicio de la docencia, 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 indica la complejidad y la exigencia que enfrentan los docentes en términos de preparación de clases y de corrección de trabajos en más de un grupo, en especial si son grupos de diferentes niveles (ver gráfico 23).

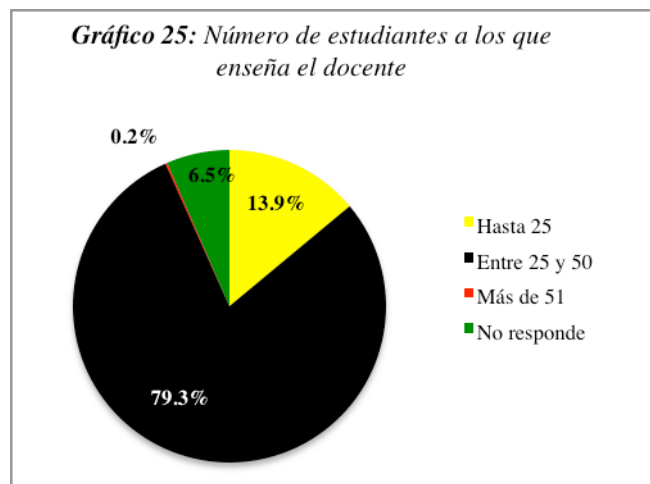


Si bien en todas las localidades se observa la misma tendencia, esta es más evidente en la localidad de Los Mártires donde el 67% de los docentes tienen más de 5 grupos. Aquellas localidades donde en cambio, existe una mayor proporción de docentes con un sólo curso a cargo son Teusaquillo (38%), Engativá (35%) y La Candelaria (33%) (ver gráfico 24).



Por su parte, el 79.3% (n=1696) de los docentes afirma que tiene entre 25 y 50 estudiantes, mientras sólo el 13.9% (n=298) sostiene que enseña hasta 25 estudiantes. Esta tendencia se observa en todas las localidades (ver gráfico 25).

Sin embargo, existe una escasa proporción de docentes que afirma tener más de 50 estudiantes (0.2%, n=5); estos se encuentran principalmente en San Cristóbal (n=3), Suba (n=1) y Bosa (n=2). Es importante señalar que estos resultados indican una disminución de la carga académica de los



docentes en comparación con los hallazgos de Londoño y colaboradores, quienes en el 2011 encontraron que el 48% de los docentes enseñaban a más de 180 estudiantes.

Algunos recursos con los que cuentan los docentes para realizar su trabajo son considerados insuficientes y poco utilizados; este es el caso de los juegos didácticos y las películas o documentales. Otros, en cambio, son considerados suficientes y muy utilizados como el televisor y el computador. En cuanto al Internet, si bien los docentes afirman que es muy utilizado, reconocen que el acceso a la red es insuficiente. Por el contrario, al referirse a recursos como la biblioteca y el video beam, aseguran que son suficientes pero poco utilizados por la mayoría de los docentes (ver tabla 19).

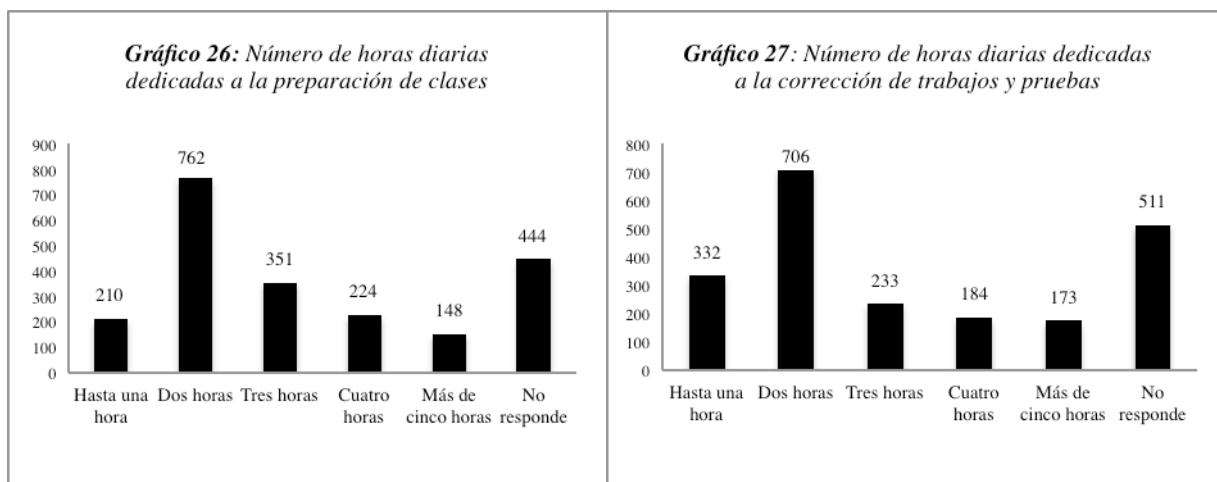
**Tabla 19: Disponibilidad y uso de los recursos necesarios para ejercer la docencia**

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

En relación con el tiempo diario que le dedican los docentes a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y pruebas, en los gráficos 26 y 27 se observa que el 10% (n=210) dedica una hora a la preparación de clases y el 15% (n=332) dedica el mismo tiempo a la corrección de trabajos y pruebas. La mayor proporción, en cambio, afirma que dedica dos horas a la preparación de clases (36%, n=762) y dos horas la corrección de trabajos (33%, n=706). Por su parte, 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). Esta tendencia está presente en todas las localidades.



### ***Aspiraciones a futuro***

Para conocer la trayectoria de los docentes también se les preguntó si tenían aspiraciones a futuro distintas a la docencia. El 53% (n=1136) de los encuestados respondieron que no, mientras un 23% (n=483) reconoció que a futuro aspira no ser docente. Estos son minoría en todas las localidades con excepción de Chapinero, donde el 38% (n=14) de los encuestados aspira no ser docente frente un 35% (n=13) que no tiene aspiraciones distintas a la docencia. Llama la atención que el 24% (n=520) del total de los encuestados no respondieron esta pregunta. No obstante, entre quienes respondieron que a futuro tienen aspiraciones distintas a la docencia, es mayor el porcentaje de hombres (24%, n=179) que el de mujeres (22%, n=296).

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

Por último se indagó sobre su *participación* en las actividades de algún grupo o red de reflexión pedagógica o profesional. Sólo el 17% (n=353) de los docentes pertenece a algún grupo o red de reflexión pedagógica, 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, aun 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 relación con la participación en grupos o redes de reflexión profesional, se encontró que sólo 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)
- Círculos 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 actividades 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.



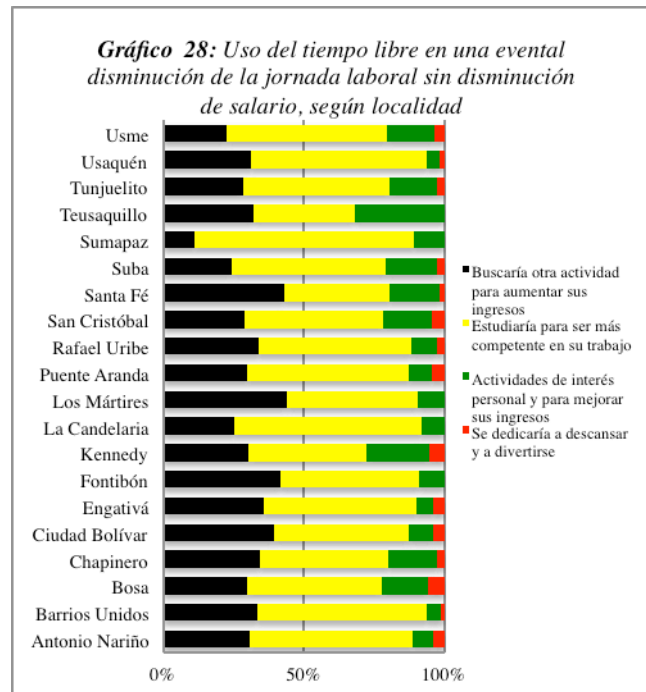
### *Uso del tiempo libre*

El uso que los docentes dan a su tiempo libre determina, como dirían Londoño y colaboradores (2011, p.226), “el quilate de la digna labor que los ocupa”. El tiempo libre 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” (Londoño et. al, 2011, p.227). En tal sentido se encontró que de su tiempo libre, 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 y con esta los docentes tuvieran más tiempo libre, el 48% (n=1021) asegura que estudiaría para ser más competente en su trabajo. Por su parte, el 29% (n=621) preferiría buscar otra actividad para aumentar sus ingresos y el 13% (n=274) realizaría actividades de interés personal que además ayudaran a mejorar sus ingresos. El 3% (n=67) de los docentes se dedicaría más bien a descansar y a divertirse, mientras otros (2%, n=45) aseguran que le dedicarían más tiempo a otro tipo de actividades como hacer deporte, compartir más tiempo con la familia, desarrollar proyectos comunitarios, preparar más las clases e investigar. Algunos preferirían dedicarse a su profesión inicial, particularmente en el caso de los ingenieros civiles.

Esta tendencia es común en casi todas las localidades con excepción de Los Mártires y Santa Fe, donde en el caso de presentarse una reducción de la jornada laboral sin disminución del salario, un alto porcentaje de los docentes (42%, n=33 y 40%, n=24 respectivamente) preferirían buscar otra actividad para aumentar sus ingresos en lugar de estudiar para ser más competitivos en el trabajo (ver gráfico 28).

Finalmente, ningún docente de Teusaquillo, Sumapaz, Los Mártires, La Candelaria y Fontibón se dedicaría a descansar o a divertirse en una eventual reducción de la jornada laboral. En el resto de localidades, aunque mínima, existe una proporción de docentes que sí preferirían descansar o divertirse antes que estudiar para ser más competente en el trabajo o trabajar en otra actividad para mejorar sus ingresos.



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

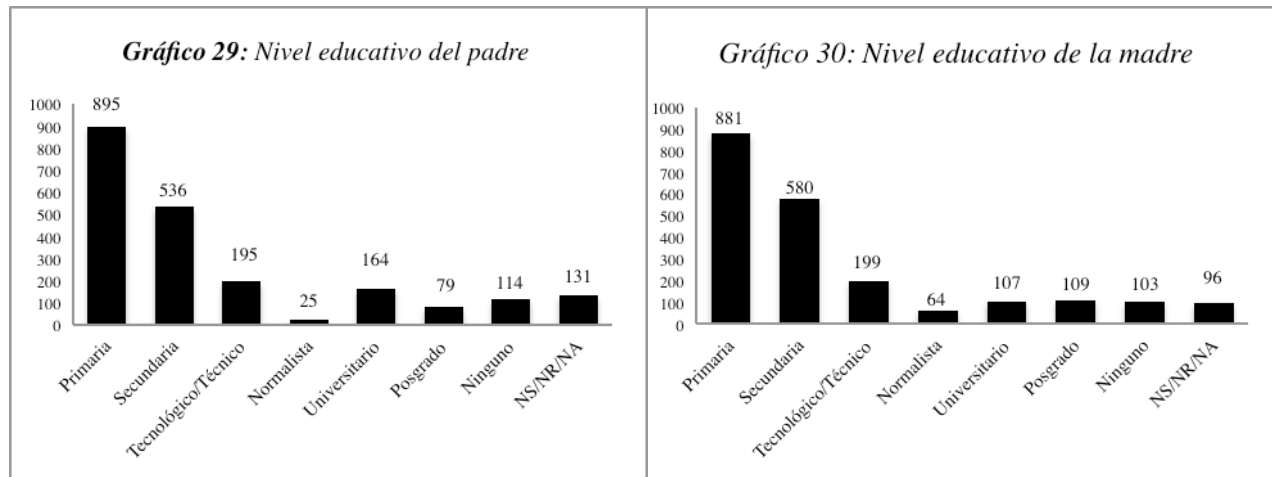
Otras actividades recurrentes son la participación política, dictar clases en universidades públicas o privadas como profesores catedráticos, investigar, dictar clases particulares, editar textos, dirigir jardines infantiles, estudiar un posgrado, diseñar páginas web, preparar clases, trabajar en otro colegio, trabajar en una ONG y trabajar 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 por la baja remuneración que reciben por su trabajo. Sin embargo, sólo el 17% (n=373) de los docentes que realiza otras actividades en su tiempo libre reconoció que recibe alguna remuneración por dichas actividades.

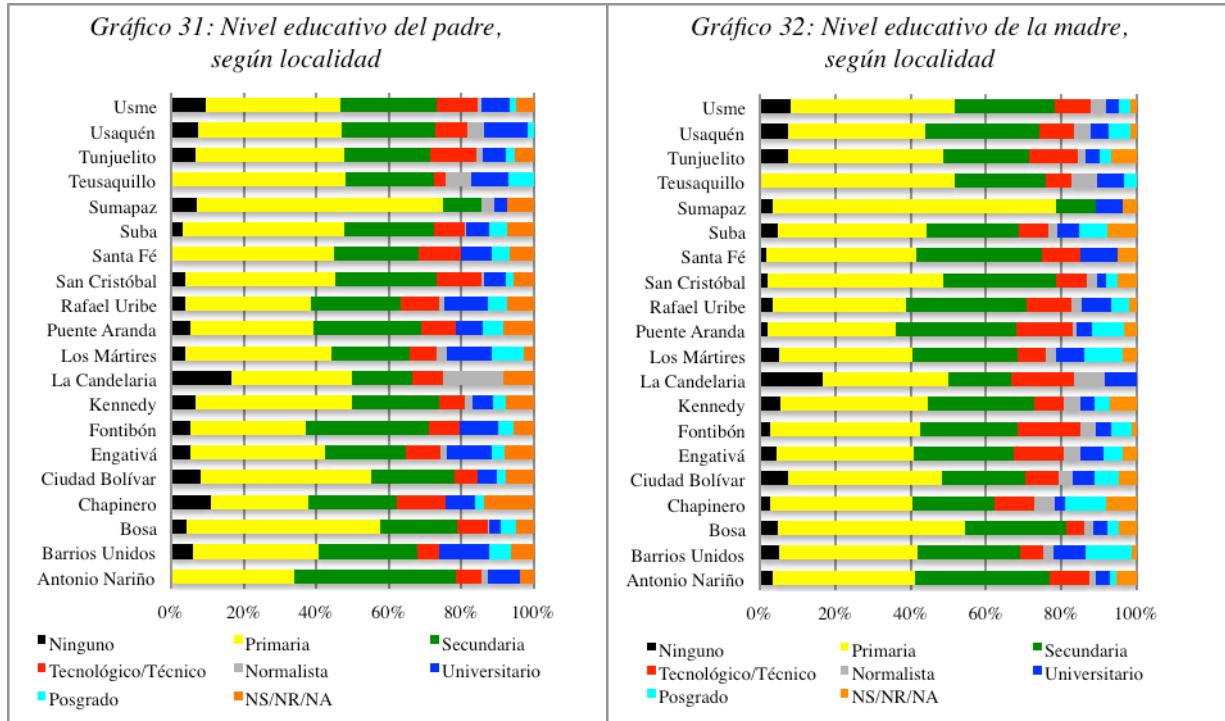
### ***Nivel educativo de los padres***

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 sus 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 gráficos 29 y 30, el 42% (n=895) de los padres y el 41% (n=881) de las madres de los docentes sólo contaron con educación primaria, lo que indica un ascenso en el nivel cultural de los docentes con respecto a sus padres.



