



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Influencia de los factores escolares en el rendimiento académico de alumnos
de nivel medio superior en instituciones del sector privado**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Paola López Campos

Registro CVU 464895

Asesor tutor:

Mtra. Kathy Georgina Martínez Helguera

Asesor titular:

Dra. Yolanda Heredia Escorza

San Pedro Garza García, Nuevo León, México

Abril 2014

Dedicatorias

- Esta tesis está dedicada principalmente a Dios que me dio la vida y la oportunidad de continuar explotando mis intereses personales y que me ha llevado de la mano para sobrellevar cualquier adversidad que se me ha presentado en la vida.

- Con especial cariño dedico esta tesis a mis padres Rosa María y Carlos quienes saben que amo profundamente y a quienes les debo todo lo que soy y todo lo que tengo, doy gracias a Dios por ser su hija y por recibir todo este gran apoyo por parte de ustedes, principalmente de mi madre quien con todo y contra todo hace posible que yo haya podido dedicar tiempo a terminar mis estudios. A mi padre que espero que logre ver el éxito que he alcanzado y que está dedicado a él.

- A mi esposo Víctor, mi fuerza para seguir adelante, quien con su amor y comprensión me ha permitido cumplir esta meta que me tracé, no sé qué haría sin su apoyo.

- A mi hijo Alexis quien ha sido un gran ejemplo para mí en estos 4 años de vida, que me ha demostrado que todo es posible y que todo pasa por algo, gracias por ser parte de mi vida y por hacer la tesis conmigo.

- A mi nana Titi que con su cariño hacia mí y hacia Alexis ha hecho posible que dedique horas adicionales al estudio en lugar de la ida al parque.

- A mis hermanas quienes me han demostrado con su ejemplo que puedes realizar lo que te propongas si realmente lo deseas.

- A todas aquellas personas que se han cruzado por mi camino y que me han dejado una gran enseñanza que han servido para formarme como el ser humano que soy.

Agradecimientos

- Agradezco a mi asesora la Dra. Yolanda Heredia Escorza ya que con su ejemplo y dedicación me han motivado a seguir adelante.

- Agradezco de manera infinita a mi tutora Mtra. Kathy Georgina Martínez Helguera quien me ha guiado con paciencia y claramente en la elaboración de esta tesis, ha sido una luz en este camino lleno de pruebas de vida pero que con su apoyo y enseñanza he podido salir adelante.

- A la Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova por su apoyo para la realización de la tesis ofreciéndome apoyo para conseguir los permisos necesarios para la realización de esta investigación.

- A Blanca Nieves quien con su apoyo y asesoría tuve la oportunidad de completar esta investigación.

- Agradezco a mi coordinadora Ana Isabel Ramos por su apoyo para la realización de esta investigación y por la confianza que me tiene como docente.

- Agradezco la confianza de cada uno de los directores de las instituciones participantes.

- Agradezco también a cada uno de los participantes de esa investigación, ya que sin ellos no pudiera haber realizado este trabajo.

Influencia de los factores escolares en el rendimiento académico de alumnos de nivel medio superior en instituciones del sector privado

Resumen

La investigación que se presenta, muestra los resultados sobre un estudio realizado a partir de la interrogante ¿cómo influyen los factores escolares en el desempeño escolar de los alumnos de segundo semestre de preparatoria pertenecientes a dos escenarios educativos del sector privado? La investigación se llevó a cabo en un contexto que estuvo compuesto por la participación de dos instituciones privadas del sector medio superior de la zona metropolitana de Monterrey, N.L. con alumnos de segundo semestre en el área de matemáticas. El objetivo fue determinar si existe o no influencia de los factores escolares (variables independientes) sobre el desempeño académico (variable dependiente). Los factores escolares que fueron seleccionados para formar parte de la investigación fueron las credenciales del profesorado, la satisfacción laboral de los docentes y el tamaño de los grupos, como rendimiento académico se tomó el promedio del grupo del primer parcial de cada uno de los participantes. Las pruebas de correlaciones obtenidas a partir de los datos recabados con la prueba t-Student mostraron que solamente la institución P1 tiene correlación entre el rendimiento académico y la satisfacción en el empleo, tomando como medida la antigüedad en el empleo. La institución P2 no mostró correlación entre la variable dependiente y las variables independientes. Sin embargo las pruebas muestran que existen relaciones no esperadas entre el tamaño de los grupos y las credenciales del profesorado, el tamaño de los grupos con la satisfacción en el empleo y las credenciales del profesorado y la satisfacción en el empleo.

Índice

1	Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1	Antecedentes del problema	1
1.2	Problema de investigación	9
1.3	Objetivos de investigación	11
1.4	Justificación	12
1.5	Delimitaciones de la investigación	18
1.5.1.	Delimitaciones científicas	18
1.5.2.	Delimitaciones temporales	18
1.5.3.	Delimitaciones espaciales	18
1.5.4.	Limitaciones de la investigación	18
2	Capítulo 2. Marco teórico	19
2.1	Factores escolares	19
2.1.1.	Tamaño de los grupos	25
2.1.2.	Satisfacción de los docentes en el empleo	27
2.1.3.	Credenciales del profesorado	31
2.2	Desempeño académico	35
2.2.1.	Evaluación	37
2.3	Desempeño académico y satisfacción del docente en el empleo	38
2.4	Rendimiento escolar y el tamaño de los grupos	40
2.5	Desempeño académico y credenciales del profesorado	42
3	Capítulo 3. Método de investigación	46
3.1	Diseño de investigación	46
3.1.1.	Método de investigación	46
3.2	Contexto sociodemográfico	47
3.3	Población y muestra	48
3.3.1.	Cálculo de la muestra	49
3.4	Participantes	50
3.5	Instrumentos de recolección de datos	51
3.5.1.	Listas de rendimiento académico de todos los grupos afectos	52
3.5.2.	Cuestionario para los docentes	52
3.6	Procedimiento de investigación	54
3.6.1.	Fase I	55
3.6.2.	Fase II	55
3.6.3.	Fase III	55
3.6.4.	Fase IV	56
3.6.5.	Fase V	56
3.6.6.	Estadística inferencial utilizando la prueba t-Student	56
4	Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados	58
4.1	Análisis descriptivo	59
4.1.1.	Sobre los promedios	59
4.1.2.	Credenciales de los docentes	60
4.1.3.	Segunda parte del cuestionario: sobre satisfacción en el empleo	76
4.2	Estadística inferencial	79

4.2.1.	Prueba t-Student de la institución P1.....	82
4.2.2.	Prueba t-Student de la institución P2.....	85
4.2.3.	Resultado al problema de investigación.....	87
5	Capítulo 5. Conclusiones	95
5.1	Conclusiones.....	96
5.1.1.	Tamaño del grupo y desempeño académico.....	96
5.1.2.	Satisfacción en el empleo y desempeño académico.....	96
5.1.3.	Credenciales de los docentes y desempeño académico.....	97
5.1.4.	Recomendaciones.....	98
5.1.5.	Recomendaciones para la institución P1.....	98
5.1.6.	Recomendaciones para la institución P2.....	99
5.1.7.	Nuevas interrogantes.....	99
6	Referencias	101
7	Apéndices.....	107
8	Curriculum Vitae.....	129
9		

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> Percepción que tienen los directores del grado en que factores relacionados con los docentes entorpecen el aprendizaje estudiantil, media de los países 2000.....	23
<i>Figura 2</i> Periodo de incorporación a la profesión académica. (Fontes y Antón, 2009, p. 13).....	34
<i>Figura 3</i> Diagrama de flujo del procedimiento de la investigación.....	55
<i>Figura 4</i> No hubo diferencia de opinión, elaborada por la autora.....	61
<i>Figura 5</i> Estado civil por grupo, elaborada por la autora.....	63
<i>Figura 6</i> Lugar de nacimiento por grupo, elaborada por la autora.....	64
<i>Figura 7</i> Escolaridad de los docentes por grupo, elaborada por la autora.....	64
<i>Figura 8</i> Distancia entre hogar y escuela por grupo, elaborada por la autora.....	64
<i>Figura 9</i> Razones por las que eligiera ser maestro por grupo, elaborada por la autora.....	68
<i>Figura 10</i> Cantidad de cursos durante el ciclo anterior o verano por institución, elaborada por la autora.....	70
<i>Figura 11</i> Años de experiencia en la docencia por grupo, elaborada por la autora.....	70
<i>Figura 12</i> Años de antigüedad en la institución por grupo, elaborada por la autora.....	71
<i>Figura 13</i> Opinión sobre la motivación de sus alumnos por grupo.....	73

Índice de tablas

Tabla 1 Factores escolares según su categoría (Fuente Comejo y Redondo, 2007, p. 162).....	20
Tabla 2 Estadística descriptiva de los promedios por grupo.....	59
Tabla 3 ANOVA entre los grupos sobre los promedios.....	60
Tabla 4 Porcentaje de género de los participantes por institución.....	62
Tabla 5 Estadística descriptiva de la edad por grupo.....	62
Tabla 6 Tipo de contrato laboral por grupo.....	65
Tabla 7 Horas diarias trabajadas por docentes con contrato por horas por grupo.....	65
Tabla 8 Docentes con empleo adicional por grupo.....	66
Tabla 9 Estadística descriptiva del tamaño de los grupos.....	67
Tabla 10 Tamaño de los grupos por institución.....	67
Tabla 11 ¿Cómo cree usted que resulte esa cantidad para su labor docente por grupo?.....	68
Tabla 12 Grado de estudios máximo por institución.....	69
Tabla 13 Se pretende cambiar de escuela.....	72
Tabla 14 Número de veces que ha cambiado de institución por grupo.....	72
Tabla 15 Considera que sus alumnos durante este ciclo escolar alcancen un desempeño satisfactorio.....	73
Tabla 16 Horas dedicadas a la semana a preparar la clase por grupo.....	74
Tabla 17 Lecturas que realizan diariamente los maestros por grupo.....	74
Tabla 18 Diferencia de opiniones entre los dos grupos.....	75
Tabla 19 ANOVA principales diferencias entre los grupos.....	77
Tabla 20 Distribución de los datos para obtener las correlaciones.....	80
Tabla 21 Prueba t-Student para la institución P1.....	83
Tabla 22 Prueba t-Student para la institución P2.....	85

Tabla 23 t-Student tamaño de los grupos por institución.....	88
Tabla 24 t-Student Satisfacción en el empleo por institución.	89
Tabla 25 t-Student Credenciales del profesorado por institución.	90
Tabla 26 t-Student correlación entre variables para la institución P1.....	92
Tabla 27 t-Student correlación entre variables para la institución P2.....	93

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El propósito de este estudio fue el determinar si existe relación alguna entre el desempeño académico y los factores escolares en dos escenarios diferentes del sistema educativo del sector privado en el nivel de educación media superior.

Este capítulo abarca los antecedentes del problema de investigación, la definición del problema, la elaboración de preguntas específicas relacionadas con el problema, la justificación de la importancia de que este estudio se haya realizado, los beneficios que se esperaron y las limitaciones que se fijaron para el estudio.

1.1 Antecedentes del problema

La educación es un factor clave para alcanzar los objetivos globales fijados para el año 2015 por el *Millenium Development Goals* (MDG). Existen encuestas que sustentan la importancia de la educación para el bienestar mundial como la elaborada por MDG en donde de acuerdo con Sayed (2013) los resultados de la encuesta “*MY World Survey*”¹ fueron que alrededor del 68% de los participantes de la encuesta, que contempló 194 países con un total de 850,000 participantes, seleccionaron una buena educación como la principal prioridad para el año 2015.

El aprendizaje es lo que permite que las personas tengan una mayor flexibilidad y adaptación por sobre cualquier otra especie del mundo. De acuerdo con Ormrod (2005,

¹ Encuesta desarrollada con la participación de la ONU, la Fundación *World Wide Web*, *Overseas Development Institute* e *Ipsos Mori* y colaboradores alrededor del mundo para promover la discusión que será en el 2015.

p. 5) el aprendizaje puede ser definido a través de dos perspectivas diferentes, “1) el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia y 2) el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” y este aprendizaje se sabe que ocurre cuando un cambio en la conducta de una persona puede ser observado.

Los procesos de aprendizaje se han propuesto a través de la formulación de principios y teorías. Los principios del aprendizaje, por su parte, identifican qué factores específicos pueden influir en el aprendizaje y a su vez describen el efecto concreto de esos factores además son aplicables en una amplia variedad de situaciones. Cuando un principio es observado continuamente y que también soporte el paso del tiempo se convierte en ley y las teorías del aprendizaje explican el por qué los factores son importantes a través de explicar los mecanismos que subyacen dentro del proceso de aprendizaje (Ormrod, 2005).

El estudio de los factores y variables asociados al aprendizaje escolar ha sido uno de los campos más investigados de las últimas décadas. De acuerdo con Cornejo y Redondo (2007) existen tres grandes tradiciones que han iniciado estos estudios. La primera es la tradición de los estudios de procesos de enseñanza – aprendizaje basado en las teorías constructivistas del aprendizaje humano tomando en cuenta el contexto de los salones. La segunda tradición es la que intenta comprender la dinámica de la escuela desde el punto de vista como institución compleja y sus procesos de aprendizaje, no existiendo una escuela única de pensamiento pero es posible destacar en esta tradición los estudios de mejora escolar. La tercera tradición involucra los estudios sobre eficacia

escolar encontrando a diversos teóricos abarcando diversas áreas de investigación como la eficacia docente, los estudios de igualdad de oportunidades, la efectividad y eficacia de las escuelas, la calidad educativa.

El estudio de los factores escolares que afectan el desempeño académico del alumnado podría anclarse en la segunda tradición en donde existen investigadores que defienden el hecho de que la escuela es el lugar en donde se construyen o no aquellas condiciones que propician la permanencia en los alumnos (Tapia, Pantoja, y Fierro, 2010).

Sin embargo, se observa en la actualidad, acorde a Tiramonti (2012), que existe una asimetría entre las escuelas, mientras las escuelas consideradas elite fortalecen vínculos con las familias del alumnado creando una sinergia entre escuela y familia con la finalidad de influir sobre el futuro de los alumnos, en las escuelas de sector social existe una trayectoria inestable de los alumnos y docentes cuya práctica pedagógica cognitiva es escasa o donde se caracterizan por su ausentismo.