Como se vio en el capítulo anterior, el 96% (n=2060) de los docentes que participaron en este estudio tienen educación universitaria, mientras sólo el 8% (n=164) de los padres y el 5% (n=107) de las madres alcanzaron este nivel educativo. Como se observa en los gráficos 31 y 32, esta tendencia es simmilar en todas las localidades de Bogotá. No obstante, es importante

destacar que en la localidad de Teusaquillo no existe ningún docente cuyos padres y madres no hayan tenido ningún tipo de instrucción educativa.



Merece especial atención la localidad de Sumapaz, donde la mayoría de los padres sólo alcanzaron 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) alcanzaron estudios universitarios, siendo este el máximo nivel educativo alcanzado por los padres en esta localidad. El universitario también es el máximo nivel alcanzado por los padres de los docentes ubicados en La Candelaria, donde ningún padre ha alcanzado el nivel 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 al caracterizar el capital cultural de los docentes es la cantidad de trabajos producidos en los últimos 5 años. Se encontró que la producción y difusión de trabajos académicos y artísticos es bastante escasa entre los docentes (ver tabla 20). 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, sólo el 3% de docentes han producido libros, el 5% han producido capítulos de libros, programas de multimedia y obras artísticas, el 6% juegos y el 7% artículos de periódico. El 12% ha producido 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 que no ha producido ningún trabajo en este período (21%). La misma 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 producidos, se observa que en los últimos cinco años lo que más han publicado los docentes son videos (20%), contenidos virtuales (19%) y experiencias pedagógicas particulares (18%) (ver tabla 21).

**Tabla 21:** Número trabajos producidos en los últimos 5 años

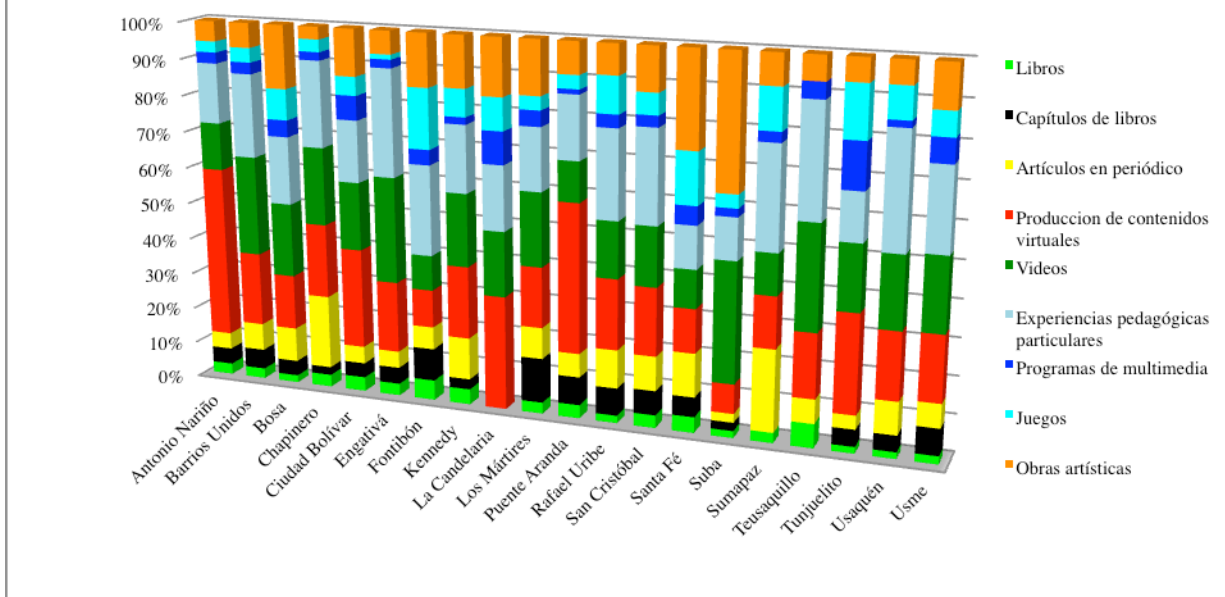
	Libros	Cap. de libros	Art. de periódico	Cont. virtuales	Videos	Exp. Pedagógicas	Prog. Multi-media	Juegos	Obras art.	Otro	Total
No	208	356	513	1439	1507	1370	306	492	1145	300	7636
%	3%	5%	7%	19%	20%	18%	4%	6%	15%	4%	100%

El 4% de los docentes asegura que en los últimos cinco años ha producido otro tipo de trabajos, entre estos 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%).

Ahora bien, al examinar la cantidad de trabajos producidos durante los últimos 5 años por localidad (ver gráfico 33), se encontró que las localidades donde más se han producido trabajos son Suba (16%), seguida por Bosa (11%). En contraste, Chapinero, La Candelaria, Sumapaz y Teusaquillo son las localidades donde menos se han producido trabajos en este 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.

**Gráfico 33: Trabajos producidos en los últimos 5 años por localidad**



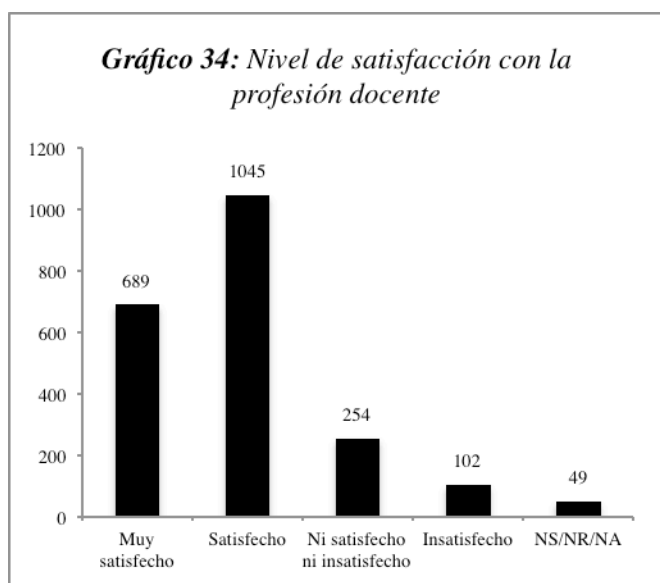
- La producción de artículos de periódico ha sido recurrente en las localidades de Sumapaz (21%) y Chapinero (19%).
- La producción de contenidos virtuales ha sido frecuente entre los docentes de todas las localidades con especial énfasis en Antonio Nariño (46%) y Puente Aranda (40%).
- Los videos por lo general han sido producidos por docentes de todas las localidades pero han recibido especial atención entre los docentes de la localidad de Suba (32%).
- La producción de trabajos sobre experiencias pedagógicas particulares, programas de multimedia, juegos y obras artísticas han sido recurrentes en todas las localidades. No obstante, la producción de obras artísticas ha sido frecuente entre los docentes de Suba (36%) y Santa Fé (25%).

## 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, hemos indagado sobre el nivel de satisfacción con el oficio docente, las razones para haber escogido la docencia, la búsqueda de un trabajo diferente a la docencia, las razones que generan malestar docente, 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 indaga sobre 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, según los encuestados, indican en el ejercicio de la docencia.

### *Nivel de satisfacción docente*

En relación con el nivel de satisfacción docente, en el gráfico 34 se observa que la mayoría de los encuestados se sienten muy satisfechos (32%, n=689) o satisfechos (49%, n=1045) con su profesión docente, mientras que un porcentaje muy reducido se siente insatisfecho (5%, n=102). Por su parte, el 12% (n=154) de los encuestados son indiferentes.





El nivel de satisfacción docente es mayor entre las mujeres que entre los hombres. Como se evidencia en la tabla 22, el 33% de las mujeres se sienten muy satisfechas con su profesión docente frente al 31% de los hombres, y el 50% de las mujeres se sienten 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 los hombres se sienten insatisfechos frente al 4% de las mujeres, y el 14% de los hombres son indiferentes frente al 11% de las mujeres.

**Tabla 22:** Nivel de satisfacción docente por sexo

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

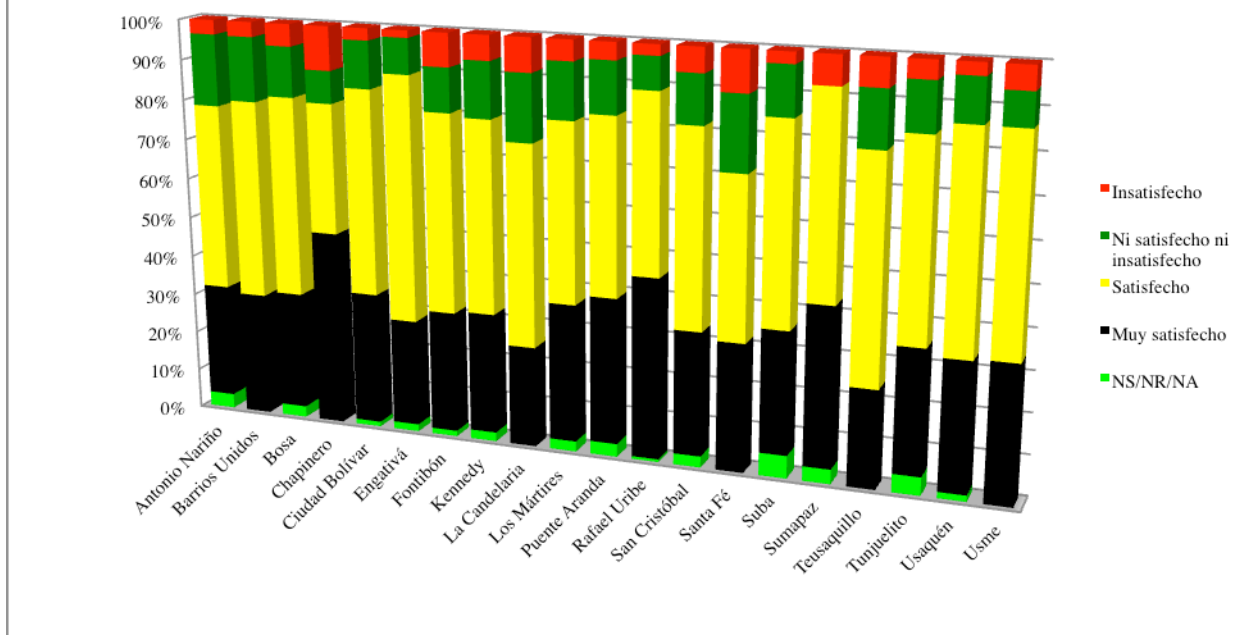
También se observa una leve tendencia a una menor satisfacción entre los más jóvenes (ver tabla 23). Frente a un puntaje de 32% que se declararon muy satisfechos, los docentes menores de 25 años lo hicieron en un porcentaje menor (11%), al igual que los docentes entre 26 y 35 años de edad (26%). Igualmente, un mayor porcentaje de docentes menores de 25 años (7%) que se declararon insatisfechos. Llama la atención que la mayor proporción de docentes que se declararon indiferentes a su profesión tiene entre 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
<b>Entre 21 y 25 años</b>	No.	3	18	3	2	1	27
	%	11%	67%	11%	7%	4%	1%
<b>Entre 26 y 35 años</b>	No.	194	384	116	30	9	733
	%	26%	52%	16%	4%	1%	34%
<b>Entre 36 y 50</b>	No.	368	518	106	57	21	1070
	%	34%	48%	10%	5%	2%	50%
<b>Más de 50 años</b>	No.	84	83	16	6	5	194
	%	43%	43%	8%	3%	3%	9%
<b>NS/NR/NA</b>	-	-	-	-	-	-	115
	-	-	-	-	-	-	5%

En el gráfico 35 se observa el nivel de satisfacción docente por localidad. Si bien el porcentaje de docentes que se declaran insatisfechos es mínimo (5%), cabe destacar que estos están distribuidos en todas las localidades de Bogotá, con mayor participación en las localidades de Chapinero (11%) y Santa Fé (10%). En la localidad de Santa Fé también se encuentra una gran proporción de docentes indiferentes a su profesión (18%). Como se evidencia en el gráfico, aquellos docentes que se declaran muy satisfechos y satisfechos con su profesión son mayoría en todas las localidades. Sin embargo, en Barrios Unidos, Chapinero, La Candelaria, Santa Fé, Teusaquillo y Usme hay docentes que prefirieron no contestar esta pregunta.

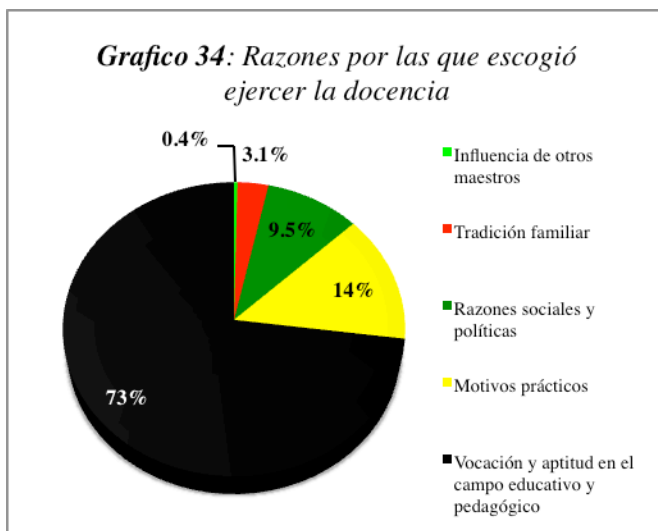
**Gráfico 35: Nivel de satisfacción docente por localidad**



**Razones para haber escogido la docencia**

El alto grado de satisfacción docente en todas las localidades puede relacionarse con las razones por las que ingresaron a la docencia. La mayoría de las razones (73%) están relacionadas con la vocación, el interés en el campo educativo y pedagógico y la aptitud para el ejercicio de la profesión docente.

**Gráfico 34: Razones por las que escogió ejercer la docencia**



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
- Deseo de 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 (Ejemplo: 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

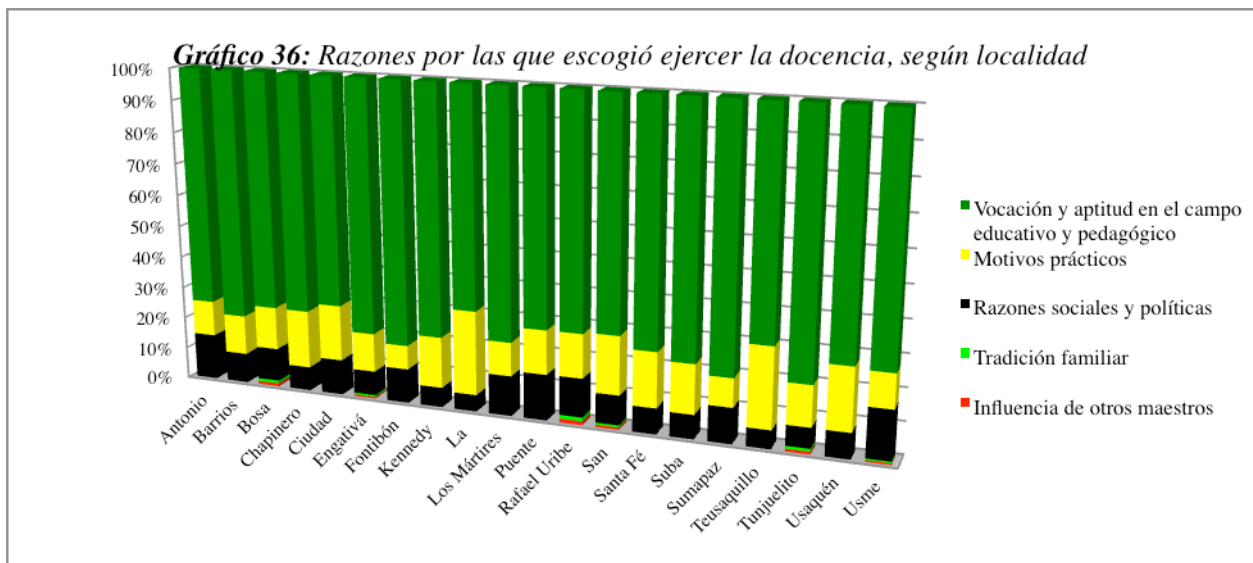
Por su parte, el 9.5% de los docentes reconoce que escogió la docencia por razones sociales o políticas, entre ellas:

- 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
- Concientizar 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 a 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%); otras tienen que ver con la influencia de otros maestros y la admiración por ellos (0.4%).