Siendo que, los alumnos de esta época están resintiendo los cambios radicales que ha sufrido la sociedad contemporánea, las escuelas se han visto obligadas a seguir ajustándose a los patrones institucionales que habían sido diseñados para una sociedad que tiende a desaparecer o en su defecto ya ha dejado de existir (Tenti, 2012).

Por lo que de acuerdo con Tenti (2012) es necesario preguntarse qué tanto conocen los diversos actores encargados de la enseñanza y la gestión escolar sobre las nuevas realidades de la sociedad y si realmente los recursos, las formas de hacer las cosas, el uso del tiempo y espacio están alineadas a las nuevas necesidades.

Esta tendencia al cuestionamiento sobre la adaptabilidad de las instituciones educativas a la realidad social ha provocado que se siga ahondando en el estudio del fenómeno de la eficacia escolar, de acuerdo con Murillo (2004) el campo de la investigación *Effective School Improvement* (ESI), conocido como mejora de la eficacia escolar (MEE), ha surgido gracias a la interrelación de los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela, que comenzaron a darse alrededor de los años noventa alcanzando en los últimos años el desarrollo de investigaciones empíricas sobre la MEE.

Uno de los esfuerzos de investigación sobre este tema fue desarrollado de 1998 al 2001 por ocho equipos de investigación de Europa y financiado por *Targeted Socio-Economic Research* (TSER) del IV Programa Marco de la Unión Europea y dio como resultado la propuesta de un marco comprensivo de mejora de eficacia escolar y que aspira en convertirse en el primer paso para una teoría de MEE y en guía para el desarrollo de mejoras de las escuelas (Murillo, 2004).

Según Murillo (2004) los estudios de mejora de la escuela buscan transformar la realidad de una escuela y tiene una orientación práctica, mientras que los estudios de eficacia escolar buscan conocer lo que hace a una escuela eficaz aportando mayor conocimiento sobre los factores de la escuela y el aula relacionados con el desarrollo integral de los alumnos. Ambas corrientes son necesarias y mutuamente complementarias ya que la teoría requiere a la práctica para subsistir, de ahí que haya nacido el nuevo paradigma de mejora de la eficacia escolar.

En los años noventa la noción de calidad educativa se volvió eje de la reforma educativa internacional de la educación superior, durante esta época adquirió relevancia

gracias a organismos internacionales como el BM, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ya que estas agencias adquirieron un papel superior en la agenda de las políticas públicas de la reforma educativa. (Ortiz, 2011).

De acuerdo con Ortiz (2011) la integración de América Latina al tema comienza después del arranque del proyecto conocido como el Consenso de Washington pactado en 1990 por empresarios corporativos y altos funcionarios del mundo desarrollado en conjunto con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el BM. Gracias a la gran aceptación que tuvo el discurso sobre la calidad educativa, su evaluación y acreditación, logró su notoriedad y prestigio en la opinión mundial, permitiendo la implantación de instrumentos *ad hoc* para la regulación del sistema de competencias entre instituciones universitarias. Estos instrumentos tienen la peculiaridad de estar creados con base a estándares de calidad, tanto nacionales como mundiales, dando lugar a la creación de gestión del trabajo basados en criterios empresariales de rentabilidad, eficiencia y calidad.

De acuerdo con Ortiz (2011) la base de los estándares mundiales de desarrollo científico y tecnológico llevo consigo una serie de desafíos para la educación superior en Latinoamérica:

- La vinculación con el mercado laboral,
- La investigación para el desarrollo tecnológico,

- Organización académica – administrativa con criterios de eficiencia, calidad y excelencia,
- La intervención del sector privado y la banca internacional,
- Capacitación técnica-profesional,
- La articulación del quehacer académico con el sector productivo moderno,
- La integración a la sociedad global del conocimiento tecnológico-informático.

En la actualidad existen diferentes investigadores trabajando en ofrecer procesos satisfactorios que ayuden a los centros escolares a cambiar para alcanzar sus objetivos educativos de una forma más eficaz (Murillo, 2004).

Dándose el caso de que numerosos investigadores concuerdan que la escuela tiene influencia sobre el desempeño académico de los alumnos.(Arenas y Fernández, 2009; Barrera, 2009; Brunner y Elacqua, 2009; Calvo, 2008; Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013; E. de Hoyos, Espino, y García, 2012; Fontes y Antón, 2009; Sarramona, 2012; Tenti, 2012).

No obstante, en América Latina la modernidad líquida ha generado beneficios en generaciones pero a su vez ha propiciado en su mayoría víctimas de esta modernidad al no obtener experiencias escolares exitosas ni satisfactorias como resultado principalmente de las consecuencias del encuentro o desencuentro entre la cultura del pasado (representado por los docentes) y el presente (representado por los alumnos) (Tenti, 2012).

Es por ello que la CEPAL, el BM, la OCDE y la UNESCO establecieron como clave a la evaluación, la certificación y acreditación de la calidad educativa (Ortiz, 2011), y México siguiendo la misma línea para el año 2005 la SEP creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con la finalidad de que esta dependencia fuera la responsable de establecer normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la educación media superior, que comprende el nivel bachillerato y sus equivalentes y también incluye la educación profesional que no requiere haber completado el bachillerato o sus equivalentes. La SEMS se encuentra enfocada bajo los principios de equidad y calidad tanto en el ámbito federal como el estatal (SEMS, 2013).

De acuerdo con Murillo (2004) algunos de los elementos de las teorías de la organización bajo el modelo de MEE que han servido para México son:

- El cambio en las escuelas necesita liderazgo;
- Es necesario tener una visión, metas compartidas y consensuadas sobre lo que se quiere alcanzar;
- Los cambios han de estar cuidadosamente planificados y tener prevista su evaluación por parte de la escuela, como el diseño de estrategias adecuadas y la evaluación de sus procesos de mejora;
- Las instituciones escolares deben de ser una organización de aprendizaje, a través de la formación y desarrollo del profesorado.

En el mismo tenor se crea dentro de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) la necesidad de conformar un Sistema Nacional de Bachillerato

(SNB), involucrando a todos los integrantes que la componen, con base en cuatro pilares fundamentales (SEP, 2012):

1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC), con la finalidad de garantizar que la educación sea igual.
2. Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior.
3. Profesionalización de los servicios educativos.
4. Certificación Nacional Complementaria.

De todos los estudios investigaciones y antecedentes antes expuestos se rescata que hay una clara tendencia tanto internacional como nacional por medir la eficacia escolar a fin de propiciar la mejora del desempeño académico.

Siendo que, como ya mencionado anteriormente, el estudio de los factores escolares que afectan el desempeño académico del alumnado se encuentra arraigado en la tradición de investigaciones sobre eficacia escolar.

Existen diversos factores escolares que tienen relación con el desempeño académico como los servicios de apoyo, el ambiente estudiantil, las relaciones estudiante – profesor, la complejidad de los estudios, las condiciones institucionales, el tamaño de los grupos, el perfil de los maestros, el grado de satisfacción de los docentes, entre otros (Vargas, 2007).

De entre todos los factores antes mencionados los que forman parte de la presente investigación son:

- a) Tamaño de grupos: Se ha considerado que el manejo del tamaño de los grupos propicia un mejor clima en el aula, lo que incide en la mejora el rendimiento

de los alumnos (Finn, Pannozzo, y Achilles, 2003; Goldstein y Blatchford, 1998; Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007),

b) Perfil docente: Las escuelas tienen control sobre el profesorado, factor que es reconocido como una pieza fundamental para mejorar la calidad educativa y los resultados académicos de los alumnos (Arenas y Fernández, 2009; Barrera, 2009; Brunner y Elacqua, 2009; Calvo, 2008; Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013; E. de Hoyos, Espino, y García, 2012; Fontes y Antón, 2009; Sarramona, 2012; Tenti, 2012); por lo que es menester que vele por el desarrollo de un perfil docente que cumpla con ciertas credenciales y a través de controlar la satisfacción del docente dentro de su ambiente de trabajo al propiciar una cultura de calidad laboral. Recordando que El rol docente es en definitiva uno de los recursos con mayor poder de transmisión de valores y conocimiento (Sarramona, 2012; Tenti, 2012; Tiramonti, 2012).

c) Satisfacción del docente: Ha sido objeto de estudio ya que en la actualidad la búsqueda de una mejora escolar tiende a afectar la satisfacción de los maestros y existen en México pocos estudios relacionados a ello (Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008).

1.2 Problema de investigación

Es posible pensar que la influencia que los factores escolares tienen sobre los alumnos pueden ser fundamentales, ya que a nivel mundial, nacional y estatal se están tomando grandes medidas para la formación docente y la formación de directores de los

planteles, algunos centros privados ya están capacitando a sus profesores para formar parte del SNB.

Tomando en consideración que la educación es reconocida como un factor clave a nivel mundial para alcanzar metas comunes como erradicar la pobreza y el hambre, promover la igualdad de géneros y fomentar una asociación mundial para el desarrollo, es pertinente pensar que existe la necesidad de continuar investigando sobre los factores que afectan el aprendizaje de los alumnos.

Con base a la consideración anterior el problema de investigación de este estudio pretendió la exploración de la influencia que tienen los factores escolares sobre el desempeño escolar en alumnos de nivel medio superior que utilizan una educación formal dentro del sector privado en dos instituciones diferentes para que sirva de referencia a los demás investigadores cuyo interés sea coadyuvar en mejorar el desempeño académico y por ende el aprendizaje significativo de los alumnos.

La investigación parte de una situación que se ha venido observando dentro de los salones de clases y que ha sido descrita por los docentes de los planteles educativos que participarán en el presente estudio de diferentes maneras. Algunos de estos docentes han pronunciado que si los grupos son reducidos el desempeño académico de los alumnos puede mejorar, sin embargo mencionan que mientras el clima del salón este cargado de energía negativa el aprendizaje no puede lograrse de manera adecuada. Otros maestros de los sistemas educativos involucrados también se promulgan a favor y en contra del modelo educativo al creer que existe falta de conocimientos por parte de los docentes para cumplir los objetivos de una manera fluida.

La pregunta de investigación se planteó de la siguiente manera: ¿Cómo influyen los factores escolares en el rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre de preparatoria pertenecientes a dos escenarios educativos del sector privado?

Como guía de estudio al problema de investigación se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿El tamaño del grupo tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos?
- ¿El nivel de satisfacción de un docente en el empleo tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos?
- ¿Las credenciales de los docentes tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos?

Para llevar a cabo el estudio se ha definido a las variables de estudio siendo la variable dependiente el desempeño académico y las variables independientes los factores escolares estudiados a partir de la influencia que tienen los factores escolares sobre el desempeño académico.

Los factores escolares en los que se centró la investigación son las credenciales de los profesores, el tamaño de los grupos y la satisfacción de los docentes en el empleo.

1.3 Objetivos de investigación

El objetivo que pretende alcanzar de forma generalizada la presente investigación es el identificar la influencia que tienen algunos de los factores escolares sobre el

desempeño académico de los alumnos de segundo semestre de preparatoria en dos instituciones privadas diferentes en Monterrey, Nuevo León.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en la presente investigación son:

- Determinar el grado de satisfacción que tienen los docentes de las instituciones participantes.
- Determinar si el rendimiento académico de los estudiantes de las instituciones participantes se ven influenciados por el grado de satisfacción de sus maestros.
- Determinar si el tamaño de los grupos de las instituciones participantes tienen influencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes.
- Determinar si las credenciales de los docentes influyen en el rendimiento académico de los alumnos de las instituciones participantes.

1.4 Justificación

De acuerdo con Flores (2006), el investigador educativo tiene la gran tarea de realizar investigaciones dentro del campo de investigación que conozca y domine, con la finalidad de que le permita entender con mayor precisión los problemas reales y tratar de anticipar los problemas futuros (de ser posible). Este campo de investigación debe de complementarse con investigaciones anteriores, ya que disminuye la probabilidad de fracaso o de inconcluso.

Además el conocimiento científico se va construyendo de manera conjunta entre cada una de las investigaciones que intentan resolver los mismos problemas de

investigación utilizando diferentes procedimientos y realizados en diferentes contextos. Al tener un mejor dominio del campo de estudio puede guiar a una comprensión más precisa del porqué de las situaciones actuales y puede llegar a anticipar problemas a futuro (Flores, 2006).

Una investigación científica de acuerdo con Flores (2006) es ante todo un trabajo individual que necesita estar basado forzosamente en los trabajos de otros investigadores para tener un mínimo de sentido, para lograrlo es necesario que el investigador educativo este a la vanguardia en el campo estudiado.

Las investigaciones que giran en torno a la determinación de los factores que influyen en el aprendizaje son importantes para alcanzar una buena calidad educativa a través del uso de teorías referente a la práctica educativa y a la aplicación de principios de aprendizaje. Entre mejor se comprendan los factores que influyen en el aprendizaje y los procesos involucrados que subyacen a él, se promoverá mejor el tipo de aprendizaje que los estudiantes necesitan para facilitarles el éxito a largo plazo (LMTF, 2013; Ormrod, 2005; Poggi, 2012).

Diversos investigadores mencionan que existen dos líneas de investigación en torno al efecto que tiene la institución educativa sobre el desempeño académico, la primera línea se enfoca en el estudio de vigilancia del desempeño escolar y la segunda va referida a los estudios de la eficacia escolar (Hernández, Vadillo, y Rivera, 2008). Estas líneas de investigación pueden ser acreditadas a las reacciones suscitadas por el informe *The Concept of Equality of Educational Opportunity* de Coleman (1966; citado por Blanco, 2009; Blanco, 2008; Cornejo y Redondo, 2007; E. de Hoyos, Espino, y García, 2012; Hernández, Vadillo, y Rivera, 2008)

Coleman (1967) investigó por primera vez si los factores escolares podían por sí mismos tener algún efecto específico sobre el rendimiento escolar de los alumnos, concluyendo en su investigación que aparentemente los factores escolares ejercen diferencias poco significativas sobre el desempeño escolar, alrededor de un 10%, pero gracias a su investigación despertó el interés de investigar la eficacia escolar, entre otras líneas de investigación.

El concepto de eficacia escolar está íntimamente ligada al concepto de la calidad de la educación la cual tiene como objeto de estudio el evaluar a los diferentes actores de los sistemas educativos. Blanco (2008) afirma que la calidad educativa es una pretensión constante de cualquier sistema educativo en conjunto con la sociedad y que su conceptualización no es neutra sino que está determinada por factores ideológicos y políticos, el sentido asignado a la educación, las diferentes concepciones sobre desarrollo humano y aprendizaje y por los valores predominantes de una cultura determinada. Partiendo de estas investigaciones se hará referencia en materia de la identificación de los factores de aula, escuela y contexto que generan las diferencias entre las escuelas haciéndolas más o menos eficaces (Brunner y Elacqua, 2009; Cornejo y Redondo, 2007; Murillo, 2008).

Al tomar conciencia del porque algunas escuelas producen mejores resultados que otras (Aguerrondo, 2008), es que nacieron las investigaciones de eficacia escolar en América Latina y el Caribe alrededor de los años 70 con estudios de carácter empírico enfocándose principalmente en el objetivo de identificar los factores asociados con el rendimiento académico basada en una línea de investigación sobre la identificación de los factores escolares y de aula asociados al rendimiento escolar (Murillo, 2008).

De acuerdo con Murillo (2008) las escuelas más eficaces comparten los siguientes elementos fundamentales:

- | | |
|---|---|
| a) Sentido de comunidad, metas compartidas, trabajo en equipo | b) Aprendizaje organizativo / desarrollo profesional |
| c) Liderazgo educativo | d) Seguimiento y evaluación |
| e) Clima escolar y de aula | f) Organización del aula |
| g) Calidad del currículo / estrategias de enseñanza | h) Compromiso e implicación de la comunidad educativa |
| i) Altas expectativas | j) Recursos educativos |

La percepción de un alumno de preparatoria de la India en donde expresa que “la educación es lo más cercano a la magia en el mundo. Nada puede transformar la vida de una persona del modo que la educación puede” (Sayed, 2013, p. 1), pone en evidencia la importancia de la búsqueda de una buena calidad educativa que pueda llevar a la sociedad del conocimiento.

Con base a las dimensiones de la calidad de la educación y tomando como punto de partida las dimensiones de eficacia- que representa al análisis del logro de garantizar o no los principios de equidad, relevancia y pertinencia- y eficiencia para una educación de calidad- que se refiere al cómo se asignan y distribuyen los recursos y su uso de manera adecuada- se ha tomado como variables de investigación el rendimiento académico y los factores escolares con la intención de apoyar o refutar las investigaciones actuales que muestran que las escuelas pueden marcar la diferencia

(Blanco, 2008), abordando la temática desde las credenciales del profesorado, el tamaño de los grupos y el clima escolar y del aula.

En la actualidad la educación se ha convertido cada vez más en un tema de dominio público dando lugar a que se haga un ejercicio social y una responsabilidad cooperativa para eliminar las brechas que existen entre un ámbito de la educación y el mundo real (Acedo, Adams, y Popa, 2012), la búsqueda del aprendizaje significativo toma lugar cuando la escuela busca el desarrollo deseado por la sociedad de actitudes, sentimientos morales y buenos hábitos en los estudiantes al proveer un ambiente propicio y bien planeado para encaminar a los estudiantes a continuar una vida socialmente aceptada al terminar sus estudios (Puri, 2006).

Los sistemas educativos pueden ser parte del problema y a su vez ser colaboradores a la solución ya que al final las escuelas reproducen los valores, actitudes y las relaciones sociales de una sociedad mayor (Acedo, Adams, y Popa, 2012).

En México el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior publicado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) menciona que en México no existen estudios que hayan sido documentados en donde se analicen los factores que influyen para que los estudiantes de nivel medio superior abandone sus estudios; sin embargo, apunta que un fortalecimiento del ámbito escolar tiene una incidencia directa en la permanencia de los jóvenes y señalan que la detección de estos factores es de gran importancia ya que conlleva a la mejora del diseño, evaluación y el mejoramiento de las políticas educativas (LMTF, 2013; SEMS, 2012).

De acuerdo con el mismo reporte de la SEMS (2012), las principales circunstancias presentes en los sistemas educativos que influyeron en la deserción fueron

ocasionadas por el bajo rendimiento académico provocados por los problemas que tenían los alumnos para entenderle a los maestros y el rezago educativo. Indicadores que sustentan la necesidad de realizar la presente investigación que girará en torno a las credenciales del profesorado, la satisfacción de los docentes en el empleo y además se añadió el tamaño de los grupos.

Se espera que los resultados de la presente investigación puedan ser utilizados por otros investigadores educativos cuyas intenciones sean el análisis de la relación y el impacto de los factores escolares sobre el desempeño académico de los estudiantes.

Ya que un docente puede tomar conciencia de que su profesión se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento sobre la compleja situación de la enseñanza en donde se desarrolla (Imbernón, 2012).

Para las instituciones participantes cobra relevancia conocer información sobre la influencia que tiene el tamaño de los grupos en el rendimiento escolar de los alumnos, como se ve afectado el rendimiento escolar por las credenciales de los profesores y por sus niveles de satisfacción en el empleo ya que son variables que pueden ser manipuladas por los directivos escolares.

Los beneficios que se buscan con relación a la sociedad es que a través de los resultados de esta investigación los actores involucrados puedan utilizarlos para mejorar la calidad educativa de las instituciones y de esta manera se lleve a los alumnos hacia una verdadera sociedad del conocimiento.

1.5 Delimitaciones de la investigación

Toda investigación incluye una serie de delimitantes que acotan su alcance. En este caso se establecieron delimitaciones científicas, temporales y espaciales.

1.5.1. Delimitaciones científicas. Una de las limitantes de esta investigación es que se utilizará una metodología cuantitativa ex-post-facto en una investigación no experimental transeccional ya que los datos serán recolectados una sola vez en un mismo tiempo. El propósito de esta investigación se limita solamente a describir variables y analizar su incidencia en un momento dado.

1.5.2. Delimitaciones temporales. La investigación tiene como límite temporal la recolección de datos que se tiene que realizar durante el periodo de enero a mayo del 2014.

1.5.3. Delimitaciones espaciales. Los límites espaciales de la investigación es que solamente se tomaron en cuenta dos preparatorias del sector privado de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, dejando fuera a las preparatorias del sector público. El nivel socioeconómico de los alumnos participantes está limitado a niveles de medio – alto a alto en ambas preparatorias participantes, sin embargo pueden encontrarse alumnos de nivel medio – bajo que se encuentren becados por excelencia académica o por beca de apoyo.

1.5.4. Limitaciones de la investigación. En esta investigación se presentó la limitante de no poder entregar directamente el cuestionario a cada participante y así recabar fotografías debido a los horarios de los docentes y a las políticas de privacidad internos de las instituciones.

Capítulo 2. Marco teórico

El presente capítulo tiene como propósito describir las variables de estudio de la investigación a través de la fundamentación de las mismas traspasando el uso de diversas fuentes bibliográficas y electrónicas relacionadas con las variables que se han seleccionado para realizar la presente investigación

El marco teórico incluye la definición del rendimiento académico y de los factores escolares relacionados con las instituciones educativas. Las subcategorías de los factores escolares que se tomaron en cuenta para la investigación el tamaño de los grupos, la satisfacción de los docentes en el empleo y las credenciales de los docentes.

2.1 Factores escolares

En las últimas décadas uno de los campos más estudiados por los investigadores ha sido el campo de factores asociados al aprendizaje escolar abordado desde tres grandes tradiciones la primera son los estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el segundo los que intentan comprender la dinámica de la escuela y por último los estudios sobre eficacia escolar (Cornejo y Redondo, 2007).

La tradición que intenta entender la dinámica de la escuela busca comprenderla como una institución compleja y busca entender los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior. Dentro de esta tradición se encuentran diversas corrientes de investigación que comparten una causalidad no lineal sobre los procesos y resultados que ocurren en la escuela, además comparten una visión no racionalista sino más bien cultural de las instituciones escolares. En este apartado se encuentran los estudios sobre la mejora

escolar, la micro política escolar y los centrados en los procesos culturales de la escuela (Cornejo y Redondo, 2007).

De acuerdo con E. de Hoyos, Espino, y García (2012) los factores escolares son aquellos componentes en los que una institución educativa puede incidir.

Después de años de investigación y de un metaanálisis los factores escolares se ha encontrado que pueden estar divididos entre los que están relacionados con la escuela como organización y los que dicen relación con los procesos instruccionales en las salas de clases (Scheerens 1999, 2000; LLECE 2002; citados por Cornejo y Redondo, 2007, p. 161) tal y como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1

Factores escolares según su categoría (Fuente Cornejo y Redondo, 2007, p. 162).

<i>Relacionados con la organización escolar</i>	<i>Relacionados con los procesos instruccionales</i>
1. Metas compartidas, sentido de misión consensuado.	1. Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Liderazgo educativo y pedagógico que genera condiciones para el trabajo profesional de los docentes, aprovechamiento de los recursos y las relaciones con los niveles externos a las escuelas.	2. Calidad del currículo. Foco en su pertinencia personal y social, adecuada gestión curricular.
3. Orientación general hacia los aprendizajes, focalización de los mismos y énfasis en las destrezas básicas de los alumnos y en su formación ciudadana y personal.	3. Organización de aula. Estructura de trabajo, aprovechamiento de los tiempos y oportunidades para los aprendizajes.
4. Clima organizacional marcado por el sentido de pertenencia, un buen ambiente laboral y el trabajo en equipo entre docentes.	4. Seguimiento de progreso de alumnos. Evaluaciones y retroalimentaciones frecuentes.
5. Capacidad de aprendizaje de la escuela y desarrollo profesional: Organizaciones flexibles que se adaptan a demandas internas y externas, sobre la base de la fortaleza ética y profesional de los docentes.	5. Clima de aula marcado por la cercanía afectiva, la resolución de conflictos, la claridad y la comunicación.
6. Participación e implicación de la comunidad educativa.	6. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
	7. La pluralidad y calidad de las didácticas, con énfasis en aquellas que favorecen un mayor involucramiento de parte de los estudiantes.

De acuerdo con Cornejo y Redondo (2007) en la década de los 80 la investigación cuantitativa sobre procesos escolares en América Latina intentaba determinar la relación

que existe entre el rendimiento académico de los alumnos y ciertos factores escolares como la eficacia docente, los recursos económicos, pre escolarización, nutrición / desnutrición, educación bilingüe; mientras que la investigación cualitativa se centraba en los procesos culturales de las escuelas y sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con E. de Hoyos, Espino, y García (2012) y Vargas (2007) los factores escolares son aquellos componentes en los que una institución educativa puede incidir.

De acuerdo con el ensayo publicado por Cornejo y Redondo (2007) titulado Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual consideran que tanto la calidad como la cantidad de investigaciones sobre factores asociados al aprendizaje escolar no son satisfactorias, debido a la falta de relaciones entre los diversos factores, al peso de cada uno y a su falta de causalidad. Al presentar inconsistencias los factores asociados siguen siendo muy vagos dificultando la identificación del conjunto integro de factores que apoyen al logro académico.

De acuerdo con Vargas (2007) los factores escolares asociados al rendimiento académico son:

- La elección de los estudios según interés del estudiante.
- Complejidad en los estudios.
- Condiciones institucionales, entre ellos está la formación docente.
- Servicios institucionales de apoyo.
- Ambiente estudiantil.
- Relación estudiante-profesor.
- Pruebas específicas de ingreso a la carrera.

Investigadores actuales de la OCDE (2005), basándose en las evidencias recabadas por las investigaciones realizadas en los últimos años, señalan que el principal factor involucrado en la variación del aprendizaje en los alumnos son las diferencias personales –habilidades y actitudes- que traen consigo a la escuela, siendo una variable difícil de influir por las políticas a corto plazo. Pero a su vez concluyen que los factores escolares relacionados con los docentes y la enseñanza están potencialmente sensibles a intervenciones tempranas de las políticas educativas, además establecen que la influencia de estos dos factores es muy importantes para lograr el aprendizaje en los alumnos.

De acuerdo con la OCDE (2005) la efectividad de la docencia se puede ver eclipsada por ciertos parámetros que lleven a obstaculizar el aprendizaje estudiantil.

Al respecto la OCDE (2005) realizó una encuesta en donde se identifican las percepciones de los directores sobre los factores que entorpecen el aprendizaje estudiantil, encontrándose que el primer obstáculo va referido a docentes que no satisfacen las necesidades de los alumnos, en la figura 4 se presentan los resultados de dicha encuesta:

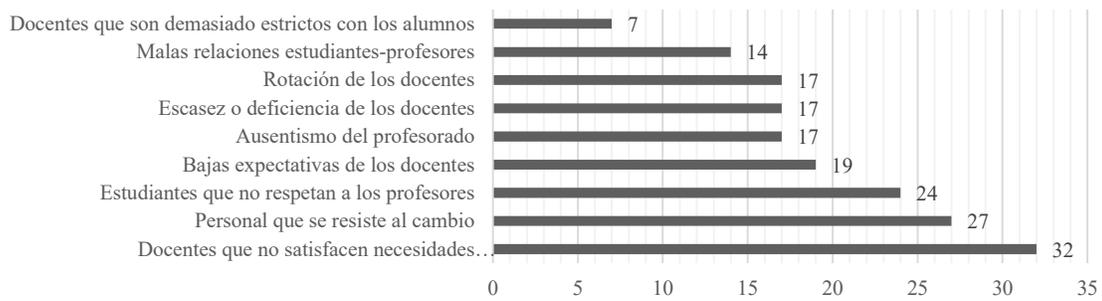


Figura 1 Percepción que tienen los directores del grado en que factores relacionados con los docentes entorpecen el aprendizaje estudiantil, media de los países 2000. (Base de datos, OECD PISA, 2001).