Si bien es cierto que estos resultados van en contra de la percepción de aquellos sectores de la sociedad que consideran que los docentes escogen la carrera por no tener las suficientes capacidades académicas para ingresar a otro tipo de estudios o que los docentes, en su mayoría, carecen de vocación pedagógica y eligen el oficio por conveniencia económica (Londoño et al, 2011), es importante considerar la proporción de docentes que escogieron esta profesión por motivos ajenos al ejercicio de la docencia, en especial por motivos prácticos, sociales o políticos. Como se observa en el gráfico 36, estas son más frecuentes entre los docentes de La Candelaria (25%) y Teusaquillo (25%).



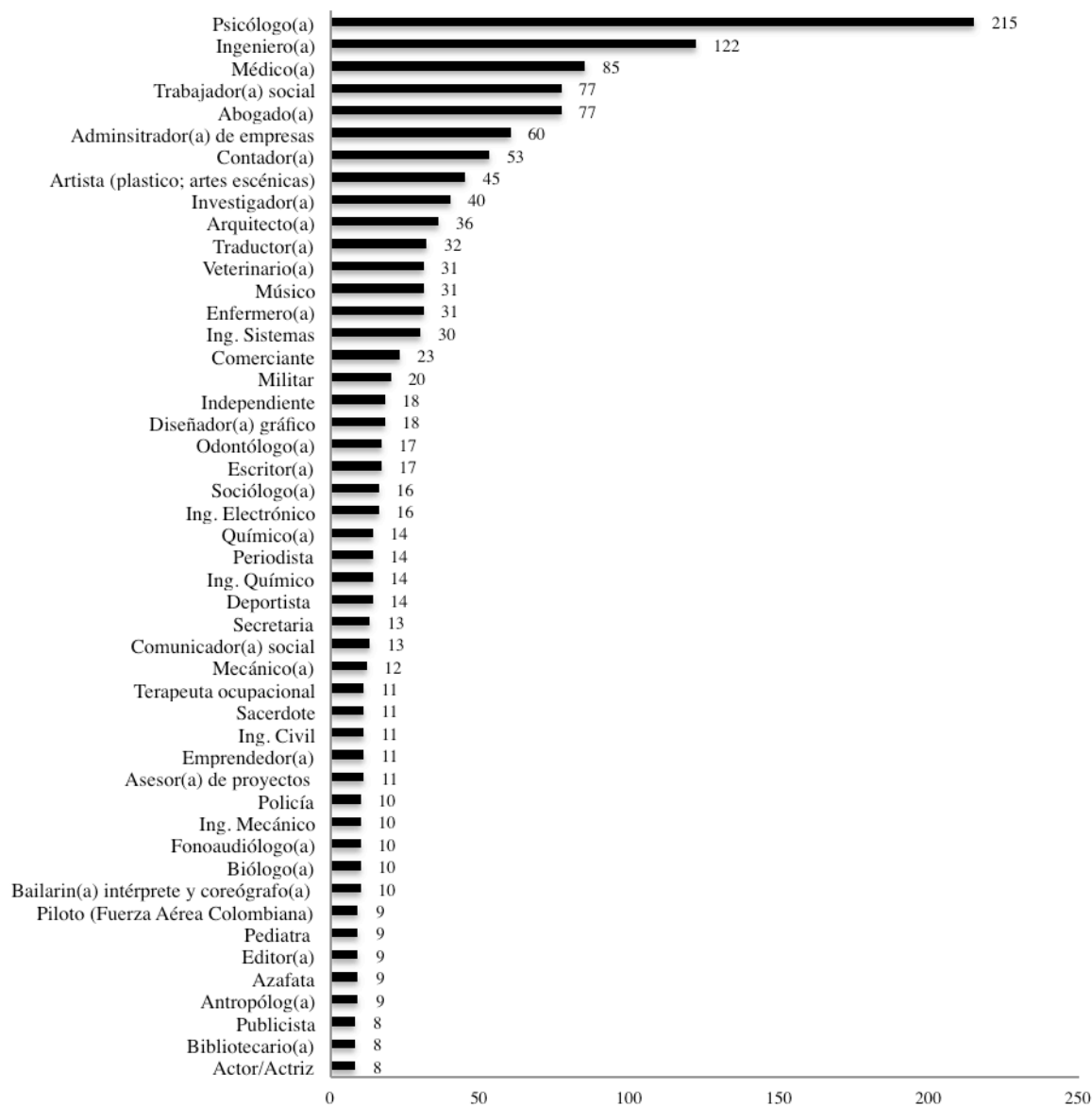
### ***Búsqueda de un trabajo diferente al ejercicio de la docencia***

Ahora bien, aunque la mayoría de los docentes manifiestan sentirse satisfechos con su profesión, cuando se les preguntó si hubieran buscado otro trabajo diferente al ejercicio de la docencia (en caso de que no hubieran sido docentes), sólo el 4% (n=65) respondió que no buscaría ningún otro trabajo mientras el 18% (n=386) prefirió no responder esta pregunta. Por su parte, la mayoría (78%, n=1688) afirma que sí hubiera buscado otro trabajo.

Los trabajos mencionados con mayor frecuencia (ver gráfico 36) fueron los de 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 mencionados, fueron los trabajos de 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 mencionados no superan el 1% del total de trabajos que son de interés para los encuestados, pero evidencian una amplia variedad de aspiraciones del cuerpo docente que participó en este estudio; variedad que está presente en todas las localidades de Bogotá (ver gráfico 37)

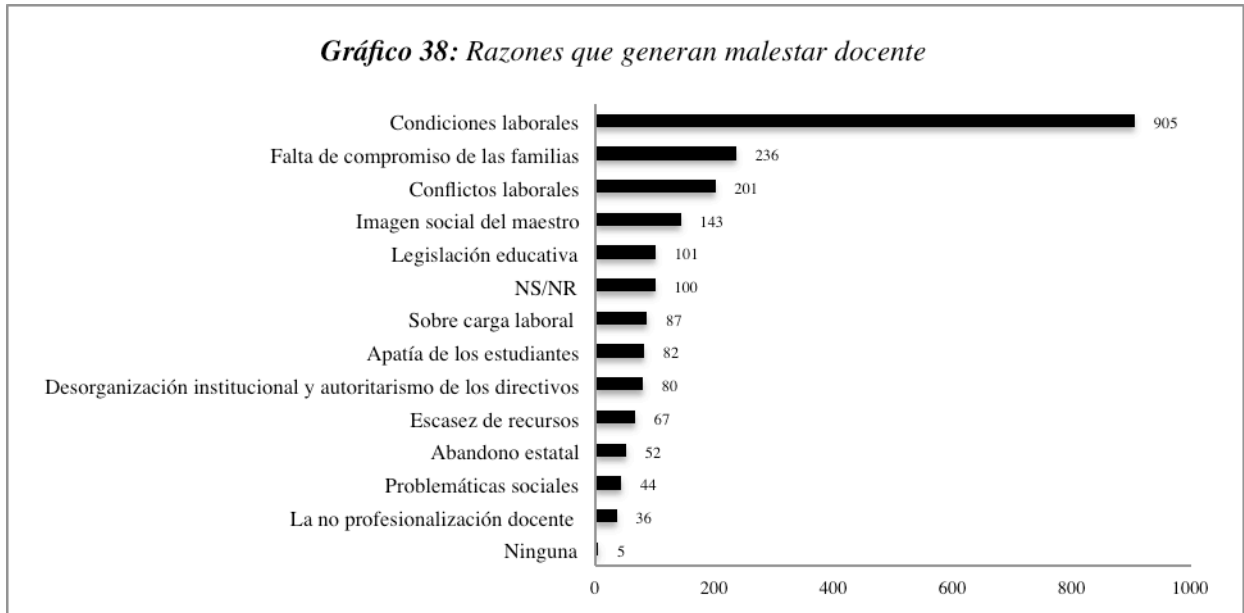
**Gráfico 37: ¿Qué otro trabajo hubiera buscado?**



### **Malestar docente**

Por otro lado, son bastante diversas las razones que generan malestar en la profesión docente (ver gráfico 38). En todas las localidades, la mayoría están relacionadas con las *condiciones laborales* de los docentes (42%, n=905), entre estas la baja remuneración, la inestabilidad laboral,

particularmente en el caso de los docentes provisionales, las dificultades para ascender en el escalafón docente, las diferencias salariales entre los estatutos docentes (el 2279 y el 1278), no tener las mismas garantías que tienen los docentes cobijados por el Decreto 2279, las diferencias salariales con otros servidores públicos, las malas condiciones de trabajo y la dificultad para los traslados.



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

Otro conjunto de razones que generan malestar entre los docentes tiene que ver con los *conflictos laborales* (9.4%, n=201). Según los encuestados, estos obedecen a la negligencia, mediocridad y falta de colaboración entre los docentes, especialmente entre aquellos cobijados por el Decreto 2277, a la corrupción al interior de las instituciones educativas, la burocracia institucional, el maltrato por parte de los superiores, las malas relaciones entre pares, la falta de diálogo y en



algunos casos la falta de ética de los docentes. Igualmente estos conflictos surgen ante la competitividad y el deseo de sobresalir de algunos compañeros, pero también ante 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 a quienes no les agrada la docencia, 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 de las razones que genera malestar entre los docentes (6.7%, n=143). Esta incluye la desvalorización social y el bajo reconocimiento de la labor, la cual algunos sectores de la sociedad no reconocen como profesión, el desprestigio docente, la mala publicidad hecha por los medios de comunicación y en general, la estigmatización del docente.

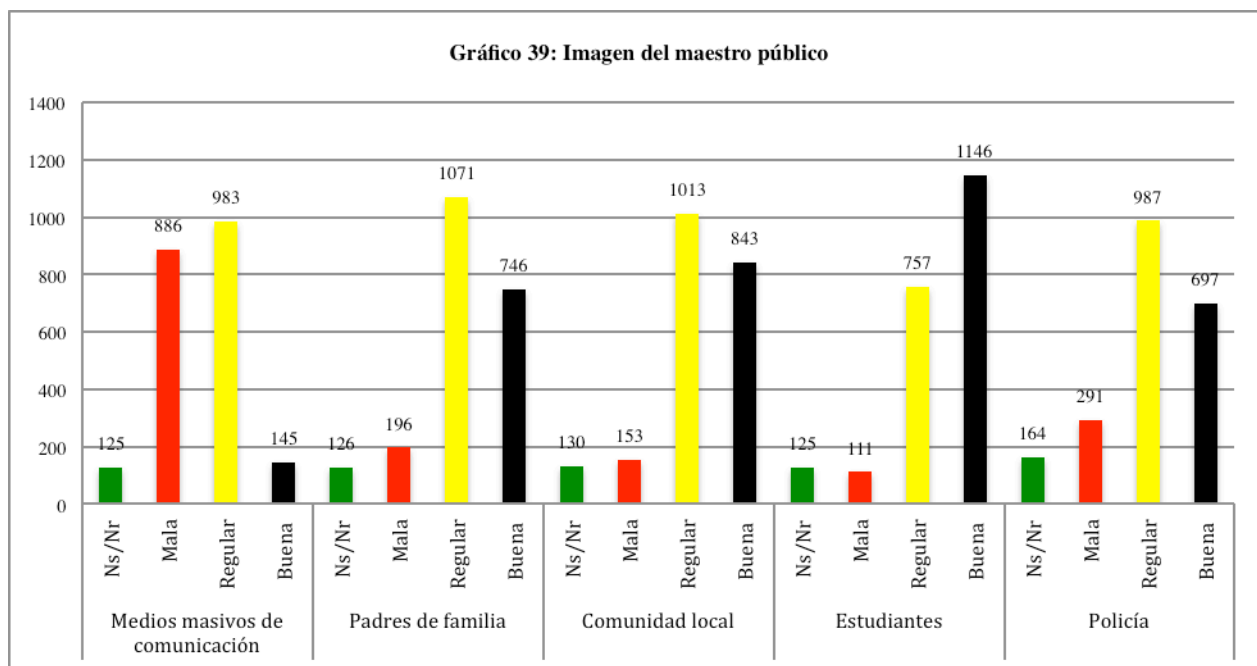
Las razones menos frecuentes, aunque no por eso menos importantes, están relacionadas con la *legislación educativa* (4.7%, n=101) y con esta la imposición de políticas públicas cambiantes, incoherentes y descontextualizadas; la *sobrecarga laboral* (4.1%, n=87) que se evidencia en el número de estudiantes en el aula clases (entre 40 y 47 en promedio) y la asignación de actividades que no corresponden con el ejercicio de la docencia; 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 y ejercen el autoritarismo al interior de las instituciones educativas, el cual se evidencia en la inequidad y las injusticias de las que son víctimas.

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 suelen generar malestar entre los encuestados. No obstante, es importante destacar que un porcentaje mínimo de la población (0.2%, n=5) no se refirió a ninguna razón que le causara malestar en el ejercicio de la profesión docente, mientras el 4.7% (n=100) de los encuestados no respondió esta pregunta.

### ***Imagen del maestro público***

Como vimos previamente, la *imagen social del maestro* es una de las razones que genera malestar entre los docentes (6.7%, n=143). Cuando se le preguntó a los maestros “¿Qué imagen del maestro público cree que tienen los diferentes grupos sociales?”, las respuestas indican que la opinión que ellos tienen sobre su imagen social no es del todo positiva. Sólo en el caso de un grupo, el de los estudiantes, más del 50% consideran que tienen una buena imagen del maestro público (54%, n=1146). Por su parte, cerca de la mitad de los docentes consideran que la imagen que de ellos tienen los padres de familia (50%, n=1071), la comunidad local (47%, n=1013), la policía (46%, n=987) y los medios de comunicación (46%, n=983) es regular. Un porcentaje un poco menor piensa que la peor imagen de ellos la tienen los medios de comunicación (ver gráfico 39).

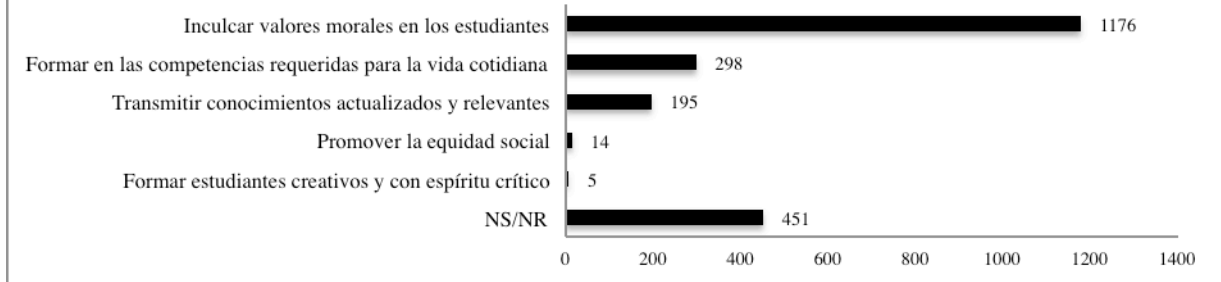
En el gráfico 39 se observa con claridad que entre más cercano se encuentre el grupo a las prácticas del docente en la escuela, mayor confianza tendrá el docente sobre la imagen que dicho grupo tienen sobre él. Este es el caso de los estudiantes, la comunidad local y los padres de familia, quienes aprecian más a los docentes que aquellos grupos que no conocen su labor pedagógica, como en el caso de los policías y los medios de comunicación. Esta misma tendencia se observa en todas las localidades de Bogotá.



### ***Prácticas fundamentales en la labor docente***

También se indagó sobre las prácticas que los docentes más valoran en el ejercicio de su profesión. Se encontró que los maestros valoran más inculcar valores morales en los estudiantes (55%, n=1176), formar en las competencias requeridas para la vida cotidiana (14%, n=298) y transmitir conocimientos actualizados y relevantes (9%, n=195). Pocos se refieren a la importancia de promover la equidad social (1%, n=14) y a la importancia de formar estudiantes creativos y con espíritu crítico (0.5%, n=5). En esta valoración se observa que para los docentes del Decreto 1278, inculcar valores morales es la práctica fundamental en su labor docente. En cambio, llama la atención la poca importancia que tiene formar estudiantes creativos y con espíritu crítico (ver gráfico 40).

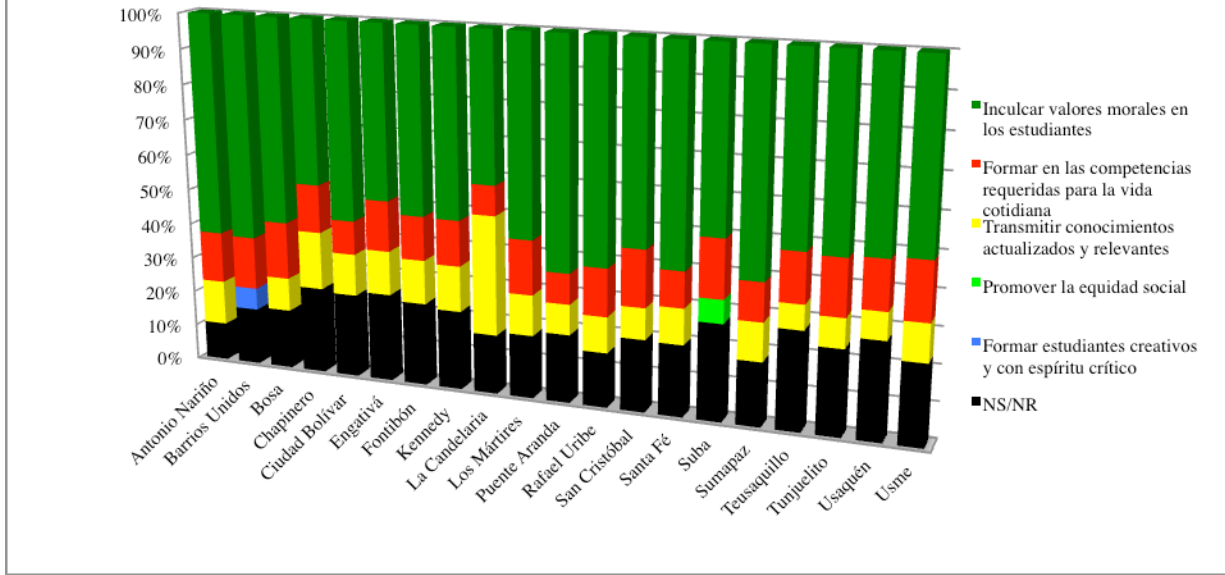
**Gráfico 40: Prácticas fundamentales en la labor docente**



Asimismo, 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 que han sido comunes en el aula de clase, entre estas estimular a los estudiantes más capaces, promover el diálogo cultural de los estudiantes ni formar para que los estudiantes sean felices. Esta valoración es común entre hombres y mujeres pero varía en algunas localidades (ver gráfico 41).

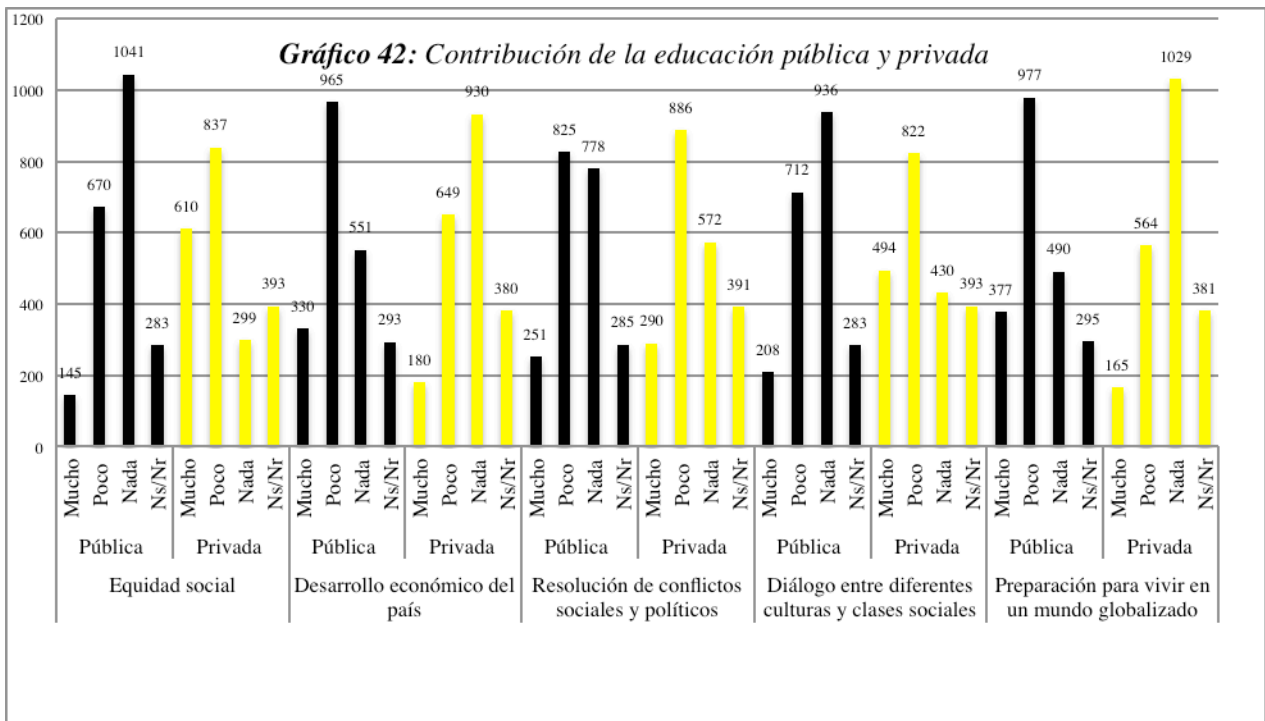
Por ejemplo, formar estudiantes creativos y con espíritu crítico es una práctica valorada sólo por algunos docentes de la localidad de Barrios Unidos (6%, n=5), mientras promover la equidad social sólo es valorada por un pequeño grupo de docentes en Suba (7%, n=14). Por su parte, inculcar valores morales en los estudiantes es prioridad 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 41: 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 que más fomentan la educación pública y la privada. Por un lado, perciben que la educación privada estaría haciendo una mejor labor que la educación pública en el fomento de la equidad social y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales (ver gráfico 42).



Por el otro, perciben que la educación pública contribuye más al desarrollo económico del país y a la preparación para vivir en un mundo globalizado. Si bien la diferencia entre la educación privada y pública con respecto a su contribución en la resolución de conflictos sociales y políticos es mínima (14% la privada frente a 12% la pública), es mayor el número de docentes que considera que la educación pública no contribuye en nada a la resolución de conflictos (36%, n=778) que aquellos que piensan que la educación privada no contribuye en esta dimensión. (27%, n=572).

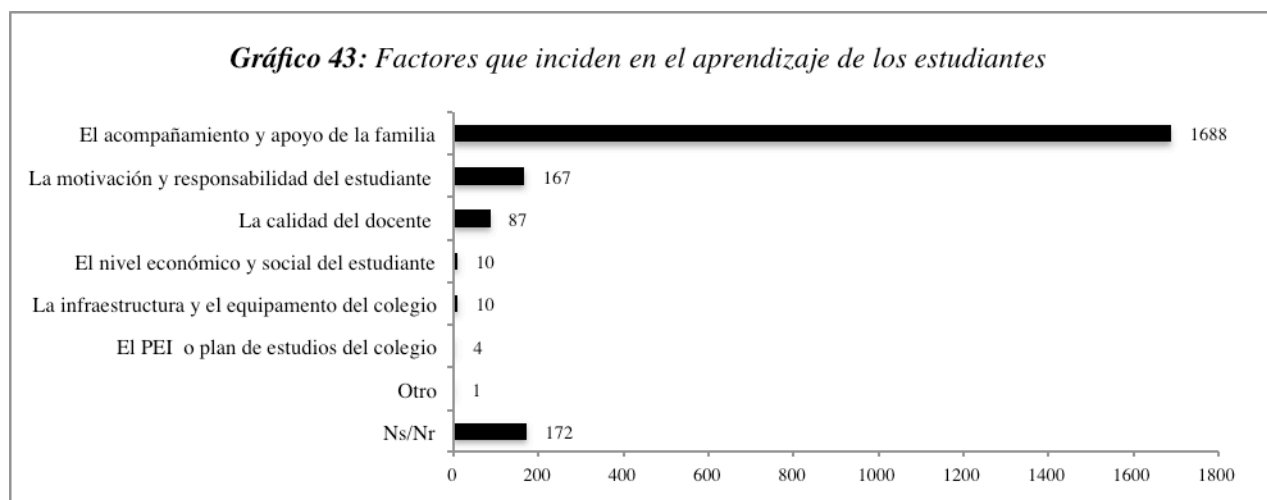
En términos de impacto de la educación pública, se observan algunas diferencias con respecto a los resultados encontrados por Londoño y colaboradores en el 2011. De acuerdo con estos, el magisterio bogotano considera que la educación pública estaría contribuyendo en mayor medida en el fomento de la equidad social, la resolución de conflictos sociales y políticos y el diálogo entre diferentes grupos sociales. Sin embargo, como vimos previamente, al enfocarnos en los docentes cobijados por el Decreto 1278 se observa que éstos opinan exactamente lo contrario; los resultados indican que para estos docentes la educación pública es la que menos contribuye en estas tres dimensiones, y en cambio, contribuye en mayor medida en el desarrollo económico del país y la preparación para vivir en un mundo globalizado.

Ahora bien, lo que sí se comparte con el estudio anterior es que en términos de los impactos de la educación pública, los docentes no son muy optimistas (Londoño et. al, 2011, p:128). Sólo en el fomento de la preparación para vivir en un mundo globalizado el 18% (n=377) consideran que la educación pública está contribuyendo mucho; en ninguna de las dimensiones mencionadas más del 18% de los docentes consideran que la educación pública esté aportando mucho. Además, son especialmente críticos en relación con la contribución en la equidad social, donde sólo el 7% (n=145) consideran que está aportando mucho, mientras un 49% (n=1041) considera que no está

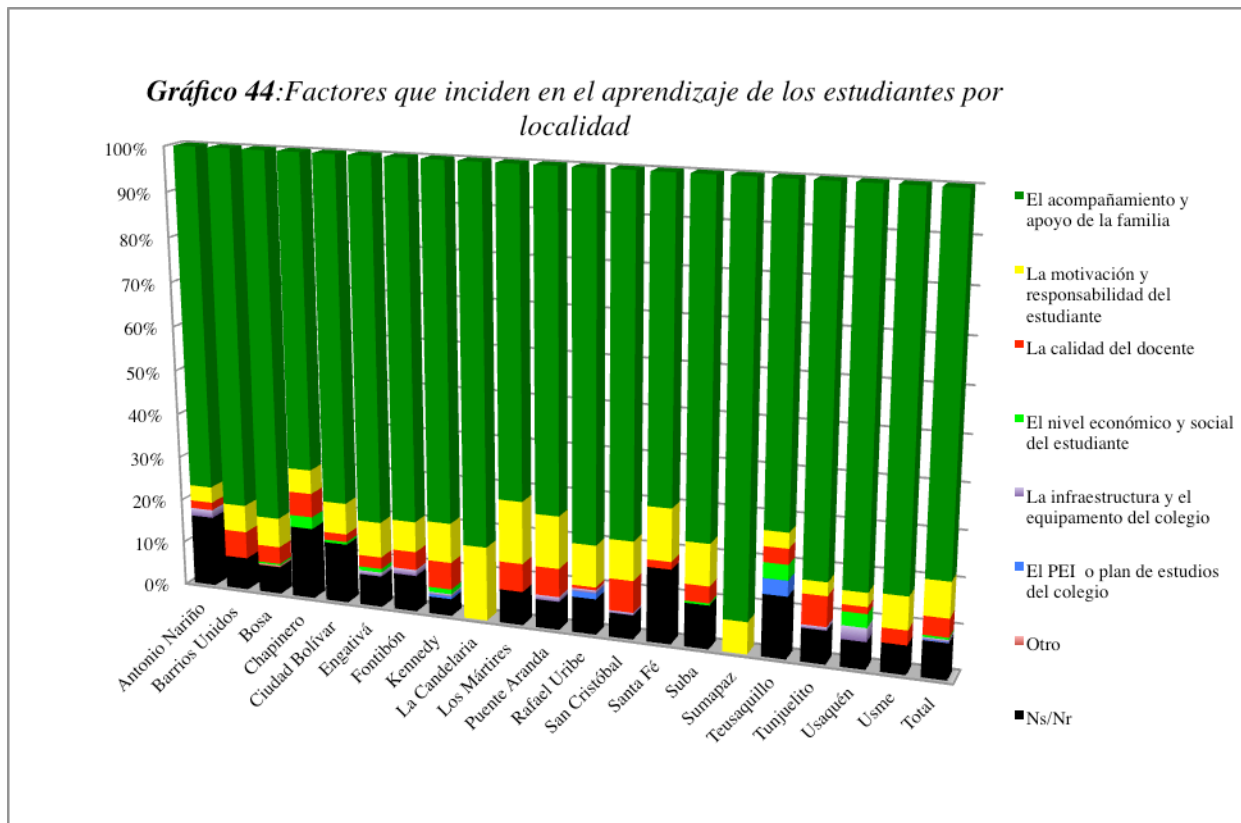
aportando nada. Son igual de críticos con respecto a la contribución de la educación pública en el fomento del diálogo entre diferentes culturas y clases sociales, donde sólo el 10% (n=208) consideran que está contribuyendo mucho frente al 44% (n=936) que cree que la educación pública no está aportando nada en el fomento del diálogo entre diferentes culturas y clases sociales. Al examinar estos datos por localidad no se encontraron diferencias notables y en general se observa que todos los docentes tienen la misma opinión sobre la contribución de la educación pública y privada.

### ***Factores que inciden en el aprendizaje***

Existen muchos factores que indican en el aprendizaje. Al preguntarle a los docentes cuáles consideran que son los más importantes en los colegios públicos, la mayoría se refirió al acompañamiento y el apoyo de la familia (79%, n=1688) por encima de factores como la motivación y 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 el PEI o el plan de estudios del mismo (0.05, n=4). Por su parte, uno de los docentes se refirió específicamente al compromiso y ética docente y al tiempo de permanencia en la institución.