De acuerdo con E. de Hoyos, Espino, y García (2012) y Blanco (2009) el aprendizaje es el efecto de la interacción entre estudiantes y escuelas, al desarrollarse dentro de un sistema educativo partiendo de que los estudiantes tienen características personales y las escuelas ofrecen ciertos insumos. Los insumos escolares observados en los primeros resultados de la primera prueba de ENLACE de su investigación y que influyen de manera relevante sobre el desempeño académico están relacionadas con la infraestructura, la escolaridad de los docentes, el ambiente escolar y el programa de estudios.

Brunner y Elacqua (2009) afirman que los factores escolares tienen una mayor relación con el rendimiento escolar cuando se habla de países en vías de desarrollo. Esta relación es sistemática, es decir, entre más pobre sea el país más alto es el porcentaje de varianza de los resultados de la escuela, y mientras más rico sea el país la varianza se le atribuye mayormente a la familia; y esta diferencia es atribuida a que las sociedades desarrolladas tienen un nivel socioeconómico similar.

El efecto escuela basado en una investigación realizada por Fuller y Clarke (1994) les permitió distinguir una asociación positiva entre el factor referido y los resultados obtenidos por los alumnos una vez que se controla por nivel socioeconómico. De acuerdo con Brunner y Elacqua (2009) estos factores son:

- Profesor conoce contenidos
- Biblioteca escolar
- Tiempo dedicado a la enseñanza
- Tamaño colegio
- Alimentación del niño
- Calidad de infraestructura escolar
- Monitoreo frecuente al alumno
- Tamaño del curso
- Disponibilidad de textos
- Capacitación del docente en servicio
- Tiempo de preparación de la clase
- Experiencia del docente
- Años de escolarización del profesor
- Gasto por alumno
- Laboratorio ciencia en escuela
- Nivel salarial del profesor

Es necesario investigar a fondo los factores asociados al rendimiento académico para mejorar la calidad educativa ofreciendo información veraz y relevante para la toma de decisiones para mejorar la práctica y políticas relacionadas a la educación (Vargas, 2007).

2.1.1. Tamaño de los grupos. La reducción del tamaño de la clase ha sido estudiada con la intención de minimizar los efectos de desigualdad económicos y sociales, para mejorar el rendimiento académico y fortalecer el desarrollo de habilidades en la educación básica (Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007).

En una investigación publicada dentro de la Revista Internacional de sociología de la Educación titulada *Modeling class size effects across the achievement distribution* realizada por los investigadores Konstantopoulos y Li (2012) afirman que las políticas para reducir el tamaño de la clase ha sido identificado como un mecanismo sencillo de implementar que estimule el incremento del rendimiento académico, lo considera sencillo ya que si la infraestructura de los edificios y de las aulas aunadas a maestros calificados es sencillo el poner esta medida en práctica.

La reducción del tamaño de los grupos por sí sola no genera beneficios, son los maestros los que hacen la diferencia entre un caso de éxito y uno de fracaso ante el rendimiento académico (Anderson, 2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007).

Las investigaciones recientes que vinculan el tamaño de las clases con los cambios en el logro estudiantil se han acumulado considerablemente durante el siglo pasado (Mitchell y Mitchell, 2003).

De acuerdo con Finn, Pannozzo, y Achilles (2003) aunque investigadores mencionen que una explicación del porqué de la mejora del rendimiento académico sea

el que los maestros modifican las estrategias de enseñanza proveyendo instrucción personalizada y de mejor calidad, ellos encontraron que está más relacionado con la cantidad que con la calidad de la instrucción.

Para Mitchell y Mitchell (2003) dentro de su artículo titulado “*The political economy of education policy: The case of class size reduction*” publicado por la revista “*Peabody Journal of Education*” tanto padres como maestros valoran las políticas de la reducción del tamaño de la clase por la contribución que tiene para el desarrollo del carácter y no tanto por el potencial para mejorar el rendimiento académico.

De acuerdo con Goldstein y Blatchford (1998) el proceso para medir y definir el tamaño de la clase es complejo, ya que es necesario comprender que es diferente el tamaño de la clase a la tasa estudiantes y maestros, además lo que realmente importa es el tamaño de los grupos en el día a día, mismo que puede estar influenciado por el ausentismo al modificar la variable entre alumnos registrados y alumnos que están siendo enseñados al momento de la clase.

Dentro de otra publicación se encuentra un estudio realizado por Apedoe, Ellefson, y Schunn (2012) titulado “*Learning together while designing: Does group size make a difference?*” y publicado por la revista “*Journal of Science Education & Technology*” en febrero del 2011 acerca de la influencia que tiene el tamaño de los grupos sobre el aprendizaje de los contenidos basados en un aprendizaje basado en proyectos indican la presencia de condiciones muy particulares que interactúan con el tamaño de grupo influenciando la profundidad y el nivel del aprendizaje del alumno y su habilidad de transferir su conocimiento fuera del ambiente del aprendizaje basado en proyectos.

La mayoría de los estudios que existen están enfocados a la educación básica y elemental, y sus resultados son satisfactorios (Finn, Pannozzo, y Achilles, 2003; Mitchell y Mitchell, 2003; Shin y Chung, 2009) sin embargo los investigadores siguen en la búsqueda del por qué las clases reducidas tienen esos efectos positivos (Finn, Pannozzo, y Achilles, 2003).

De acuerdo con la investigación titulada *The class size debate: Is small better?* realizada por Blatchford (2003), publicada por la revista “*Open University Press*”, no existe un número mágico de alumnos en una clase que ofrezca beneficios, sin embargo, menciona que la reducción en el primer año escolar es preferible. A diferencia de los resultados obtenidos por el proyecto *Student Teacher Achievement Ratio* (STAR) (Konstantopoulos y Li, 2012) en donde el grupo reducido de preescolar era reducido para constituir grupos de entre quince y dieciséis alumnos mientras que un grupo regular estaba formado por un promedio de veintidós y veintitrés alumnos.

De acuerdo con Konstantopoulos y Li (2012) las investigaciones recientes señalan que la diferencia entre un grupo pequeño y un grupo regular es de tan solo siete estudiantes, para Blatchford (2003) el pensar en grupos reducidos es una utopía para muchos países por lo que sugiere alternativas como el uso de maestros auxiliares sin embargo no hay evidencia empírica que lo respalde.

Las conclusiones de Blatchford (2003) sobre el tamaño de la clase es que el número de alumnos menor a veinticinco funciona mejor para estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico.

2.1.2. Satisfacción de los docentes en el empleo. En la actualidad la búsqueda de incrementar la calidad educativa los retos para los docentes hacen que su trabajo se

vuelva más complejo ya que se están considerando la aplicación de mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas y esto puede afectar la satisfacción de los que realizan la labor docente (Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008).

La Revista Mexicana de Investigación Educativa publicó en Julio del 2008 la investigación titulada “La satisfacción con el trabajo académico: Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal” realizada por los investigadores Padilla, Jiménez, y Ramírez en donde exploraron la satisfacción laboral de los maestros aplicando un cuestionario a una muestra aleatoria dentro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, considerando solamente dos tipos de satisfacción: la global y por facetas.

Para el estudio de Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) utilizaron la encuesta basada en una escala de tipo Likert a una muestra estratificada por centro académico y el tipo de dedicación delimitado por el periodo de agosto a diciembre del 2005. La muestra total incluyó 435 académicos y estuvo distribuida tanto por el centro como por el tiempo.

Los resultados obtenidos en el estudio de Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) muestran que la satisfacción laboral de los docentes está en su mayoría relacionado con:

- Calidad de las instalaciones para la docencia
- Tiempo para la preparación de clases
- Relación con los colegas del departamento
- Trabajo que desempeñan los docentes
- Ingresos que perciben en la institución
- Negociar el contenido de los cursos que imparten
- Negociar cuáles cursos imparten

El estudio de la satisfacción laboral de los maestros es importante tanto del punto de vista para el desarrollo y la dignificación de la profesión como para propiciar el contar con maestros satisfechos que presenten comportamientos favorables a las escuelas donde trabajan. Según Galaz (2003; citado por Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008) la satisfacción laboral de los docentes puede clasificarse en dos: 1) global, al indagar la satisfacción como un todo o 2) de faceta al explorar elementos particulares.

Es posible utilizar el modelo propuesto por Hagedorn (2000; citado por Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008) formado de dos componentes: los detonantes o *triggers* y los mediadores. De acuerdo con estos autores, los *triggers* son eventos significativos de vida que pudieran estar o no relacionados con el ámbito laboral, y los mediadores son las variables que interactúan con la satisfacción laboral, siendo estos últimos clasificados en tres tipos:

1. *motivadores*, pueden ser tanto intrínsecos, en donde encontramos la vocación para la docencia y el interés por formar generaciones nuevas, como extrínsecos, que pueden ser el salario y la estabilidad laboral,
2. *demográficos*, como el género, la iniciación a la docencia, la disciplina y el centro de filiación, y
3. *condiciones del entorno*, el tipo de dedicación, la proporción del ingreso proveniente del ámbito educativo, el tiempo dedicado a realizar las funciones académicas de docencia e investigación, la productividad tanto de docencia como de extensión del profesorado, el grado máximo de estudios alcanzado, calidad de las instalaciones, la administración de la institución, la endogamia académica, el sentido de la pertinencia a la

institución que labora, la colaboración entre docentes y la valoración a la libertad académica en aspectos de docencia como en la participación en decisiones que afecten su actividad profesional.

En México según Padilla, Jiménez, y Ramírez (2008) existen pocos estudios relacionados con la satisfacción laboral de los maestros, en 1992 se realizó una Encuesta Internacional Carnegie de la Profesión Académica (EIPA)² se reportó que solo el 46.3% de los profesores manifestaron estar satisfechos con su profesión, estos resultados contrastan con los obtenidos por Galaz (2003; citado por Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008) en donde el 84.8% del profesorado encuestado de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) afirmó estar satisfecho a muy satisfecho con su trabajo. Sin embargo Galaz (2003) atribuye esta diferencia al enfoque con el que se formuló la pregunta, la encuesta de la UABC estaba basada en el desempeño de su trabajo y la encuesta internacional a su situación laboral.

De acuerdo con Padilla, Jiménez, y Ramírez (2008) las principales razones de insatisfacción laboral están relacionadas con los aspectos económicos y con la estabilidad laboral, y esta razón se ve modificada cuando los docentes tienen ingresos económicos fuera de la academia lo que hace que estos maestros realmente se queden por el simple interés de la formación de nuevas generaciones.

Según Murillo (2004) dentro de su artículo titulado como Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa en el 2004, menciona que para que los procesos de cambio educativo sean

² Resultados del estudio de Altbach y Lewis (1996; citados por Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008, p. 850).

exitosos tanto el desarrollo profesional como la estabilidad de los docentes en la escuela es importante ya que según él un centro cambia sólo si cambian sus docentes, y la estabilidad del equipo de profesores es necesaria para institucionalizar las prácticas de mejora.

2.1.3. Credenciales del profesorado. El docente es el mediador que facilita los intercambios de significado en las comunidades educativas, si las condiciones de trabajo limitan o favorecen su labor está actualmente en un entredicho (Cornejo y Redondo, 2007).

De acuerdo con la OCDE (2005, p. 29) un docente es una persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que se imparten a los alumnos matriculados en un programa educativo. Esta definición según la (OCDE, 2005) está fundamentada en los siguientes tres conceptos:

1. *Actividad*, que excluye a docentes sin deberes de docencia sin embargo incluye a docentes incapacitados por enfermedad, maternidad, paternidad o vacaciones.
2. *Profesión*, excluye a personas que trabajan de manera ocasional o voluntaria.
3. *Programa educativo*, excluye a personas que ofrecen a los alumnos servicios de instrucción no formales como supervisores, coordinadores de actividades, etc.

Un personal docente es referido al personal profesional que está directamente involucrado en la enseñanza al alumnado, las figuras involucradas son docentes de aula,

docentes de educación especial, docentes que trabajan con estudiantes en clases enteras en el aula, en grupos reducidos, o de manera individual fuera o dentro del aula regular, directores de departamentos cuya carga laboral tenga al menos 0.25 del tiempo completo dedicado a la enseñanza (OCDE, 2005).

Los docentes están clasificados en dos rubros basados en el tiempo de trabajo:

- los de tiempo completo y
- de tiempo parcial o de cátedra.

Dentro de la calidad de la educación un ámbito importante es la calidad de la docencia, misma que no se encuentra determinada solamente por la calidad de los docentes sino por el ambiente en donde se desenvuelven. Las políticas educativas deben de ser capaces de atraer y conservar a los docentes eficientes a través de adecuados procesos de reclutamiento y a su vez brindar apoyo e incentivos para su desarrollo profesional y un alto desempeño de manera continua (OCDE, 2005).

Las credenciales del profesorado se pueden explicar cómo los cursos o eventos académicos con validez oficial cuya finalidad sea la actualización sobre la práctica docente para la mejora de la impartición de la enseñanza (Arenas y Fernández, 2009).

Acedo, Adams, y Popa (2012) reportan que para mejorar la educación es requisito contar con maestros bien entrenados como enfoque principal para mejorar la calidad de la educación y esta calidad de la educación se tiene la expectativa de que incluya habilidades cognitivas, metacognitivas y no cognitivas.

Cornejo y Redondo (2007) nos afirman que la profesión docente persiste en aparecer como insumos escolares importantes, en específico su formación inicial y permanente, su estabilidad y sus condiciones laborales al recordar que el sistema

educativo está compuesto de cuatro componentes- el binomio educación sociedad, la concepción curricular, la concepción de la enseñanza-aprendizaje y de la cultura organizacional.

En un estudio realizado por Fuller y Clarke (1994) permite observar que la efectividad de la escuela está determinada principalmente por la efectividad del profesor en el salón de clases, estimando que al menos dos terceras partes depende de la calidad de la docencia impartida.

Diversos investigadores (Acedo, Adams, y Popa, 2012; Arenas y Fernández, 2009; Calvo, 2008; Moreno, 2011) señalan la importancia que tiene el profesorado afirmando que para que una institución educativa cambie, los profesores tienen que cambiar también al buscar una educación continua que mejore su formación; sin embargo no es suficiente que los maestros de manera individual y por iniciativa propia realicen cambios para mejorar el rendimiento de los estudiantes sino que se haga con todos los docentes como un todo (Murillo, 2004).