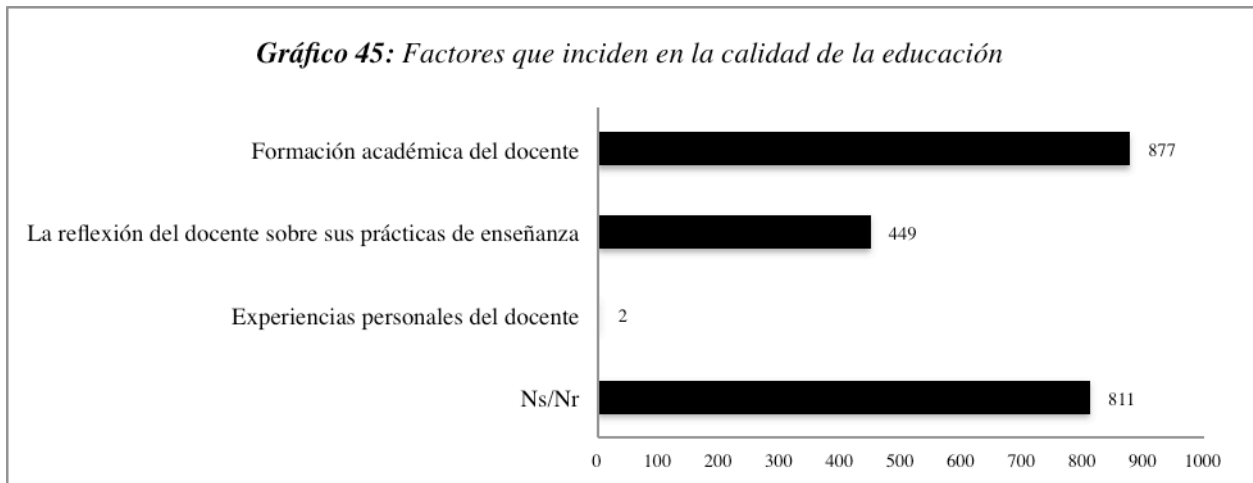
En el gráfico 44 se observan algunas diferencias por localidad. Por ejemplo, en La Candelaria y Sumapaz los docentes consideran que sólo el acompañamiento de la familia y la motivación y responsabilidad del estudiante son factores importantes en el aprendizaje. La atención que se le da a la calidad del docente, contrario a lo que se esperaría, es mínima en la mayoría de las localidades. Curiosamente, el nivel económico y social del estudiante parecen ser considerados con mayor frecuencia entre los docentes de Usaquén, Chapinero y Teusaquillo; en esta última localidad los docentes también consideran que el PEI o plan de estudios del colegio puede incidir en el aprendizaje. Por su parte, la infraestructura y el equipamiento del colegio suelen ser considerados en mayor proporción por los docentes de Usaquén.





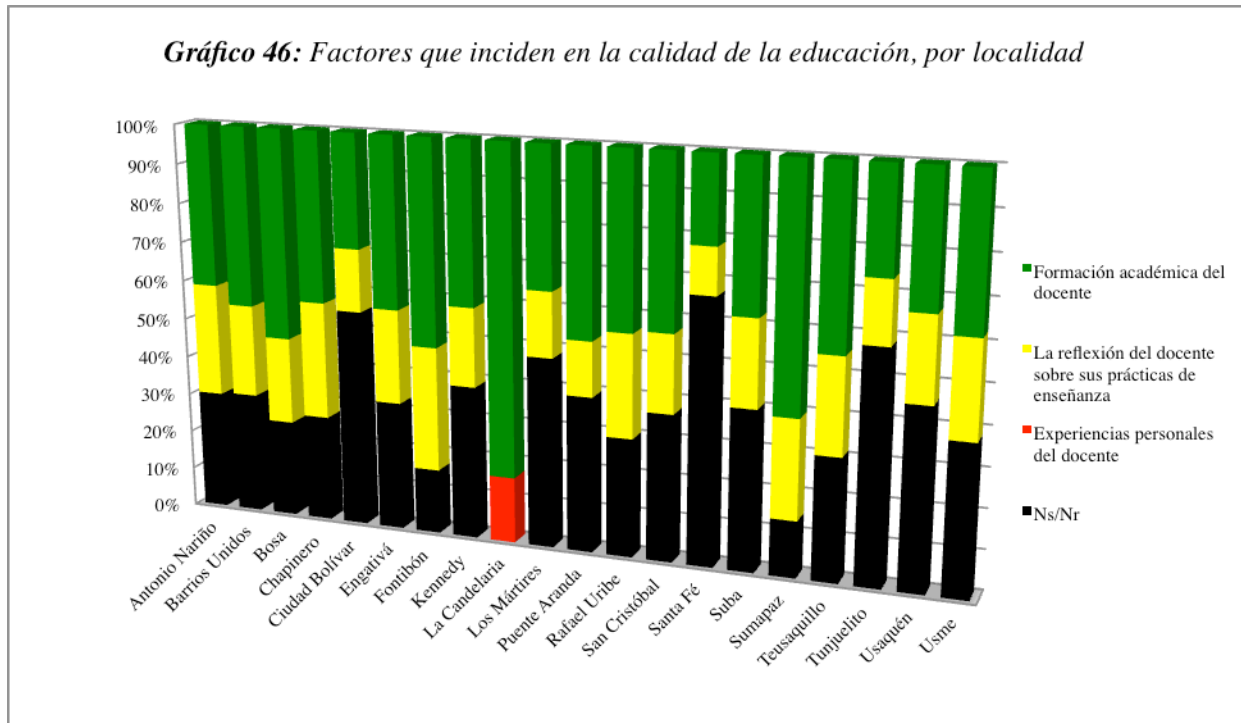
### ***Factores que inciden en la calidad de la educación***

Las respuestas a la pregunta “¿Cuáles de los siguientes factores considera usted que inciden más en la calidad de la educación?” reflejan la disminución de la influencia que han tenido 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. En cambio, la respuesta de la mayoría indica 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 frecuente aún son las experiencias personales del docente (0.5%, n=2). Llama la atención el alto porcentaje de los docentes que prefirió no responder esta pregunta (38%, n=811) (ver gráfico 45).



Estos resultados indican que para los docentes cobijados por el Decreto 1278 pesa más la formación académica que las prácticas de enseñanza y lo que aprenden en el ejercicio mismo de la docencia. Esta tendencia se evidencia en todas las localidades de Bogotá. Donde se observan diferencias es en La Candelaria, donde la reflexión docente sobre las prácticas de enseñanza ni

siquiera es considerada como un factor que incide en la calidad de la educación; en esta localidad, más del 80% de los docentes considera que lo más importante es la formación académica y un pequeño grupo se refiere a la importancia de las experiencias personales del docente en el ejercicio de su labor (ver gráfico 46).



### Ámbitos de aprendizaje

Otro asunto a resaltar son los ámbitos de aprendizaje donde, según los docentes, los estudiantes aprenden más sobre aspectos centrales de la vida contemporánea, entre ellos 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 contemporáneo. Entre los ámbitos considerados se encuentra la escuela, la familia, los espacios de interacción con pares, los medios de comunicación y la internet.

Los resultados indican que los docentes aún tienen percepciones bastante clásicas sobre este tema, tal y como lo evidenciaron Londoño y colaboradores en el 2011 (Londoño et. al, 2011). En relación con los seis aspectos que se indagaron en este estudio, la mayoría considera que los estudiantes aprenden más en la escuela y en la familia que en cualquier otro ámbito (ver tabla 24). También permanece la incertidumbre sobre dónde están aprendiendo más los estudiantes, la cual se refleja en el porcentaje de docentes que no respondieron, el cual es particularmente alto en relación con orientar sus deseos (7.5%) y 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
<b>Escuela</b>	%	42.5%	<b>33.1%</b>	<b>47.6%</b>	41.6%	29.5%	<b>62%</b>
	No.	909	<b>708</b>	<b>1018</b>	889	631	<b>1326</b>
<b>Familia</b>	%	<b>46%</b>	30.2%	37.1%	<b>47.1%</b>	<b>40%</b>	7%
	No.	<b>983</b>	647	794	<b>1008</b>	<b>856</b>	149
<b>Pares</b>	%	2.7%	26.6%	5%	2.8%	8.1%	4.3%
	No.	58	568	107	60	173	91
<b>Internet</b>	%	0.4%	3.7%	3.2%	1.7%	6%	12.1%
	No.	9	80	69	36	129	258
<b>Medios de comunicación</b>	%	2.4%	1%	0.7%	0.4%	8.9%	7.3%
	No.	51	21	15	9	190	156
<b>NS/NR</b>	%	6%	5.4%	6.4%	6.4%	7.5%	7.4%
	No.	129	115	136	137	160	159
<b>Total</b>	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	No.	2139	2139	2139	2139	2139	2139

\*NS / NR: No sabe / No responde

El aspecto que tuvo un menor nivel de escogencia de la escuela es orientar los deseos (29.5%); esto indica que muchos estudiantes forman sus deseos bajo influencias no escolares. En cambio,

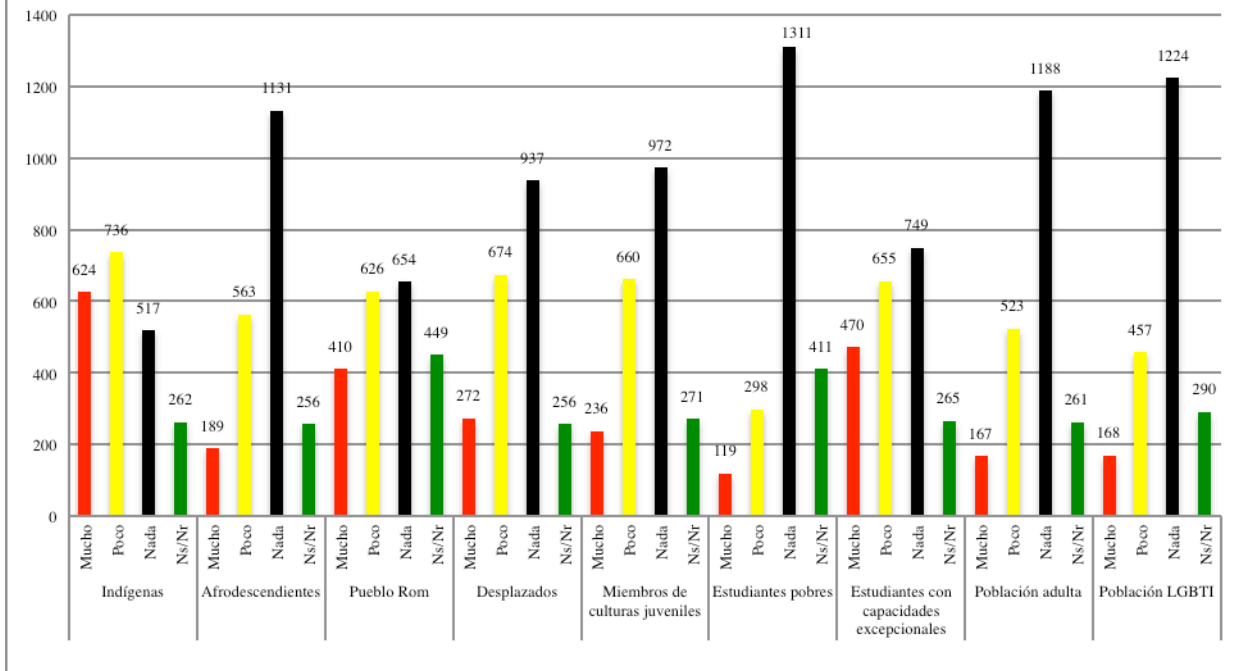
la escuela parece ser el ámbito idóneo para que los estudiantes puedan desarrollar conocimientos que les permitan vivir en el mundo contemporáneo (62%), a diferencia de la familia, la cual es considerada el ámbito menos favorable para esta labor (7%). Según los docentes, la familia favorece en mayor medida el desarrollo de hábitos de autodisciplina. Por otro lado, la interacción con los pares parece ser un ámbito poco adecuado para el desarrollo de la autonomía (5%) pero favorable para la promoción del diálogo (26%).

Curiosamente, se evidencia una resistencia por parte de los docentes para considerar el internet como un ámbito que puede contribuir en el aprendizaje de los estudiantes; en particular, son bastante críticos con respecto a su aporte en formar buenos ciudadanos (0.4%) y desarrollar hábitos de autodisciplina (1.7%). También es notable su resistencia para considerar los medios de comunicación como escenarios favorables para el aprendizaje, en particular para el desarrollo de la autodisciplina (0.4%) y la autonomía (0.7%). Esta tendencia se observa en los docentes de todas las localidades de Bogotá.

### ***Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes***

Para conocer la satisfacción docente también se indagó sobre las percepciones sobre las dificultades en el momento de enseñar a grupos poblacionales diferentes. Es preocupante que la enseñanza a grupos diferentes sigue siendo un asunto problemático para los docentes (ver gráfico 47) tal y como lo señalaron Londoño y colegas en el 2011 (Londoño et. al, 2011). Esto se evidencia una vez más en el alto porcentaje de docentes que no respondieron esta pregunta, especialmente cuando se trata del pueblo *Rom* (21%, n=449).

**Gráfico 47: Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos poblacionales diferentes**



También son preocupantes los porcentajes de docentes que consideran muy difícil enseñarle a estudiantes indígenas (29%, n=624) y con capacidades excepcionales (22%, n=470). Por otro lado, son alentadores los altos porcentajes de docentes que no consideran nada difícil enseñarle a estudiantes pobres (61%, n=1211), afrodescendientes (53%, n=1131), población LGBTI (57%, n=1224), población adulta (56%, n=1188), desplazados (44%, n=937), miembros de culturas juveniles (45%, n=972). Esta tendencia es común en todas las localidades de Bogotá. No obstante, se encontraron algunas diferencias entre hombres y mujeres (ver tabla 25).