Las condiciones institucionales, según Vargas (2007), incluyen la formación del profesorado y si no son favorables considera que obstaculizan el rendimiento académico, y de ser favorables pueden ser facilitadores del conocimiento.

De acuerdo con Tardif (2001) el saber docente incluye los saberes profesionales, disciplinarios, saber curricular, experiencial y el saber pedagógico, este último tiene relación directa con las prácticas educativas. El saber docente, según Barrera (2009), corresponden a los conocimientos y el saber pedagógico corresponde a las representaciones de la práctica de la enseñanza.

Sin embargo Calvo (2008) señala que los docentes perciben a la formación continua como un incremento en su carga de trabajo y que no retribuye en su prestigio profesional y que a su vez el que los docentes tengan conocimientos sobre la planificación del currículo, la creación de ambientes de aprendizaje con sesiones estructuradas y la fluidez de la comunicación al interior del aula de clase son factores asociados a la eficacia escolar.

En México los estudios relacionados con el personal docente tienen una antigüedad aproximada de 20 años, en donde se pasó de una transición colectiva a incentivos individuales sobre la carrera académica (Fontes y Antón, 2009).

En la actualidad se han realizado dos encuestas EIPA la primera en 1992 y la segunda en el 2007 datos que utilizaron Fontes y Antón (2009) en donde observaron un cambio notable en los 15 años anteriores sobre el perfil y las actividades de los académicos.

En la siguiente figura 2 se muestra el cambio de condiciones requeridas para comenzar una profesión académica, se ve la evolución que ha llevado tanto la educación en general como lo que las reformas solicitan:

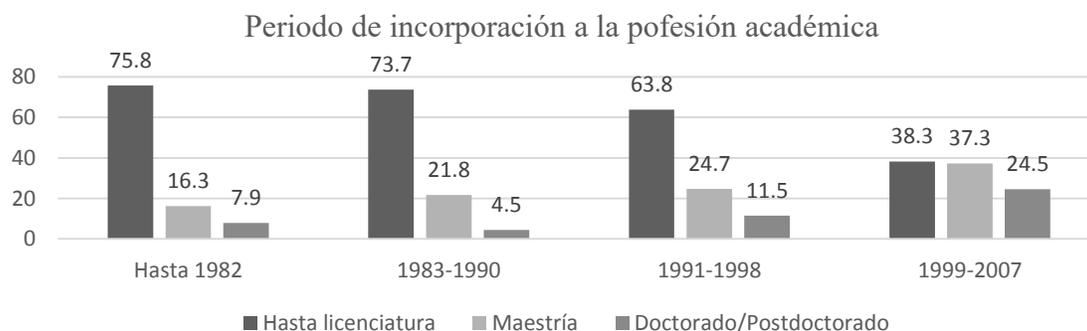


Figura 2 Periodo de incorporación a la profesión académica. (Fontes y Antón, 2009, p. 13)

Calvo (2008), Moreno (2011) Arenas y Fernández (2009) y Acedo, Adams, y Popa (2012) concuerdan que la formación inicial y continua de los docentes debe recuperar el sentido pedagógico y didáctico que los maestros necesitan para ejercer su profesión.

2.2 Desempeño académico

La dimensión más importante para el aprendizaje es el rendimiento académico, cuya conceptualización está vinculada al concepto de aptitud (Edel, 2003).

El rendimiento académico se puede entender como el nivel de conocimiento adquirido expresado a través de un factor numérico medido a través del uso de diversos criterios de evaluación (Arenas y Fernández, 2009).

Según Vargas (2007) el rendimiento académico es la suma de diversos y a la vez complejos factores que influyen en lo que una persona aprende.

Dentro de la educación cognitiva Ashman y Conway (1997) relacionan la enseñanza-aprendizaje con el concepto de ecología del salón de clases con la interacción entre la satisfacción de los alumnos, el clima del salón, la interacción grupal, la organización de la clase, la resolución del conflicto y el estilo de enseñanza.

De acuerdo con Edel (2003) en la actualidad el factor intelectual cobra fuerza para ser un criterio más para predecir el rendimiento académico, en conjunto con la evaluación escolar y las calificaciones.

Para Edel (2003) habilidad y esfuerzo académicamente no son sinónimos, mientras el esfuerzo no garantiza un éxito y la habilidad está cobrando mayor importancia y dentro del contexto escolar los maestros valoran más el esfuerzo que la habilidad.

Una de las variables mayormente empleadas para medir el rendimiento académico son las calificaciones escolares, sin embargo existen otros predictores del rendimiento

académico como los instrumentos de inteligencia estandarizados para detectar posibles casos de fracaso escolar (Edel, 2003).

Es importante identificar los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico ya que permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para mejorar la toma de decisiones en torno a la mejora de la calidad educativa, la equidad y la pertinencia (Vargas, 2007).

En su mayoría los estudios relacionados con la medición del rendimiento académico son de carácter cuantitativo basados en la pérdida de la calidad educativa en donde sus resultados han sido útiles para identificar los factores que favorecen o que limitan el desempeño académico de los alumnos al contar con un enfoque integral sobre el desempeño de los alumnos (Vargas, 2007).

Vargas (2007) afirma que el rendimiento académico es la suma de factores que actúan sobre los estudiantes y que han sido definidos a través de un valor obtenido al logro del estudiante sobre actividades académicas.

Las calificaciones obtenidas son consideradas un indicador accesible y puntual para medir el rendimiento académico si estas fueran integradas por aspectos académicos, personales y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004; citados por Vargas, 2007).

Cada institución establece sus propios criterios de evaluación para obtener la ponderación de cada materia y las calificaciones son una forma de medir tanto el aprovechamiento de los alumnos como los resultados de la enseñanza en donde se incluye tanto la práctica didáctica del docente como factores contextuales e institucionales (Vargas, 2007).

El rendimiento académico para el presente estudio fue basado en la recopilación de los promedios grupales de los alumnos durante el primer parcial de su materia de matemáticas. Este promedio fue obtenido por los docentes al sumar el logro individual de cada alumno y obteniendo el promedio general de su grupo.

2.2.1. Evaluación. De acuerdo con Edel (2003) tanto para evaluar el rendimiento académico como para mejorarlo, se analizan los factores que inciden en él.

De acuerdo con Vargas (2007) la medición del rendimiento académico se obtiene a través de la valoración cuantitativa de los resultados obtenidos mediante las calificaciones al ser un indicador preciso y accesible si se asume que las notas reflejan el logro académico.

La evaluación del sistema educativo tiene como finalidad la evaluación empírica de la calidad de la institución, teniendo tres funciones principales 1) la certificación y acreditación, 2) la rendición de cuentas y 3) el aprendizaje organizacional (García, 2010).

Según García (2010) el manejo de estándares educativos se basa en determinar el crecimiento o avance del alumnado en relación con resultados predeterminados para las diversas asignaturas del currículo, entendiendo como estándares los criterios claros y públicos de los parámetros de lo que los alumnos deben y pueden saber y saber hacer de acuerdo con los planes de estudios.

Existen dos tipos de estándares según Shepard, Hannaway y Baker (2009; citados por García, 2010), los de contenido y los de desempeño, siendo los segundos un ejemplo

claro y concreto para demostrar lo que saben y de lo que son capaces de acuerdo a la alineación de sus habilidades y su conocimiento.

De acuerdo con Martínez (2001; citado por García, 2006) el nacimiento de la evaluación educativa del aprendizaje en México, comenzó en el año de 1936 con el Instituto Nacional de Psicopedagogía, sin embargo en la década de los noventa obtuvo atención sistemática con el surgimiento del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), la creación del CENEVAL en 1994 y el área de evaluación de la SEP en 1995.

2.3 Desempeño académico y satisfacción del docente en el empleo.

De acuerdo con Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft (2013) dentro de su investigación titulada *“I’ve never seen people work so hard! Teacher’s working conditions in early stages of school turnaround”* publicada por la revista SAGE en octubre 23 del 2013 el investigar las condiciones de trabajo de los maestros es importante ya que en sus resultados encuentran conexiones entre la satisfacción de las condiciones de trabajo y la mejora escolar.

La investigación de Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft (2013) fue llevada mediante un método cuantitativo y cualitativo realizada durante dos periodos principales donde el inicio se dio de Marzo del 2010 a Agosto del 2011 y durante Septiembre del 2010 a Enero del 2011. Los participantes fueron seleccionados por los directores y los instrumentos utilizados fueron tanto las entrevistas como los grupos de enfoque, mismos que fueron grabados y transcritos para su análisis por los investigadores.

Dentro de sus resultados señalan que existe evidencia de que escuelas en donde el grado de satisfacción por parte de los docentes es mayor estos maestros tienden a mejorar el desarrollo instruccional de su profesión, ya que sus directores están presentes más continuamente y dan retroalimentación constante a sus maestros, además de que los maestros se sienten apoyados tanto en la práctica como en la mejora de los procesos de control de grupo (Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013).

Otro hallazgo importante es que a su vez encontraron que los maestros que no están satisfechos con su empleo debido a la insatisfacción con las condiciones de trabajo en donde no tenían apoyo de sus directores y además carecían de autoridad tendían a cuestionar las instrucciones requeridas por la escuela (Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013).

Ashman y Conway (1997) afirman que la satisfacción en el empleo puede reflejarse como un agente que influye en el logro académico a través del grado de interés que los maestros tengan por cumplir con las necesidades de los estudiantes, el estado emocional de los docentes, la condición física y las presiones a los maestros por parte de la administración de la institución.

De acuerdo con una investigación publicada por la Revista de Pedagogía en Julio del 2008 titulada como “Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes” realizada en Venezuela por los investigadores Amaro, Cadenas, y Altuve (2008) encontraron que desde la perspectiva del docente los maestros no tienen tiempo para elaborar recursos instruccionales ya que deben de participar en actividades de capacitación, cumplir con actividades

administrativas y en algunos casos desarrollar actividades de investigación lo que pudiera afectar directamente a su satisfacción por su trabajo.

Sin embargo observando la perspectiva de los docentes pero divididos por naturaleza de la asignatura que imparten la satisfacción en el empleo puede estar impactada tanto por las condiciones en el aula, los materiales complejos a impartir, la falta de conocimientos previos de sus alumnos, el tamaño de los grupos y su falta de interés en la materia, desde el punto de vista de los alumnos afirman que primero consultan a sus compañeros que a sus maestros lo que pudiera reflejarse en una falta de relación saludable entre los docentes y sus alumnos.

2.4 Rendimiento escolar y el tamaño de los grupos.

Hay evidencia de que la reducción del tamaño de los grupos pudiera tener un efecto positivo sobre el rendimiento académico de los alumnos (Blatchford, 2003; Dominino, Castellaro, y Roselli, 2011; Finn, Pannozzo, y Achilles, 2003; Goldstein y Blatchford, 1998; Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007; Konstantopoulos y Li, 2012; Mitchell y Mitchell, 2003; Shin y Chung, 2009).

De acuerdo con Ashman y Conway (1997) el tamaño de los grupos influye como agente para llevar a cabo el logro académico de los alumnos a través de la cantidad de alumnos presentes en el salón, las condiciones del salón de clases como tamaño y estructura, así como el número de maestros presentes en el momento de la clase.

Un meta-análisis de 17 estudios realizado por Shin y Chung (2009) publicado por la revista coreana KEDI analizado bajo un modelo de efectos aleatorios sobre la efectividad de la reducción del tamaño de la clase los lleva a concluir que la reducción de los grupos favorece en su mayoría a cualquier nivel, excepto en el décimo grado.

Goldstein y Blatchford (1998) encontraron que para que una reducción del tamaño de la clase pueda mejorar el rendimiento académico de los alumnos requerían que los docentes modificaran sus estrategias para obtener el mayor provecho posible a esta situación, de lo contrario los resultados arrojaban que la reducción de la clase por sí sola no obtenía los resultados esperados. En otro estudio realizado por Blatchford (2003) reafirma que el tamaño de la clase por sí sola no logra una mejora, sino los efectos que causa sobre los procesos involucrados durante el desarrollo de la clase.

De acuerdo con Mitchell y Mitchell (2003), Konstantopoulos y Li (2012) y Blatchford (2003) la evidencia cuantitativa señala que las clases efectivas están compuestas por 17 alumnos o menos para un solo maestro, siendo favorables si se implementan durante el primer año de escuela y mantenidas por al menos dos años seguidos o más, ofreciendo esta reducción un ligero beneficio sobre los alumnos que se encuentran en riesgo académicamente pero al mismo tiempo no mejora los riesgos de los estudiantes para el fracaso escolar.

Finn, Pannozzo, y Achilles (2003) dentro de su publicación "*The Why's of class size: student behavior in small classes*" señalan que una de las razones de la mejora del rendimiento académico es la participación de los estudiantes que se logra en las clases reducidas, mejorando el ambiente del salón y promoviendo la interacción maestro y estudiante, sin embargo sugieren que existan mayores estudios relacionados con identificar los factores que promueven un aprendizaje positivo y un comportamiento pro social.

2.5 Desempeño académico y credenciales del profesorado.

La calidad de la docencia es el factor escolar más significativo que influye en el logro académico (Elgueda, 2012; Jiménez, 2003; OCDE, 2005). Según la OCDE (2005) los efectos de las diferencias en la calidad de los docentes son sustanciales para la educación.

Un estudio realizado por Rivkin, Hanushek, y Kain (2001), en donde su objetivo principal es el separar los factores que influyen el logro académico con el papel que tienen las diferencias de los docentes y aspectos de las escuelas, pone en evidencia que los alumnos tienen un incremento de cuatro puntos percentiles al año sobre sus resultados de aprendizaje al ser educados por un maestro cuyo *ranking* este dentro del 15% de los mejores a que si son educados por un maestro promedio, y estiman que este efecto sería el equivalente a reducir el tamaño de los grupos a diez alumnos.