**Tabla 25: Percepciones sobre las dificultades en la enseñanza a grupos diferentes por sexo**

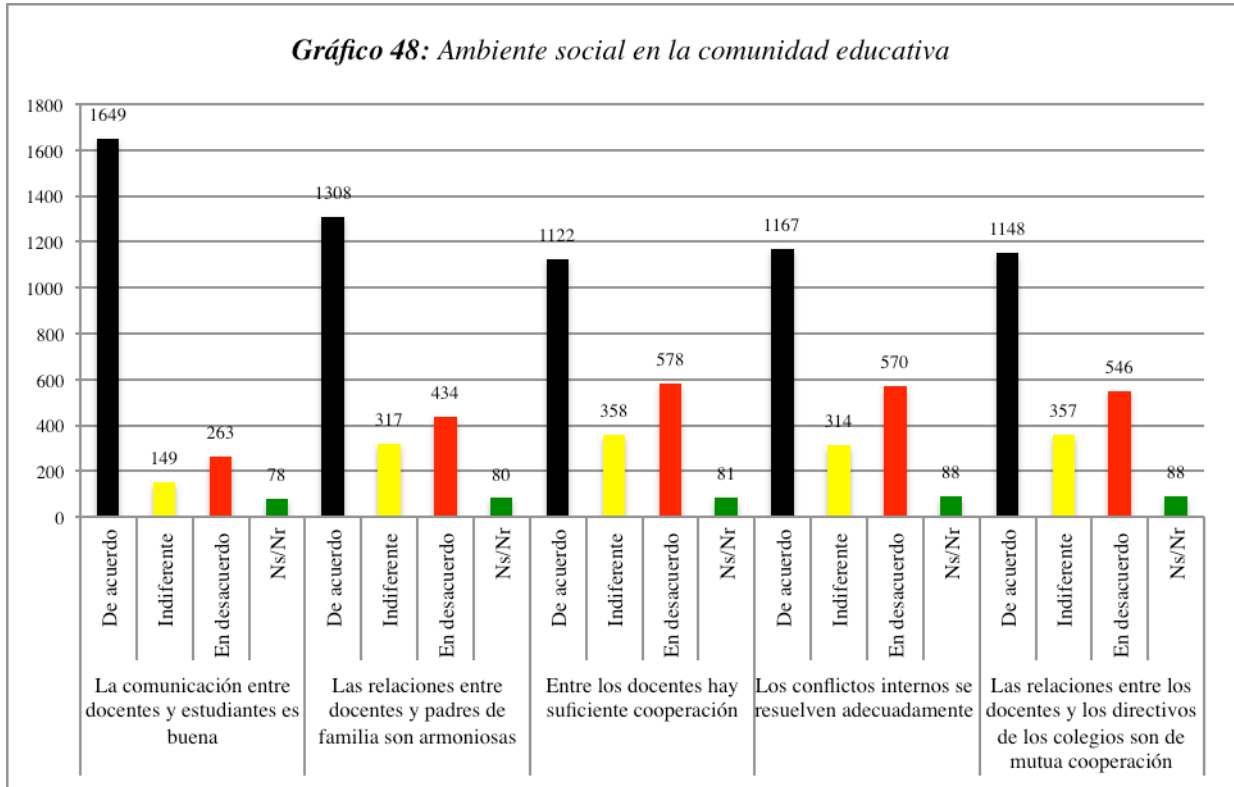
			Indíg	Afro	Rom	Despla- zados	Culturas juveniles	Est. pobres	Est. Cap. Excepcionales	Pobl. Adulta	Pobl. LGBTI
<b>Hombres</b>	<b>Mucho</b>	%	30%	11%	19%	15%	11%	7%	20%	8%	9%
		No	226	80	146	110	83	54	152	61	71
	<b>Poco</b>	%	30%	28%	30%	32%	28%	16%	27%	23%	21%
		No	231	209	225	239	213	120	204	178	162
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

Como se observa en la tabla 17, los hombres manifiestan tener más dificultad que las mujeres para enseñar a estudiantes indígenas (30% de los hombres frente el 29% de mujeres), afrodescendientes (11% de los hombres frente el 8% de mujeres), desplazados (15% de los hombres frente a los 11% de mujeres), estudiantes pobres (7% de lo hombres frente al 5% de mujeres) y a la población LGBTI (9% de los hombres frente al 7% de mujeres). Por su parte, las mujeres (23%) expresan tener más dificultad que los hombres (20%) para enseñar a estudiantes con capacidades excepcionales.

### ***Ambiente social en la comunidad educativa***

Para superar estas dificultades los docentes suelen buscar apoyo de los padres de familia, sus compañeros docentes y los directivos de la institución. Al indagar sobre el ambiente social entre

ellos, se encontró que por lo general existen buenas relaciones, especialmente con los estudiantes. Como se observa en el gráfico 48, la mayoría de los docentes tienen una buena percepción sobre su relación con los estudiantes (77%) y con los padres de familia (61%).



No obstante, cuando se trata de las relaciones con otros docentes y con los directivos del colegio la situación no es tan optimista. Mientras el 52% están de acuerdo con que entre los docentes hay suficiente cooperación, el 27% está en desacuerdo y el 17% se mantiene indiferente. Lo mismo sucede con las percepciones sobre la resolución de conflictos internos: mientras el 55% consideran que dichos conflictos se resuelven adecuadamente, el 27% considera que no y el 15% se mantienen indiferentes. Aún menos optimistas son las percepciones sobre las relaciones entre los docentes y los directivos de los colegios: mientras el 54% están de acuerdo en que estas relaciones son de mutua cooperación, el 26% están en total desacuerdo y el 17% se mantiene

indiferente. Ahora bien, es importante destacar que el porcentaje de docentes que se mantienen indiferentes a la relación que pueda existir con los padres de familia (15%), con otros docentes (17%) y con los directivos del colegio (17%) es mayor al porcentaje de docentes que son indiferentes 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 que se observa en todas las localidades sin mostrar diferencias considerables.

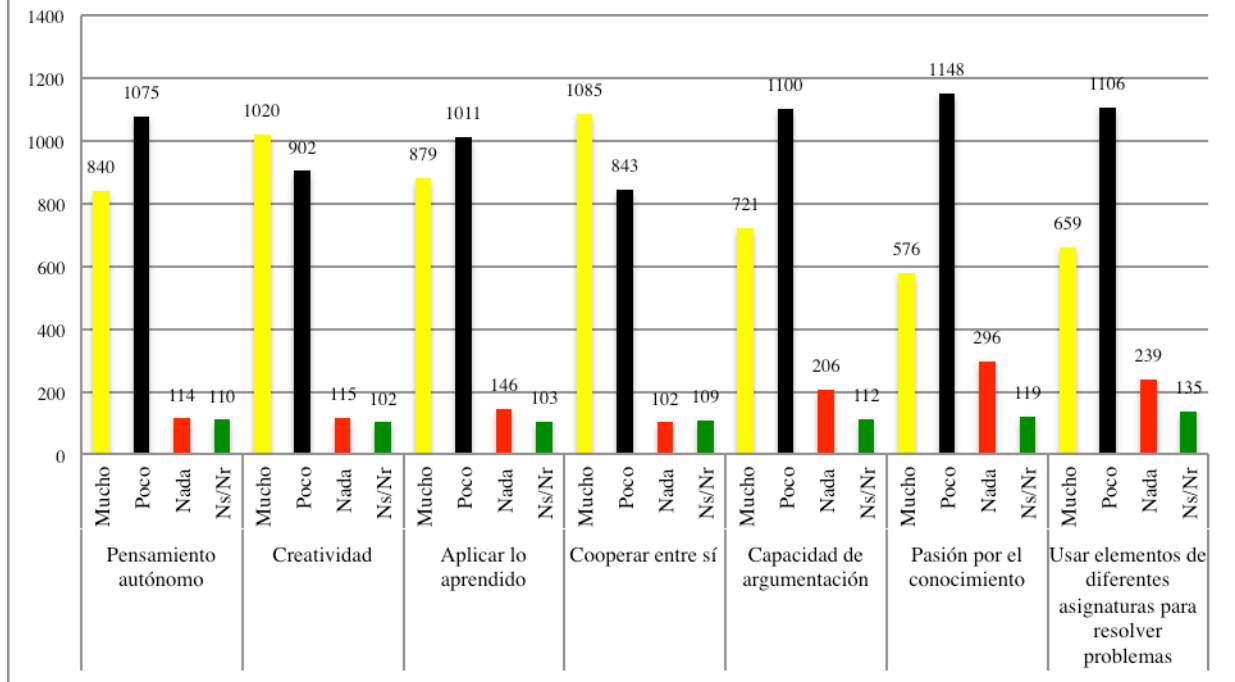
### ***Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes***

Además del ambiente social en la comunidad educativa se indagó acerca de la percepción que tienen los docentes sobre el fomento, por parte de sus colegios, de algunas capacidades consideradas como fundamentales por el pensamiento pedagógico contemporáneo. Siguiendo la orientación de Londoño y colaboradores (2011), se pregunta por el colegio y no por el docente pues la experiencia con otras encuestas demuestra que preguntar por el docente hace que este último se sienta evaluado.

Como se observa en el gráfico 49, la mayoría de los docentes consideran que los colegios fomentan poco 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). Como era de esperarse, estas capacidades son las que tienen la mayor proporción de docentes que piensan que el colegio no contribuye en nada a desarrollarlas (14%, 11% y 10% respectivamente).



**Gráfico 49: Desarrollo de capacidades deseables en los estudiantes**



Es importante destacar que un alto porcentaje de docentes también considera que el colegio fomenta poco la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido (47%, n=1011). Asimismo, es preocupante observar que la mitad de los docentes (50%, n=1075) también considera que es poco lo que el colegio ayuda a fomentar el pensamiento autónomo. Las únicas capacidades que, según la mayoría de los docentes, son fomentadas en gran medida por sus colegios son la creatividad (48%, n=1020) y la cooperación entre sí (51%, n=1085).

Ahora bien, aunque no se detectaron diferencias notables por localidad, si se encontraron algunas diferencias entre las percepciones de hombres y mujeres. En todas las capacidades sobre las que se indaga, se presentan mayores porcentajes de mujeres que responden que se desarrollan mucho las capacidades, que van desde un 27.5% para la pasión por el conocimiento hasta el 52.2% para la creatividad (ver tabla 26).

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

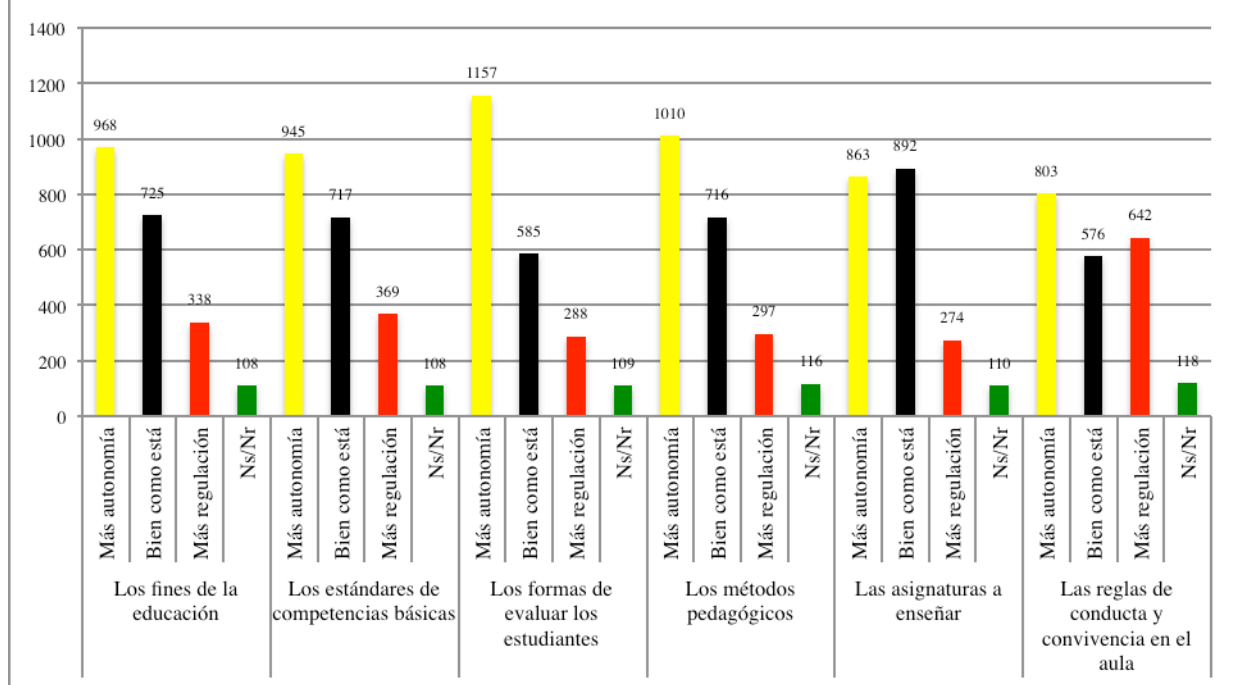
			<b>Pens. Autónomo</b>	<b>Creatividad</b>	<b>Aplicar lo aprendido</b>	<b>Coop. entre sí</b>	<b>Capacidad de argum.</b>	<b>Pasión por el conocimiento</b>	<b>Resolución de probl.</b>
<b>Hombres</b>	<b>Mucho</b>	%	37.7%	40%	33.9%	47.4%	31.4%	26.3%	28.8%
		No	286	303	257	359	238	199	218
	<b>Poco</b>	%	51.5%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

Igualmente, en todas las capacidades sobre las que se indaga se presentan mayores porcentajes de hombres que responden que el colegio donde se encuentra no contribuye en nada al desarrollo de estas capacidades, que van desde un 6.1% para la cooperación entre sí, hasta el 16.9% para la pasión por el conocimiento.

### **Autonomía**

Si bien es cierto que la mayoría de los docentes se sienten muy satisfechos (32%, n=689) o satisfechos (49%, n=1045) con su profesión, también es cierto que la mayoría desearían tener mayor autonomía en el ejercicio de la docencia. Como se observa en el gráfico 50, el deseo de tener una mayor autonomía se acentúa en las formas de evaluar a los estudiantes (54%, n=1157).

**Gráfico 50: Grado de autonomía deseado en algunas dimensiones del ejercicio docente**

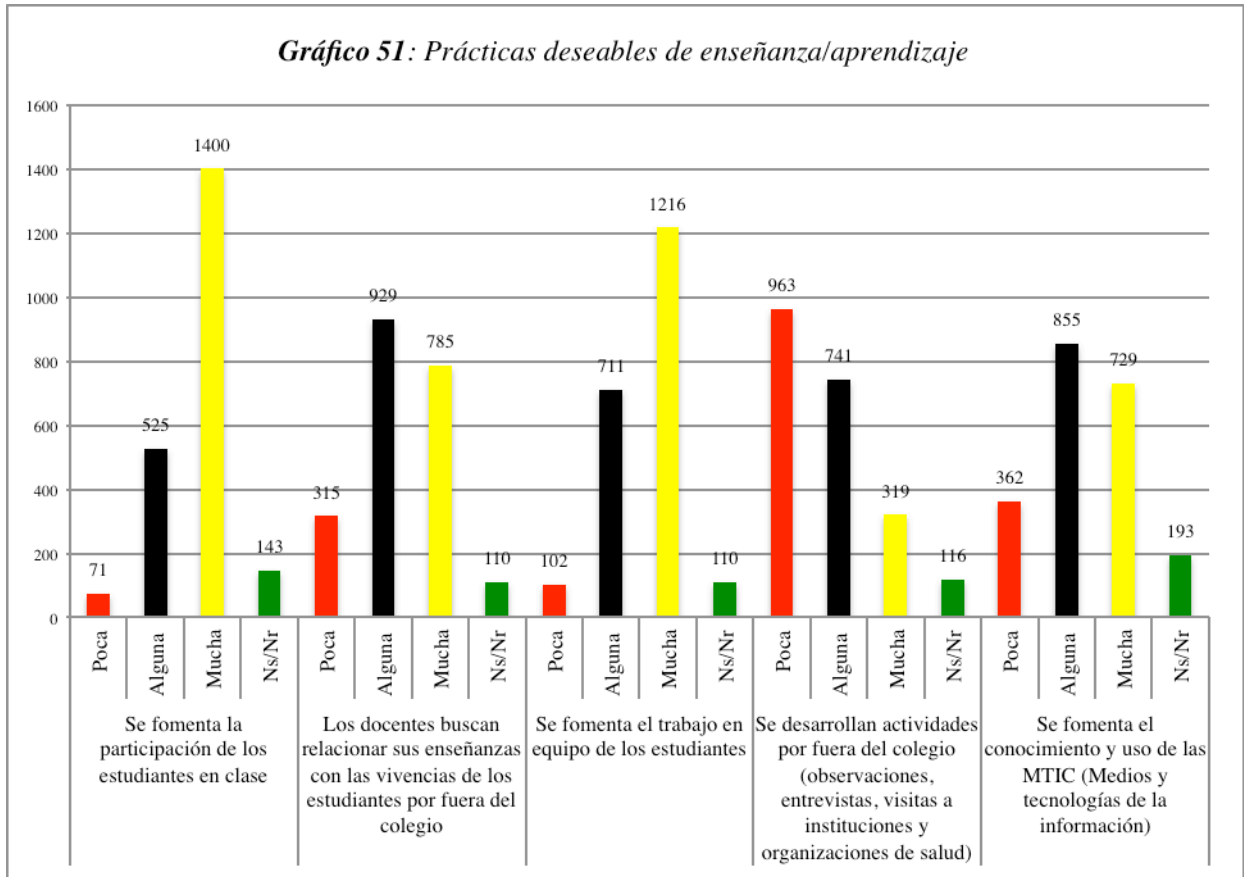


Asimismo, cerca de la mitad de los docentes asegura que desearía más autonomía en la definición de los fines de la educación (45%, n=68), de los estándares de competencias básicas (44%, n=945), la definición de los métodos pedagógicos (47%, n=1010) y sobre las reglas de conducta y convivencia en el aula (38%, n=803). Llama la atención que un gran porcentaje de los docentes considere que la autonomía sobre las asignaturas a enseñar está bien como está (42%, n=892). Por último, es importante mencionar que un alto porcentaje de los docentes desean 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 conocer el fomento de algunas prácticas centrales deseables en los colegios. Como se observa en el gráfico 51, fue mayoritario

el grupo de docentes que consideran que se fomentan con mucha frecuencia la participación de los estudiantes en clase (65%, n=1400) y el trabajo en equipo de los estudiantes (57%, n=1216).