En el estudio titulado “*The lost promise of teacher professional development in England*” publicado en la revista *European Journal of Teacher Education* en febrero del 2011, realizado por Opfer y Pedder (2011) acerca de si el desarrollo profesional de los maestros tiene influencia sobre el rendimiento académico de la escuela los lleva a sugerir que en escuelas de bajo rendimiento una gestión profesional y de aprendizaje para los maestros es particularmente problemático, y que las alineaciones de esta naturaleza pueden agravar el rendimiento académico en lugar de mejorarlo pero que al mismo tiempo los maestros de estas escuelas mostraron mayores niveles de orientación individual al aprendizaje profesional que los maestros de las escuelas de alto rendimiento, dejando en evidencia la importancia que tiene el desarrollo profesional de los maestros, ya que las escuelas bajas no pueden apoyar este aprendizaje.

Por su parte Ashman y Conway (1997) relacionan el impacto del logro académico con las credenciales del profesorado a través de la experiencia en la docencia, la familiaridad con el contenido y la habilidad de los docentes para comunicarse con sus alumnos.

Ashman y Conway (1997) afirman que es necesario que para asegurar el aprendizaje es necesario que los docentes estén dotados con una formación que propicie el uso de habilidades cognitivas y meta cognitivas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque las primeras investigaciones realizadas en los años sesentas y setentas en Estados Unidos y Gran Bretaña por Coleman et al. (1966) y Jencks et al. (1971) mostraron que el efecto de la escuela sobre el rendimiento académico es muy limitado, según Mella y Ortiz (2006) esto es debido a que no se tomó en cuenta la relación de cada grupo con sus maestros.

En una investigación realizada en Venezuela por Amaro, Cadenas, y Altuve (2008) donde buscaban elaborar un diagnóstico sobre la práctica instruccional de los docentes, tomando como referencia la opinión tanto de estudiantes y como de maestros por cada una de las asignaturas, con la finalidad de sugerir ciertas estrategias para maximizar la práctica pedagógica (tomando en cuenta la perspectiva del maestro) y potenciar el desempeño académico del estudiante concluyeron que:

- Las asignaturas de carácter cuantitativo en su mayoría son gestionadas por docentes masculinos, cuya edad oscila entre jóvenes menores de 35 años o de mediana edad mayor a 45 años, cuya actividad docente es de tipo convencional y con una escasa formación docente. Con respecto a la

experiencia de los docentes se distribuyen entre poca experiencia o mucha experiencia docente siendo en su mayoría especialistas en el área de ciencias estadísticas.

- Relacionado a la práctica pedagógica predominan aquellas estrategias centradas en el docente y no en el alumno, mostrando el uso excesivo de recursos instruccionales como el pizarrón, mostrando una necesidad de formar docentes con perfil centrado en el aprendizaje y que además adquiera un bagaje de estrategias pedagógico-didácticos que motiven a los alumnos con situaciones convencionales que permitan a sus alumnos comprender el cómo y el qué de los saberes.

Por otra parte existe un meta análisis realizado por Greenwald, Hedges, y Laine (1996) en donde analizaron los insumos escolares partiendo de la subdivisión en tres categorías: 1) gasto – salario de los maestros, 2) características anteriores del maestro – habilidad de enseñar, la educación del maestro, su experiencia, y 3) el tamaño – del grupo y de la escuela; demostrando que existe una fuerte relación entre el rendimiento académico de los alumnos y la educación magisterial, la experiencia de los docentes y las habilidades de los mismos.

De acuerdo con la OCDE (2005) los resultados de PISA 2000 muestran que la mayoría de los alumnos mayores a los quince años, de la mitad de países de la OCDE, asisten a clases a escuelas en donde sus directores creen que el aprendizaje de los alumnos se ve dañado por la escasez o la deficiencia de sus docentes, estos mismos resultados están vinculados a las conclusiones realizadas por Amaro, Cadenas, y Altuve (2008) de que la formación y actualización docente es esencial para mejorar el

rendimiento académico de los alumnos y por ende la calidad educativa de las instituciones.

En la actualidad están surgiendo estudios de caso en donde personas cuya profesión inicial fue servir a su país como soldados son incorporados al ámbito educativo a través de programas llamados “*Troops of Teachers*” iniciado en el 2004 en donde la idea del programa es reclutar, formar y apoyar a soldados convocándolos a servir en programas escolares públicos en donde la pobreza es extrema (Nunnery, Kaplan, Owings, y Pribesh, 2009), constatando con esto que se está dando valor a las credenciales del profesorado.

En estudios recientes realizados en la Florida por Owings et al. (2005,2006; citados por Nunnery, Kaplan, Owings, y Pribesh, 2009) han encontrado de una manera abrumadora que más del 90% de los maestros que pertenecen al programa *Troops of Teachers* son más efectivos en la instrucción en el aula, la disciplina dentro del salón de clases y además generan un impacto más positivo al desempeño académico de los alumnos que los maestros tradicionales con experiencia laboral similar.

Estos datos dejan a la vista que la preparación del docente puede ser beneficioso para los sistemas educativos.

Capítulo 3. Método de investigación

Este capítulo está dedicado a explicar el método seleccionado para la investigación. Se aborda el cómo de la exploración realizada explicando el tipo y diseño de investigación, el universo y la muestra seleccionada, el trabajo de campo realizado, los instrumentos utilizados para la recolección de datos, los procedimientos de procesamiento y las estrategias para el análisis de datos.

3.1 Diseño de investigación

El presente estudio se encuentra diseñado como una investigación no experimental ya que se realizó sin la manipulación de las variables de manera intencional utilizando únicamente la observación de los fenómenos tal y como ocurrieron dentro de su contexto para posteriormente de recabados los datos analizarlos (Valenzuela y Flores, 2011).

3.1.1. Método de investigación. El diseño de investigación no experimental transeccional utilizó una metodología de corte cuantitativo ex-post-facto cuyo propósito fue el describir las variables de estudio, así como el analizar su incidencia e interrelación en un tiempo establecido (Pazmiño, 2008a, 2008b; Valenzuela y Flores, 2011).

La investigación es de naturaleza cuantitativa al tener una relación directa con el paradigma positivista cuyo principio es la verificación (Valenzuela y Flores, 2011) y una clara definición de las variables de estudio, siendo en este caso la variable dependiente el rendimiento académico de los alumnos y la variable independiente los factores escolares, específicamente el tamaño de los grupos, las credenciales del profesorado y el clima escolar a través de medir la satisfacción del empleo de los docentes.

Otras características de la investigación cuantitativa consisten en que el hecho es manipulable, el investigador usa instrumentos objetivos de recolección de datos y que tienen por característica ser de tipo cerrados. Todos los aspectos del estudio están cuidadosamente diseñados antes que los datos sean colectados. Cabe señalar que un diseño es una herramienta usada para hacer un trabajo, una herramienta orientada a buscar soluciones (Valenzuela y Flores, 2011).

La presente investigación parte de la inquietud por resolver la pregunta ¿Cómo influyen los factores escolares en el rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre de preparatoria pertenecientes a dos escenarios educativos del sector privado? formulada en el capítulo uno de esta tesis.

Para cumplir esta inquietud se estableció como objetivo principal el identificar la influencia que tienen los factores escolares sobre el desempeño académico de los alumnos de segundo semestre de preparatoria en dos instituciones privadas diferentes en Monterrey, Nuevo León.

Para esto se seleccionaron los instrumentos adecuados para la recopilación de datos a través del uso de encuestas, entrevistas estructuradas y la observación científica de clase en su contexto natural.

3.2 Contexto sociodemográfico

La investigación se llevó a cabo en México, en específico en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Monterrey es la capital del estado de Nuevo León y se encuentra localizada al norte de México.

De acuerdo con el gobierno de Nuevo León, el estado dedica el cincuenta por ciento de su presupuesto a la educación (Gobierno del Estado de Nuevo Leon, 2014).

Los contextos en donde se realizó la investigación pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto y alto, sin descartar que sea posible encontrar individuos cuyo nivel sea medio-bajo a bajo. Se tuvo la participación de dos sistemas educativos de nivel medio superior del sector privado localizados en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

La primera institución que será referenciada como “P1” durante el semestre de enero a mayo del 2014 tiene un total de 5 campus repartidos en 4 preparatorias y 1 universidad en la zona metropolitana de Nuevo León en los cuales tiene un total de 11,673 alumnos matriculados, de los cuales 2,998 alumnos están inscritos en el nivel bachillerato, 7,470 alumnos en profesional, 409 alumnos en nivel posgrado y 796 alumnos en especialidades médicas.

La segunda institución que será identificada como “P2” tiene 33 campus en México en donde su comunidad está formada por 31,441 alumnos de los cuales 10,191 alumnos pertenecen a la preparatoria y 3,490 profesores.

3.3 Población y muestra

De acuerdo con Valenzuela y Flores (2011) la población es definida como la totalidad de datos posibles que pudieran obtenerse de una investigación y la muestra es el conjunto de datos que se extraen de una población para su análisis. Para obtener la muestra se utiliza el proceso de muestreo que sirve para establecer el tamaño de la muestra.

En el caso del presente estudio la población está conformada por los alumnos y profesores que pertenecen al segundo grado de preparatoria de ambas instituciones.

El proceso de muestreo que se utilizó fue por conveniencia, además de que la presente investigadora educativa escogió a tres grupos intactos de alumnos de dos escuelas diferentes para realizar el presente estudio (Valenzuela y Flores, 2011).

3.3.1. Cálculo de la muestra. El tamaño de la muestra se seleccionó a través de los siguientes criterios:

1. La disponibilidad de los recursos con los que se cuentan.
2. La disponibilidad que los participantes tengan para participar en el estudio.
3. El grado de homogeneidad de la población.

La selección de los participantes es muy importante (Valenzuela y Flores, 2011) por lo que se determinó hacer la selección en torno al siguiente procedimiento de muestreo en donde se toma como referencia el muestreo estratificado ya que se había determinado una representación de dos escuelas privadas a nivel preparatoria en la zona metropolitana de Monterrey.

Para la presente investigación participaron dos instituciones educativas de educación media superior de la zona de Monterrey, Nuevo León, México en un sector privado. Para diferenciar los datos de cada institución se utilizó la clave “P1” para la primera y “P2” para la segunda institución.

Los participantes que estuvieron involucrados en el estudio fueron de tres grupos por institución del segundo semestre de preparatoria.

La institución “P1” participó con 3 grupos y cada grupo estuvo integrado de entre 25 y 30 estudiantes de segundo semestre en la materia de matemáticas.

La institución “P2” participó con 3 grupos y cada grupo estuvo integrado de entre 28 y 30 estudiantes de segundo semestre en la materia de matemáticas.

En donde de cada uno de los grupos se entiende que participan tanto alumnos como maestros y fueron seleccionados por conveniencia cuidando que todos fueran del mismo nivel y con materias cuyos objetivos sean similares.

La cantidad de maestros totales que participaron en el estudio fueron 6, teniendo que 3 maestros trabajaban como docentes de la institución P1 y los otros 3 como docentes de la institución P2.

Estos maestros fueron seleccionados para la institución P1 por el director del plantel y para la institución P2 por el coordinador del departamento dejando fuera al investigador en su selección.

3.4 Participantes

En este diseño de recolección de datos la muestra es de conveniencia, la población es el número de estudiantes y maestros a involucrar, y es la totalidad de datos que se podrían obtener al realizar una secuencia exhaustiva de experimentos. Además, se advierte que la población es finita, se refiere al número de alumnos y profesores de dos grupos de preparatoria ambas instituciones pertenecientes al sector privado de nivel socioeconómico medio-alto a alto y el género de los participantes es indistinto. La población es discreta, porque tiene un número finito numerable de datos posibles (Valenzuela y Flores, 2011)

Los participantes del estudio fueron 3 maestros por institución dando un resultado de 6 maestros totales, como ya se había mencionado anteriormente los docentes fueron seleccionados para la institución P1 por el director del plantel y para la institución P2

por el coordinador del departamento del centro educativo. La cantidad de alumnos totales que participaron en el estudio fue de 153 alumnos, en donde por razones de protección de los datos de los alumnos no fue posible obtener las edades, ni el género de los estudiantes, sin embargo se seleccionó el segundo semestre con la intención de tener solamente alumnos regulares dentro del estudio, ya que por lo general los alumnos regulares entran a su segundo semestre durante los meses de enero a mayo.

Las instituciones educativas participantes pertenecen al sector privado y están a su vez orientadas a un nivel socioeconómico medio-alto a alto, por lo tanto el perfil de los alumnos que ingresan a este tipo de instituciones son alumnos que vienen de los colegios o escuelas privadas de la zona metropolitana de Monterrey que al llegar a estas instituciones en su mayoría cuentan con recursos tecnológicos propios como iPad, *smartphones* o laptop lo que puede tomarse como un indicador del nivel socioeconómico de los alumnos.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos fueron seleccionados para cumplir con el objetivo de la investigación: identificar la influencia que tienen los factores escolares sobre el desempeño académico.

Estos instrumentos de recolección fueron seleccionados después de la construcción del marco teórico de esta investigación.

El cuestionario fue seleccionado como base de la recolección de datos ya que se presta para obtener la información requerida a través del uso de preguntas con respuestas tanto cerradas como abiertas

Y la encuesta fue seleccionada porque es posible medirla a través de una escala Likert para su análisis.

3.5.1. Listas de rendimiento académico de todos los grupos afectos. La información que se recopiló para utilizarla como unidad de medida fue el promedio por grupo de la calificación del primer parcial de cada uno de los grupos participantes de cada institución. Todos los grupos participantes pertenecen al segundo semestre cursado de enero a mayo del 2014 en la materia del área de matemáticas con la finalidad de tener un parámetro estandarizado entre instituciones para valorar el rendimiento académico del grupo.

3.5.2. Cuestionario para los docentes. Para la presente investigación se decidió utilizar el cuestionario ya que es un instrumento de investigación cerrado, que se emplea en la investigación cuantitativa, la cual, “Es un enfoque de investigación basado en el paradigma positivista caracterizado por su objetividad, deducción, control de variables, medición y generalización de resultados” (Valenzuela y Flores, 2011, p. 80). Este cuestionario fue entregado a la directora de la institución “P1” y a la coordinadora de la institución “P2” para que llegaran a manos de los docentes participantes.

El cuestionario es práctico, no requiere ayuda directa del encuestador, se construye con preguntas pre-codificadas que facilitan su análisis. Es ampliamente utilizado en encuestas; presenta un conjunto de preguntas muy enfocadas y estandarizadas.

El proyecto de cuestionario que se presenta tiene un formato que se responde a lápiz y en papel. Inicia con la carta de presentación que agradece la participación da seriedad y asegura al encuestado la confidencialidad de sus respuestas. El formato del

cuestionario pretende ser atractivo y bien estructurado para ser auto administrado. Las instrucciones para responderlo están escritas en letra negrita.

Este cuestionario está formado por 80 preguntas en total de las cuales están divididas en dos partes. La primera parte está relacionada con las características de los docentes su configuración es una adaptación del instrumento elaborado por Heredia (2001), la segunda está confirmada por la escala de satisfacción en el empleo diseñada por Prick y Oranje (1998; citados por Heredia, 2001).

Este cuestionario fue seleccionado para la investigación ya que es un documento aprobado por investigadores y cuyos datos pudieron ser fácilmente utilizados dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

3.5.2.1. Primera parte del cuestionario: sobre las credenciales de los docentes.

En la primer parte del cuestionario se solicita información para determinar las credenciales de los docentes. Está formado por 49 preguntas en las cuales se constituyen en preguntas cerradas de alternativa fija: SI o NO, preguntas de opción múltiple, que van desde la selección de una lista, selección por orden de importancia y selección en un continuum, escala Likert. (Pazmiño, 2008b; Valenzuela y Flores, 2011).

Apéndice B: Cuestionario de credenciales de los docentes.

3.5.2.2. Segunda parte del cuestionario: sobre satisfacción en el empleo.

La segunda parte es la “Escala de Satisfacción en el Empleo” diseñado por Prick y Oranje (1998; citados por Heredia, 2001) y traducido por Heredia (2001) para medir la satisfacción en el empleo.

Este cuestionario se compone de 31 reactivos cuyas respuestas están diseñadas bajo la escala Likert y los códigos de respuesta que se manejan son 1) totalmente de

acuerdo, 2) parcialmente de acuerdo, 3) indiferente, 4) parcialmente en desacuerdo y 5) totalmente en desacuerdo.

Esta prueba da un indicador del grado de satisfacción en general y además en las siguientes sub-escalas referentes a la administración escolar, a los colegas, a la práctica educativa y a las condiciones de trabajo. Las condiciones de trabajo están ligadas a las restricciones de horario. Otras partes en su mayoría concernientes al salario evocan respuestas extremistas en lugar de ser indicadores válidos por lo que se eliminaron (Heredia, 2001; Oranje, 2001).

De acuerdo con Heredia (2001) la escala aplicada por Prick y Oranje (1998; citados por Heredia, 2001) obtuvo un coeficiente de Alpha de .80 (ver Apéndice C: Escala de satisfacción en el empleo).

3.6 Procedimiento de investigación

La presente investigación fue dividida en cinco fases diferentes para llevar a cabo su desarrollo adecuado con la finalidad de responder al problema de investigación planteado y finalmente cumplir con su principal objetivo.

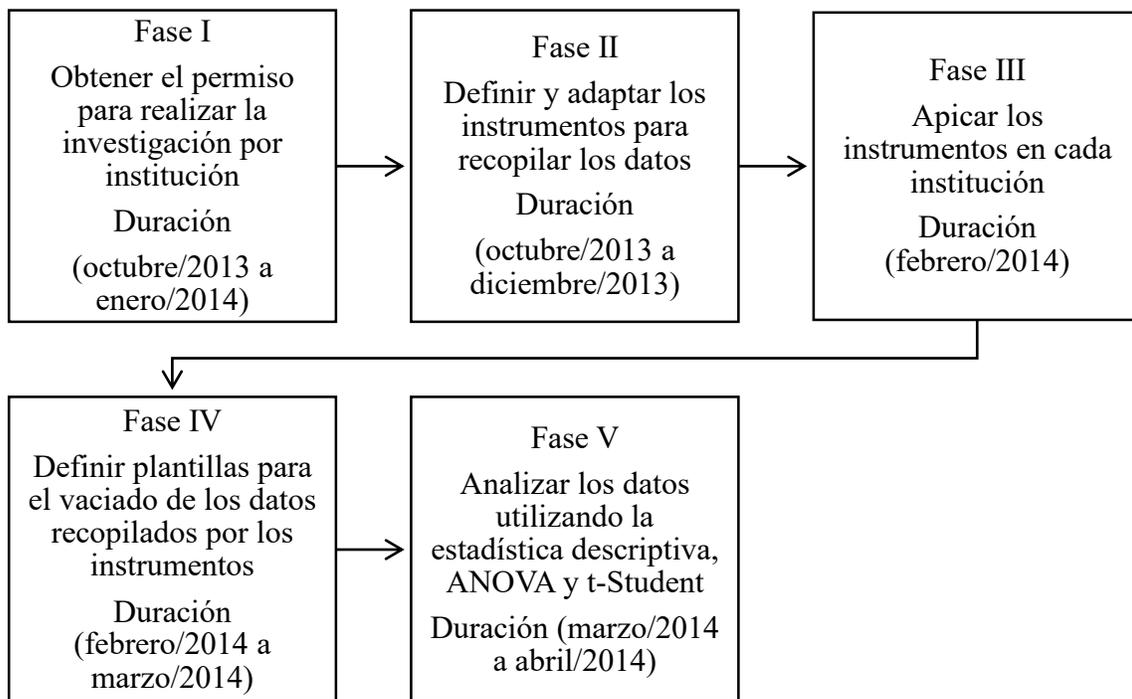


Figura 3 Diagrama de flujo del procedimiento de la investigación.

3.6.1. Fase I. En esta etapa se solicitaron los permisos necesarios para realizar la presente investigación en las instituciones involucradas obteniendo la firma de consentimiento de los directores de los planteles educativos. (Ver Apéndice A: Carta de consentimiento).

3.6.2. Fase II. Durante esta etapa se buscaron los instrumentos necesarios para la recopilación de los datos. Se adaptaron los instrumentos necesarios de manera ex – profeso para que cumplieran con los objetivos de categorizar la recopilación de datos para su correcto vaciado a las matrices de datos.

3.6.3. Fase III. En esta etapa se recopilaron los datos a través de la aplicación adecuada de los instrumentos generados a los participantes de la investigación. Esta fase

tuvo una duración aproximada de tres semanas y se llevó a cabo durante el mes de febrero del 2014. Para ambas escuelas fue el mismo tiempo y se llevó a cabo de forma paralela al dejar los instrumentos a cargo del director de la institución P1 y del coordinador del departamento de la institución P2.

3.6.4. Fase IV. Durante esta etapa se elaboró un esquema para la creación de una base de datos que permitiera su uso adecuado transformándolos en información relevante que pudiera ser manipulada a través de métodos estadísticos. En esta etapa se crearon las plantillas para el vaciado de todos los ítems de los instrumentos.

3.6.5. Fase V. Durante esta etapa se analizaron formalmente los datos utilizando la estadística descriptiva. Se comenzó con el uso de Microsoft Excel para elaborar gráficas simples utilizando el libro de Pazmiño (2008) como guía principal.

Además se buscó la forma de implementar el uso de tablas Pivote para la manipulación de los datos para la estadística descriptiva.

Se obtuvieron proporciones y razones de cada uno de los ítems del cuestionario para obtener un panorama general de lo que los datos indicaban, y así discernir entre lo importante y lo general.

3.6.6. Estadística inferencial utilizando la prueba t-Student. Para el apartado de estadística inferencial lo primero que se requirió fue obtener la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con la intención de comprobar si los datos seguían o no una distribución normal para que los datos pudieran utilizarse en la prueba paramétrica t-Student.

La prueba t-Student es una prueba que se utiliza para determinar si existe una diferencia significativa cuando los datos provienen de una muestra sin importar su tamaño. Para esta prueba es necesario obtener los grados de libertad y obtener el valor de la tabla t al 95% de confianza (De la Garza, Morales, y González, 2013). Para realizar esta prueba se utilizó el *software* de hojas de cálculo *Microsoft Office Excel*.

La prueba t-Student se utiliza para la comparación de dos grupos diferentes al ser una prueba paramétrica es utilizada para comparar solamente datos que sigan una distribución normal (De la Garza, Morales, y González, 2013).

Además se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) ya que es un método que compara dos o más medias en diversas situaciones y que forma parte de un análisis multivariante.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

El presente capítulo integra el análisis de los datos recopilados a través de la aplicación de los instrumentos en dos instituciones educativas de nivel medio superior diferentes.

En este capítulo se presentan los datos analizados para responder a las preguntas de investigación, la pregunta principal es ¿cómo influyen los factores escolares en el desempeño escolar de los alumnos de segundo semestre de preparatoria pertenecientes a dos escenarios educativos del sector privado?, y las preguntas secundarias son ¿el tamaño del grupo tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos?, ¿el nivel de satisfacción de un docente en el empleo tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos? Y ¿las credenciales de los docentes tienen relación con el rendimiento académico de los alumnos?, además se presenta información referente al grado de satisfacción que tienen los docentes de ambas instituciones.

Para efectos de referencia las instituciones participantes serán reconocidas por las nomenclaturas “P1” y “P2” y los docentes participantes de cada una de las instituciones serán identificados con la siguiente clave donde los primeros dos dígitos representan a la institución donde laboran (“P1”) y los siguientes dos dígitos representan la clave de participación (“D1”) por lo que los participantes de manera individual serán referidos como P1D1, P1D2, P1D3, P2D1, P2D2 y P2D3.

La primer parte incluye un análisis descriptivo de los resultados y la segunda parte incluye un análisis de correlaciones utilizando la prueba t-Student.

4.1 Análisis descriptivo

A continuación se hace un análisis descriptivo de los datos con la finalidad de que se conozcan las características importantes de los participantes de esta investigación.

4.1.1. Sobre los promedios. Se obtuvieron los siguientes valores descriptivos de los promedios del primer parcial de todos los grupos participantes, los datos se presentan agrupados por institución.

Tabla 2
Estadística descriptiva de los promedios por grupo.

	<i>N</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación Std.</i>	<i>Std. Error</i>	95% Intervalo de confianza del promedio		<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
					Límite inferior	Límite superior		
<i>Grupo P1</i>	3	75.9667	5.94334	3.43139	61.2026	90.7308	72.00	82.80
<i>Grupo P2</i>	3	80.3333	7.50555	4.33333	61.6885	98.9782	73.00	88.00

El promedio obtenido de los grupos participantes por institución muestra que el puntaje de la institución P1 es de 75.97 mientras que el de la institución P2 es de 80.33; sin embargo, se observa que la nota más baja en ambas instituciones fue mayor a 70 y en ambas instituciones la calificación máxima fue menor a 90.

Aunque se observa que los promedios de ambas instituciones son aparentemente diferentes se decidió correr la prueba ANOVA para verificar si existe o no diferencia entre las instituciones con relación a sus promedios.

Tabla 3
ANOVA entre los grupos sobre los promedios.

	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Entre los grupos</i>	28.602	1	28.602	0.624	0.474
<i>Dentro de los grupos</i>	183.313	4	45.828		
<i>Total</i>	211.915	5			

Al obtener la prueba ANOVA y se obtiene el nivel de significación observado representado en la tabla por la columna *Sig.* (que muestra la probabilidad de rechazar o aceptar las diferencias entre las muestras en donde el valor debe de ser inferior a .05 para aceptar que existen diferencias), en este caso el valor obtenido fue superior a .05 por lo que es posible concluir que los promedios de los grupos no son diferentes, es decir son iguales.

4.1.2. Credenciales de los docentes. En este apartado se hace referencia a la primer parte del cuestionario, la cantidad total de docentes que participaron y que formaron parte de la muestra fueron 6, en donde 3 participantes pertenecieron a la institución “P1” y los otros 3 pertenecieron a la institución “P2”.

En la siguiente gráfica se puede observar aquellos reactivos en los que no hubo diferencia alguna entre las opiniones de los participantes.

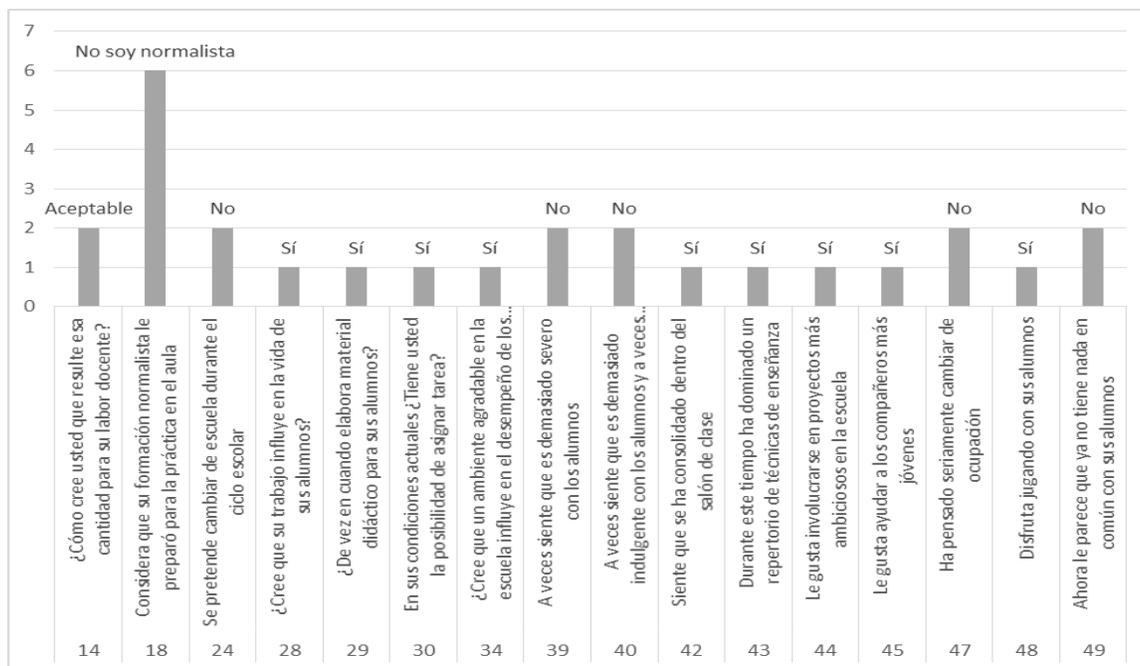


Figura 4 No hubo diferencia de opinión, elaborada por la autora.