No obstante, es preocupante que también haya sido mayoritario el grupo de docentes que respondieron que en el colegio se fomenta sólo con alguna frecuencia el conocimiento y uso de las TIC (40%, n=855) y que los docentes busquen relacionar sus enseñanzas con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio (43%, n=929). Más preocupante aún es que la mayoría de docentes consideren que en el colegio 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).

Estos resultados constatan la apropiación desigual de las diferentes prácticas que se consideran deseables en el pensamiento pedagógico contemporáneo, la cual ya había sido mencionada por Londoño y colaboradores en el 2001, llamando la atención sobre los niveles mucho más altos de apropiación de las prácticas que deben desarrollar los estudiantes (relacionadas con su participación y trabajo en equipo) y niveles significativamente menores en la apropiación de las prácticas que dependen más de la gestión y la iniciativa de los docentes (especialmente en relación con el desarrollo de actividades por fuera del colegio).

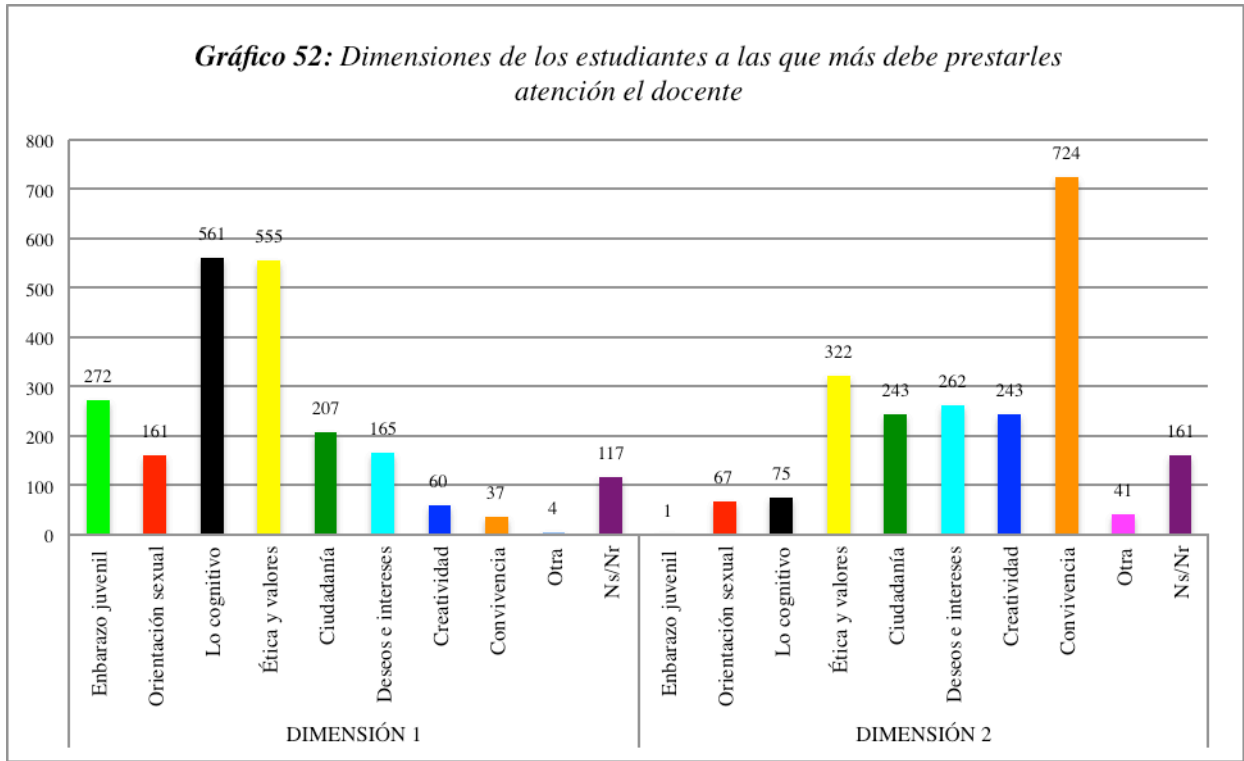
Como señalaron Londoño y colaboradores, también es significativo que las prácticas con menores percepciones de frecuencia, como por ejemplo relacionar la enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio, desarrollar actividades por fuera del colegio y el fomento del uso de las TIC, exijan salir del aula de clase, mientras que las prácticas de mayor percepción de frecuencia son prácticas de aula. Como diría Londoño y colaboradores, “el aislamiento histórico de la escuela de las vivencias y de los saberes extraescolares parece ser una de sus características más difíciles de reconfigurar” (Londoño et. al, 2011, 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 aproximarnos a las dimensiones de las subjetividades estudiantiles más visibles para los docentes y que ellos consideran de mayor relevancia para sus prácticas formativas, se realizó la siguiente pregunta: “¿A cuáles de las siguientes dimensiones de los estudiantes considera usted que debe prestarle más atención el docente en los colegios públicos? (Escoja hasta dos)”.

Los resultados porcentuales de la primera mención indican elementos importantes en las formas de pensar de las prácticas formativas (ver gráfico 52). Primero, lo cognitivo (26%, n=561) ha

perdido el lugar de soberanía que tradicionalmente había tenido 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 valores de los estudiantes (26%, n=555).



Segundo, la poca escogencia del embarazo juvenil (13%, n=272) y la orientación sexual (8%, n=161) indica que no se tienen en cuenta como dimensiones de las cuales se debería ocupar el docente en el aula de clases. 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 consideran los deseos e intereses de los estudiantes como una dimensión de la que ellos deban ocuparse muestra que las prácticas de los docentes están más centradas en el saber y en los deseos e intereses de los propios docentes, que en el reconocimiento de los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes. Por su parte, es preocupante la baja escogencia de la creatividad (3%, n=60) con un porcentaje por debajo de la mitad de dimensiones como el embarazo juvenil y la orientación

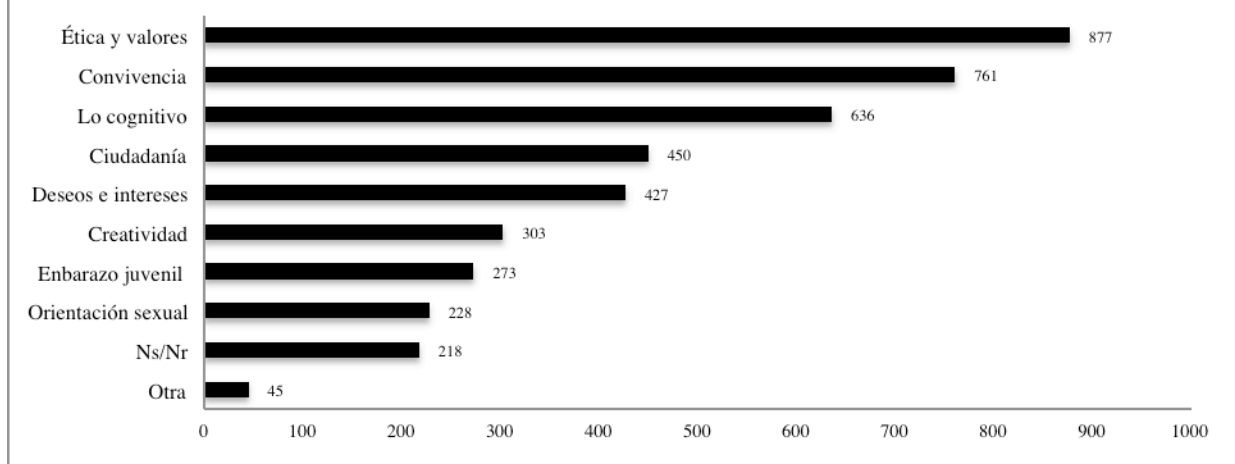
sexual, lo que sugiere que los docentes no la están fomentando lo suficiente dentro del aula de clase.

Con respecto a la segunda mención, es evidente la prioridad que tiene la convivencia en relación con las otras dimensiones (34%, n=724). Si bien la convivencia no está entre las prioridades de los docentes, su importancia en la segunda mención indicaría que los docentes están enfatizando en las interacciones cotidianas de los estudiantes. También 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).

Ahora bien, 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 la 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 el desconocimiento de prácticas preventivas, esté 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 53: Dimensiones de los estudiantes a las que más debe prestarles atención el docente**



Por último, aunque no se detectaron diferencias notables por localidad, si se encontraron algunas diferencias entre las dimensiones de los estudiantes a las que les prestan más atención los hombres y las mujeres. Mientras los hombres consideran más importantes dimensiones como el embarazo juvenil, lo cognitivo y la creatividad, las mujeres se consideran más importantes dimensiones como la orientación sexual, la ética y valores y la convivencia. La ciudadanía, los deseos y intereses de los estudiantes, por su parte, reciben igual atención por parte de hombres y mujeres. (ver tabla 27).

**Tabla 27: Dimensiones de los estudiantes a las que más debe prestarles atención el docente, por sexo**

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



## 9. CONCLUSIONES

### **Perfil Sociodemográfico**

La mayoría de los docentes del Decreto 1278 del 2002 de Bogotá son de origen urbano, principalmente de Bogotá. Sin embargo, hay docentes provenientes de casi todas las regiones del país, en especial de Cundinamarca, Boyacá, Tolima, Santander, Caldas, Norte de Santander, Huila, Valle del Cauca, Atlántico y Meta.

Por cada seis mujeres hay cuatro hombres. Esto indica un leve incremento con respecto a la situación encontrada en los últimos años, en la que por cada siete mujeres se identificaban tres hombres (Londoño et. al, 2011). En general, predominan los docentes que tienen entre 30 y 39 años de edad. En el caso particular de las mujeres, existe una mayor proporción de más edad en comparación con los hombres.

La mayoría de los docentes manifiesta tener una unión conyugal vigente, siendo la más común aquella sostenida con otros docentes. De estos, el 37% están casados y el 20% viven en unión libre. Un alto porcentaje de docentes manifiesta ser jefe de hogar, en el cual se encontró el predominio de la familia nuclear conformada por tres personas. No obstante, al preguntar por el número de hijos se encontró que la mayoría de los docentes tiene entre uno y cuatro hijos con un promedio de edad de 9 años.

En relación con la tenencia de vivienda se observa una relativa inestabilidad económica ya que sólo el 21% de los docentes tienen vivienda propia. El resto de docentes aún están pagando sus viviendas, viven arrendados o viven en otra modalidad, entre estas en una vivienda familiar, por leasing o en hipoteca. Adicionalmente, se encontró que todavía hay docentes que carecen de computador e internet en sus viviendas. La tenencia de vehículo es aún menor.

Por ingresos familiares, los docentes se ubican en los niveles medios y bajos de la escala nacional de ingresos. El 33% de las familias reciben ingresos que suman entre 1 y 3 smmlv y el 44% reciben ingresos que suman entre 4 y 6 smmlv. Por su parte, sólo el 14% reciben ingresos que suman entre 6 y 9 smmlv y una proporción más escasa de 5% reciben más de 9 smmlv. La mayoría pagan sus servicios con tarifas de estrato 2 y 3. Por el salario, los docentes también se ubican en niveles medios y bajos de la escala nacional de ingresos. La mayoría (64.8%) no superan los tres salarios mínimos vigentes, siendo de \$1.492.462 para el 41.6% y \$1.950.087 para el 23.2%.

No obstante, en términos generales los docentes se consideran de clase media. La mayoría creen que han progresado en comparación con la situación de sus padres y se muestran optimistas con su situación económica durante los próximos 5 años.

Finalmente, la mayoría de los docentes están sindicalizados; no obstante, valoran negativamente las reacciones de FECODE y la ADE en los últimos años

### **Perfil Académico**

Sólo el 6.8% de los docentes encuestados tenía claro su interés por la pedagogía cuando cursaban sus estudios de secundaria. La mayoría cursaron el bachillerato académico u otras modalidades diferentes a la pedagógica. Entre tanto, el 50% terminaron sus estudios de secundaria en un colegio público. De los que se graduaron en colegio privado, el 18% lo hicieron en instituciones laicas y el 13% en instituciones religiosas.

La mayoría de los docentes tienen educación universitaria y de posgrados, siendo los niveles de especialización y maestría los más cursados. En comparación con la situación encontrada en el año 2009, es notable el incremento en la proporción de docentes con nivel de maestría, pasando

de 5.1% al 30%. No obstante, la proporción de docentes con nivel de doctorado sigue siendo mínima.

La mayoría de docentes del Decreto 1278 que participaron en este estudio son licenciados. No obstante, existe una proporción importante de docentes profesionales de otras áreas. Entre los docentes licenciados se destaca la participación de Licenciados en Educación, Licenciados en Preescolar y Licenciados en Ciencias Sociales. Entre los docentes no licenciados, los Psicólogos y los Ingenieros de Sistemas son los profesionales más comunes. 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. Sólo el 1% de los encuestados han cursado programas de formación docente en los últimos cinco años, los cuales se han concentrado en las áreas de orientación escolar, administración educativa, tecnologías de la información y las comunicaciones e inglés. Al respecto, es preocupante la baja cantidad de docentes que reportan un buen dominio de idiomas extranjeros. En cuanto al inglés, sólo el 29% de los docentes encuestados reporta que lo leen bien, el 22% que lo escriben bien y sólo el 16% que lo hablan bien. En cuanto al francés, el dominio es inferior: el 9% de los docentes afirman que lo leen bien, mientras sólo el 2% reconocen que lo escriben y hablan bien.

### **Perfil Profesional**

Los docentes tienen en promedio 12 años de *antigüedad* en el ejercicio de su profesión, tiempo que indicaría una experiencia importante. Sin embargo, el tiempo promedio de antigüedad como docentes adscritos a la Secretaria de Educación Distrial (SED) se reduce a 6 años. De hecho, el 59% de los hombres y el 58% de las mujeres que participaron en este estudio tienen menos de 6 años de experiencia como docentes oficiales.

Es notable el incremento en el porcentaje de hombres que han ingresado en los últimos años en comparación con el porcentaje de mujeres: mientras que el 62% de los hombres ingresaron en este período, el 50% del total de las mujeres lo hicieron. No obstante, aunque existe esta tendencia a que ingresen más hombres que antes a la carrera docente, siguen ingresando más mujeres. Como vimos en este estudio, la proporción mujeres supera en 27.7 puntos porcentuales a la proporción de hombres.

En relación con las *condiciones para el ejercicio de la docencia*, más de la mitad de los encuestados tiene más de cinco cursos, lo que evidencia la complejidad y la exigencia que enfrentan los docentes en términos de preparación de clases y de corrección de trabajos en más de un grupo; tareas a las que dedican en promedio dos horas. En su mayoría, los cursos tienen entre 25 y 50 estudiantes. Al respecto, es importante señalar que existe una disminución de la carga académica de los docentes en comparación con los hallazgos de Londoño y colaboradores, quienes en el 2009 encontraron que el 48% de los docentes enseñaban a más de 180 estudiantes. Sin embargo, para los docentes ésta sigue siendo una sobrecarga académica que limita conocer mejor a los estudiantes y participar en actividades de reflexión pedagógicas, culturales y políticas, 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 en el caso de los juegos didácticos y las películas o documentales. Otros, en cambio, son suficientes y muy utilizados como el televisor y el computador. En cuanto a la Internet, si bien es muy utilizado, el acceso a la red es insuficiente. Por el contrario, la biblioteca y el video beam son considerados suficientes pero poco utilizados por los docentes.

Llama la atención el alto porcentaje de docentes que *a futuro no aspira continuar con el ejercicio de la docencia*, siendo mayor entre los hombres que entre las mujeres; también llama la atención el alto porcentaje de docentes que prefirieron no responder esta pregunta.

En relación con el *uso del tiempo libre* 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 y con esta los docentes tuvieran más tiempo libre, algunos aseguran que estudiarían para ser más competentes en su trabajo mientras otros preferirían buscar otra actividad para aumentar sus ingresos. Llama la atención el caso de algunos docentes no licenciados que preferirían dedicarse a su profesión inicial, particularmente en el caso de los ingenieros civiles.

La mayoría de docentes realizan otras actividades en su tiempo libre. Entre las actividades más comunes destacan aquellas relacionadas con la profesión del docente no licenciado como las asesorías en sistemas e informática, la atención psicológica en entidades educativas, el trabajo social en comunidades vulnerables y el ejercicio de la profesión en el nivel privado, destacando el caso de abogados, contadores e ingenieros. Otras actividades recurrentes son la participación política, dictar clases en universidades públicas o privadas como profesores catedráticos, dictar clases particulares, editar textos, dirigir jardines infantiles, diseñar páginas web, trabajar en otro colegio, trabajar en una ONG y trabajar en una institución privada. Es preocupante la realización de actividades que no se relacionan con el ejercicio pedagógico y/o profesional, entre estas el comercio de productos y las ventas por catálogo, digitar encuestas, conducir un taxi y actividades de construcción. Algunos docentes mencionan el “rebusque” como una actividad adicional necesaria por la baja remuneración que reciben por su trabajo. Sin embargo, pocos docentes reconocieron que reciben alguna remuneración por estas actividades adicionales.

En relación con el *nivel educativo de los padres* es notable la progresión generacional en la medida en que la mayoría de padres y madres sólo contaron con educación primaria, mientras la mayoría de docentes, además de contar con educación universitaria, han cursado especializaciones o maestrías.

Ahora bien, al indagar por la *cantidad de trabajos producidos en los últimos cinco años* se encontró que la producción y difusión de trabajos académicos y artísticos es bastante escasa. Sólo el 3% de los docentes han producido al menos un libro y menos del 5% ha producido capítulos de libros, artículos en revistas científicas o proyectos pedagógicos. Otros se han concentrado en el diseño de juegos, artículos de prensa, producción de contenido virtuales y experiencias pedagógicas participares. Llamen la atención algunas actividades como el diseño de robots, la producción de programas radiales y emisoras y los diseños de vivienda para ciudades como Bogotá y Barranquilla.

La mayoría de los encuestados se sienten *satisfechos con su profesión docente*. No obstante, el nivel de satisfacción docente es mayor entre las mujeres que entre los hombres. También se observa una leve tendencia a una menor satisfacción entre los más jóvenes, particularmente entre los docentes menores de 25 años. Llama la atención que la mayor porporción de docentes que se declararon indiferentes a su profesión tiene entre 26 y 35 años.

El alto grado de satisfacción docente puede relacionarse con las *razones por las que ingresaron a la docencia*. La mayoría están relaciondas con la vocación, el interés en el campo educativo y pedagógico y la aptitud para el ejercicio de la profesión docente. No obstante, es alarmante encontrar razones que tienen que ver con motivos prácticos que no se relacionan con ningún interés en el ejercicio de la docencia, entre estos que la licenciatura era la única posibilidad para

ingresar a la universidad pública, considerar el ejercicio de la docencia como un medio para obtener estabilidad laboral y económica mediante la vinculación con el sector público o considerar la docencia como la única opción viable para obtener empleo ante la necesidad y la falta de oportunidades, aún sin tener experiencia laboral.

También es preocupante encontrar docentes que escogieron estudiar licenciatura por encontrarse entre las carreras más económicas y por el deseo de estudiar una carrera que no tuviera matemáticas. Algunos se refieren a la facilidad del concurso docente, a la flexibilidad de los horarios, al tiempo de vacaciones y al hecho de no trabajar en una oficina todo el día como razones suficientes para haber ingresado a la docencia. Otro grupo que llama la atención es el de aquellos que ingresaron a la docencia por razones sociales o políticas, entre ellas fortalecer el tejido social, aportar en la construcción de una sociedad más crítica y propositiva, ser socialmente importantes y liderar la revolución social.

Si bien es cierto que estos resultados van en contra de la percepción de aquellos sectores de la sociedad que consideran que los docentes escogen la carrera por no tener las suficientes capacidades académicas para ingresar a otro tipo de estudios, o que los docentes, en su mayoría, carecen de vocación pedagógica y eligen el oficio por conveniencia económica (Londoño et, al, 2011), es importante considerar la proporción de docentes que escogieron esta profesión por motivos ajenos al ejercicio de la docencia, en especial por motivos prácticos, sociales o políticos. Esto explica por qué la mayoría de los docentes afirma que *hubiera buscado otro trabajo* diferente al ejercicio de la docencia.

Ahora bien, aunque los docentes se sienten satisfechos con su profesión, la mayoría desearían tener mayor autonomía en el ejercicio de la docencia, particularmente en la definición de los

finos de la educación, los estándares de competencias básicas y los métodos pedagógicos. No obstante, llama la atención que un alto porcentaje de los docentes considera que la autonomía sobre las asignaturas a enseñar está bien como está. Por último, es importante mencionar que un alto porcentaje de los docentes desean mayor regulación sobre las reglas de conducta y convivencia en el aula.

Por otro lado, se logra percibir un *malestar generalizado* que obedece a diversas las razones. La mayoría están relacionadas con las condiciones laborales, entre estas la baja remuneración, la inestabilidad laboral (en el caso de los docentes provisionales), las dificultades para ascender en el escalafón docente, las diferencias salariales entre los estatutos docentes y con otros servidores públicos, no tener las mismas garantías que tienen los docentes del Decreto 2279 y la dificultad para los traslados. Otras razones que generan malestar tienen que ver con la falta de compromiso de las familias, los conflictos entre docentes y administrativos al interior de las instituciones educativas, 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 por parte del estado, las problemáticas sociales en el contexto del colegio, la no profesionalización de algunos docentes y la imagen social del docente.

En particular, la opinión que los docentes tienen sobre su *imagen social* no es del todo positiva. Cerca de la mitad de los docentes consideran que la imagen que de ellos tienen los padres de familia, la comunidad local y la policía es regular, y aseguran que la peor imagen de ellos la tienen los medios de comunicación. Los encuestados sólo confían en la imagen de que ellos tienen los estudiantes por ser los más cercanos a las prácticas del docente en el aula.

También se indagó sobre las *prácticas que los docentes más valoran en el ejercicio de su*



*profesión*. Inculcar valores morales es la práctica fundamental en su labor docente, y se encuentra por encima de formar en las competencias requeridas para la vida cotidiana y transmitir conocimientos actualizados y relevantes. Pocos se refieren a la importancia de promover la equidad social y de formar estudiantes creativos y con espíritu crítico. Llama la atención que los docentes no hayan considerado algunas prácticas que han sido fundamentales para el magisterio colombiano, entre estas formar estudiantes autónomos y buenos ciudadanos (Londoño et. al, 2011). Tampoco tuvieron en cuenta algunas prácticas que han sido comunes en el aula de clase como estimular a los estudiantes más capaces, promover el diálogo cultural de los estudiantes o formar para que los estudiantes sean felices.

Por otro lado, los docentes establecen claros contrastes entre los *fines que fomentan la educación pública y la privada*. Por un lado, perciben que la educación privada contribuye en mayor medida al fomento de la equidad social y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales. Por el otro, perciben que la educación pública contribuye más al desarrollo económico del país y a la preparación para vivir en un mundo globalizado. En general, los docentes no son optimistas en términos de los impactos de la educación pública y son especialmente críticos en relación con la contribución que esta puede hacer en el fomento de la equidad social y el diálogo entre diferentes culturas y clases sociales.

La mayoría señalan que para lograr una mejora en la educación pública e *incidir en el aprendizaje* es necesario contar con el acompañamiento familiar. Paralelo a ello, consideran que el *factor más importante en la calidad de la educación* es la formación académica del docente. Aquí se observa una disminución de la influencia que han tenido los activistas del Movimiento Pedagógico y de los intelectuales defensores de la pedagogía como saber fundador del oficio docente, quienes en cambio consideran que el factor más importante para garantizar la calidad de

la educación es la reflexión del docente sobre su práctica.

Los docentes tienen percepciones bastante clásicas sobre los *ámbitos de aprendizaje* donde los estudiantes aprenden más sobre los aspectos centrales de la vida contemporánea. La mayoría consideran que la familia y la escuela son los lugares donde los estudiantes aprenden más sobre 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 contemporáneo. Llama la atención la resistencia que existe para considerar la Internet y los medios de comunicación como un ámbito que puede contribuir en el aprendizaje de los estudiantes.

También se indagó sobre *las dificultades en el momento de enseñar a grupos poblacionales diferentes*. Es preocupante que la enseñanza a grupos diferentes sigue siendo un asunto problemático para los docentes, especialmente cuando se trata del pueblo *Rom*. También es preocupante el alto porcentaje de docentes que consideran muy difícil enseñarle a estudiantes indígenas y con capacidades excepcionales. Los hombres en particular, manifiestan tener más dificultad que las mujeres para enseñar a estudiantes pobres, indígenas, afrodescendientes, desplazados y a la población LGBTI. Por su parte, las mujeres expresan tener más dificultad que los hombres para enseñarle a estudiantes con capacidades excepcionales.

Para superar estas dificultades los docentes suelen buscar apoyo de los padres de familia, sus compañeros docentes y los directivos de la institución. Al indagar sobre el *ambiente social en la comunidad educativa* se encontró que por lo general existen buenas relaciones, especialmente con los estudiantes. Sin embargo, cuando se trata de las relaciones con otros docentes y con los directivos del colegio la situación no es del todo optimista. Algunos docentes consideran que no

hay suficiente cooperación entre ellos, otros consideran que los conflictos internos no se resuelven adecuadamente y que las relaciones entre docentes y directivos no son de mutua cooperación.

En relación con el *fomento de algunas prácticas educativas*, si bien la creatividad y la cooperación son prácticas fundamentales para los docentes, es preocupante el poco fomento de 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.

En la medida en que se indaga por las prácticas formativas, es importante conocer el fomento de algunas *prácticas centrales deseables en los colegios*. La mayoría de los docentes consideran que en los colegios se fomentan la participación de los estudiantes en clase y el trabajo en equipo. No obstante, es preocupante lo poco que se fomenta el conocimiento y uso de las TIC y que los docentes busquen relacionar sus enseñanzas con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio. También es preocupante que muy pocas actividades sean desarrolladas por fuera del colegio como observaciones, entrevistas, visitas a instituciones y escenarios de la ciudad. Estos resultados llaman la atención sobre los niveles mucho más altos de apropiación de las prácticas que deben desarrollar los estudiantes y niveles significativamente menores en la apropiación de las prácticas que dependen más de la gestión y la iniciativa de los docentes (especialmente en relación con el desarrollo de actividades por fuera del colegio).

Por último, los docentes consideran que existen dos dimensiones principales que inciden en el ejercicio de la docencia: la ética y valores y lo cognitivo. No obstante, equiparar estas dos dimensiones indica que lo cognitivo ha perdido el lugar de soberanía que tradicionalmente había

tenido en el discurso pedagógico desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV. Curiosamente, el embarazo juvenil, la orientación sexual, la ciudadanía, los deseos e intereses de los estudiantes y, particularmente la creatividad, no son consideradas dimensiones importantes de las cuales se debería ocupar el docente en el aula de clases. La convivencia entre los estudiantes, en cambio, es una dimensión que ha sido incorporada de manera significativa en el ejercicio docente.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1983). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Ávalos, B. 2006. “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”, en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 209-237. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Bautista, M. (2010) *La profesionalización docente en Colombia*. *Revista colombiana de sociología*, 32(2), 111-132.
- Bonilla, L., & Galvis, L. A. (2012) *Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia*. *Ensayos sobre Política Económica*, 30(68), 114-163
- Borjas, G. & Acosta, O.L. (2002). *Recursos públicos y educación en los años noventa*. En Alesina, A. (Ed.), *Reformas institucionales en Colombia*. Fedesarrollo en co-edición con Alfaomega Colombiana, S.A: Bogotá.
- 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, 2015.
- Camargo, M; Calvó, M; Franco, M. & Vergara, M. (2004). *Las necesidades de formación permanente*. *Educación y educadores*. Vol. 7, 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), 557-576.
- 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. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Cuadernos de Educación Comparada, Vol. 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.
- Galvis, L. A., & Bonilla, L. (2012) Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia. Revista de Economía Institucional, 14(26), 223-240.
- Gaviria, A. & Barrientos, J. (2001) “Determinantes de la calidad de la educación en Colombia”. Departamento Nacional de Planeación, Archivos de Economía
- Gaviria, A., Umaña, C. (2002) “Estructura salarial de los docentes públicos en Colombia”. Coyuntura Social.
- Gtd-Preal. Boletines electrónicos. Uruguay: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesionalización Docente en América Latina (Recuperado de: <http://www.preal.org/GTD/index.php>)
- Heinesen, E., Graversen, B. K. (2005) “The effect of school resources on educational attainment: evidence from Denmark”. Bulletin of Economic Research, 57(2), 109-43.
- Iregui, A. M., Melo, L., & 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., & Orgales, C. R. (2014) Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia (No. 011566). Fedesarrollo.

- Liang, X. (1999). 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, Agosto.
- Libia, M; Gonzales, A. & Álvarez, J. (2010) Professional the English teacher development exercise: some conceptual considerations for Colombia. Folios. ISSN 0123-4870 (31). (Recuperado de <http://www.scielo.co/scielo>)
- Liston, D. & Zeichner, K. (1994). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Ediciones Morata.
- Londoño B., Sáenz, O J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V & Aguirre, M. (2011) Perfiles de los docentes del sector Público de Bogotá.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2a. ed.
- Melo, L. (2005) “Impacto de la descentralización fiscal sobre la educación pública colombiana”, Borradores de Economía, 350, Banco de la República, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1979) Decreto 2277 de 1979 del Ministerio de Educación Nacional: Normatividad para el ejercicio de la profesión docente. Tomado de: <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”. Tomado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87084.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Perfil docente. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

- Mizala, A. 2006. "Salarios docentes en América Latina", en E. Tenti (Comp.) El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. 275-287. Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- 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, D. C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Secretaría de Educación Distrital – SED (2015). Base de datos de los Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá.
- 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. 47: 31-52.
- Vaillant, D & Rossell, C. (2006) Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión. 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. & Castro, H. (2007). Base para una política, para la formación de educadores. Documento de circulación interna. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional-Universidad del Valle.