Con lo referente a las opiniones sobre los ítems 14, 18, 24, 28, 29, 30, 34, 39, 40, 42, 43-47, 48 y 49. 14 el 100% de los encuestados opinan exactamente lo mismo en ambas instituciones, tal y como lo muestra la figura 4, los resultados son los siguientes:

- Todos opinan que el sueldo por su labor docente es aceptable.
- Ninguno de ellos es normalista.
- Ninguno tiene la pretensión de cambiarse de escuela ni de profesión.
- Todos disfrutan jugando con sus alumnos, a su vez creen que su trabajo influye en la vida de sus alumnos y además creen que aún tienen cosas en común con sus alumnos.
- Todos preparan algún material didáctico para sus clases, tienen la posibilidad de encargar tareas.

- Consideran que el ambiente agradable favorece el desempeño académico de los estudiantes.
- Todos consideran que se han consolidado como maestros en el salón y están abiertos a apoyar a los maestros más jóvenes de su escuela.

En la siguiente tabla se observa la proporción por género de los participantes por institución.

Tabla 4
Porcentaje de género de los participantes por institución.

<i>P(Sexo. y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
	P1	P2
<i>Sexo.</i>		
<i>Masculino</i>	33%	33%
<i>Femenino</i>	67%	67%
<i>Total</i>	100%	100%

El género de los docentes participantes es proporcional entre ambas, teniendo un 67% de participación femenina en ambas instituciones y un 33% de participación masculina como se puede observar en la tabla 4.

La edad promedio de los participantes de la institución P1 fue de 34.7 años mientras que en la institución P2 fue de 41, la tabla subsecuente muestra los resultados.

Tabla 5
Estadística descriptiva de la edad por grupo.

<i>Edad por Grupo</i>	<i>N</i>	<i>Promedio</i>	<i>Promedio</i>				<i>Mínimos</i>	<i>Máximos</i>
			<i>SE</i> (basado en SD)	<i>Varianza</i>	<i>SD</i>			
<i>P1</i>	3	34.7	6.77	202.3	14.2	25	51	
<i>P2</i>	3	41.0	6.77	73.0	8.5	32	49	
<i>Total</i>	6			137.7	11.7			

Se puede observar claramente que la edad promedio de los docentes participantes es mayor en el grupo P2 que en el grupo P1.

En la siguiente gráfica se puede observar el estado civil de los participantes por grupo.

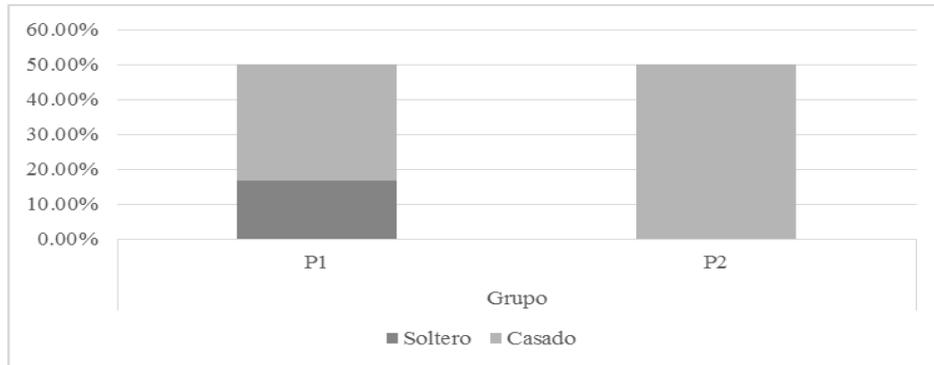


Figura 5 Estado civil por grupo, elaborada por la autora.

El estado civil de los docentes participantes expresado en la figura 4 muestra que el 83% están casados y el 17% aún permanecen solteros, lo que llama la atención de este punto es que ningún participante es divorciado de ambas instituciones.

Relacionado con el origen de los docentes (ver la figura 5), únicamente el 17% de los participantes son originarios de un estado diferente a Nuevo León y todos pertenecen a la institución P2, en consecuencia el 100% de los docentes de la institución P1 son de Monterrey, N.L.

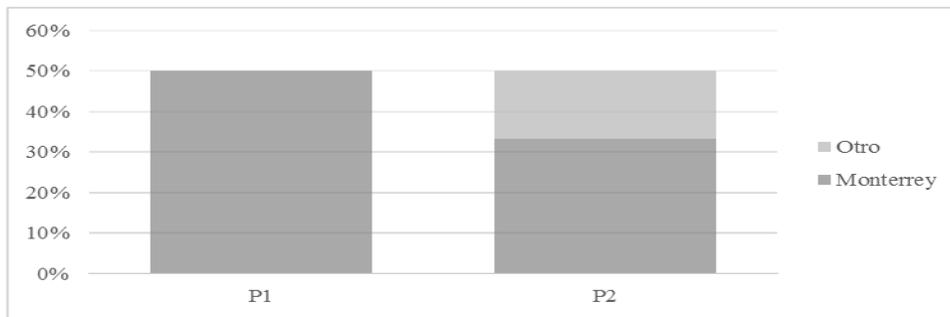


Figura 6 Lugar de nacimiento por grupo, elaborada por la autora.

Los datos recabados en las encuestas muestran que los docentes del grupo P1 tienen una escolaridad que oscila entre los 16 y los 18 años; mientras que, los del grupo P2 la mayoría tienen 20 años de estudio.

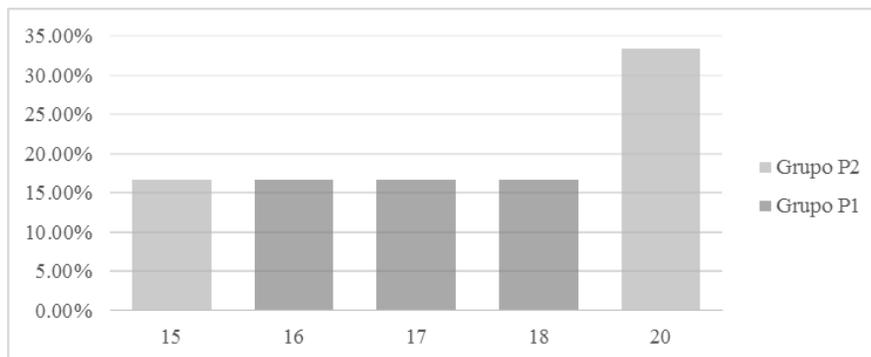


Figura 7 Escolaridad de los docentes por grupo, elaborada por la autora.

Se preguntó a los participantes si vivían lejos, cerca o relativamente cerca de la escuela donde laboran.

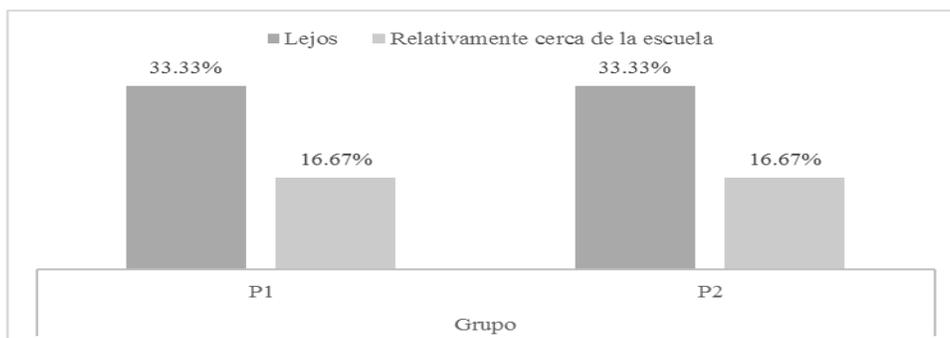


Figura 8 Distancia entre hogar y escuela por grupo, elaborada por la autora.

En la siguiente figura 7 se muestra que el 67% de los docentes de ambas escuelas viven lejos y el 33% de ambas escuelas viven relativamente cerca de la escuela donde laboran.

También se cuestionó su permanencia diaria dentro de la institución.

Tabla 6
Tipo de contrato laboral por grupo.

<i>P(¿Cuánto tiempo permanece usted en la institución donde labora? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cuánto tiempo permanece usted en la institución donde labora?</i>	P1	P2
<i>Tiempo completo</i>	100%	67%
<i>Por horas</i>	0.000	33%

De acuerdo con la tabla 6 el 100% de los docentes que laboran para la institución P1 tienen un contrato planta mientras que en la institución P2 el 33% de los maestros trabajan por horas como maestros de cátedra.

Tabla 7
Horas diarias trabajadas por docentes con contrato por horas por grupo.

	<i>Grupo</i>	
<i>Si respondió por horas, favor de especificar la cantidad de horas diarias</i>	P1	P2
<i>0</i>	100%	67%
<i>6</i>	0%	33%
<i>Total</i>	100%	100%

De los maestros que respondieron que trabajan por horas el 33% manifestó que trabaja al menos 6 horas diarias.

También se preguntó si tenían algún empleo adicional y los resultados se observan en la tabla 8.

Tabla 8
Docentes con empleo adicional por grupo.

<i>P(¿Tiene algún otro empleo adicional? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Tiene algún otro empleo adicional?</i>	P1	P2
<i>Sí</i>	0.333	0.333
<i>No</i>	0.666	0.666

De los maestros encuestados de ambas instituciones se puede observar que tienen la misma proporción de 33% de los participantes que cuentan con algún empleo adicional; mientras que, el 67% únicamente tienen profesión docente.

Del 100% de los maestros que tienen un empleo adicional el 50% de estos le dedican 60 horas a la semana a su profesión adicional y el otro 50% no respondió la cantidad de horas; sin embargo, cuando se les preguntó la cantidad de más o de menos que representa su ingreso adicional comparado al docente cabe resaltar que de los encuestados del grupo P1 representan un 1250% más que el sueldo docente y del grupo P2 solamente un 30% adicional.

Cabe señalar que de los participantes encuestados que tenían algún empleo adicional la profesión docente forma parte de su segunda fuente de ingresos, siendo su ingreso principal el trabajo ejercido fuera de la docencia.

Dentro del cuestionario se solicitó que indicaran el tamaño actual de sus grupos en donde se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 9
Estadística descriptiva del tamaño de los grupos.

	<i>Promedio</i>	<i>SE</i>	<i>SD</i>	<i>Varianza</i>
<i>Número actual de estudiantes en su grupo en la institución</i>	25.5	2.13	5.2	27.1

El promedio del número de estudiantes en la clase de todos los participantes es de 25.5 alumnos por grupo, en donde de acuerdo con Graue, Hatch, Rao, y Oen (2007) los grupos reducidos tienden a tener resultados positivos si a esto se le suma el contexto y las habilidades del maestro, para Blatchford (2003) el hecho de reducir las clases tiene que ver más con la proporción entre maestro-alumno en donde a menor cantidad de alumnos por docente propicia una mejor calidad educativa.

Tabla 10
Tamaño de los grupos por institución

<i>P(Número actual de estudiantes en su grupo en la institución y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>Número actual de estudiantes en su grupo en la institución</i>	P1	P2
19	0	1
20	0	1
24	1	0
30	2	1
<i>Total</i>	3	3

De la tabla anterior se puede inferir que la institución P1 tiene un promedio de tamaño de grupo de 28 alumnos; mientras que la institución P2 tiene un promedio de tamaño de grupo de 23 alumnos.

De acuerdo con Blatchford (2003) para que se puedan observar los beneficios de las clases reducidas los grupos deben de ser menores a 25 alumnos, Siendo que la

institución P2 tiene un 67% de grupos reducidos; mientras, que la institución P1 solamente el 33% de grupos cumple con este criterio.

Tabla 11

¿Cómo cree usted que resulte esa cantidad para su labor docente por grupo?

<i>P(¿Cómo cree usted que resulte esa cantidad para su labor docente? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cómo cree usted que resulte esa cantidad para su labor docente?</i>	P1	P2
<i>Aceptable</i>	100%	100%

El 100% de los profesores de ambas instituciones parecen estar de acuerdo de que el tamaño de su grupo es aceptable para desempeñar su labor docente por grupo, esto podría indicar que la dinámica que se desarrolla dentro del aula es favorable y adecuada para el aprendizaje.

Los docentes también fueron cuestionados sobre las razones por las que han elegido esta profesión, la tabla siguiente nos presenta los resultados.

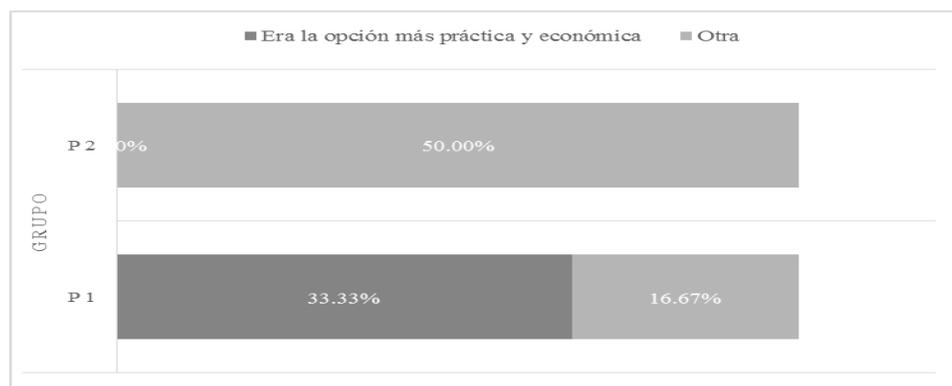


Figura 9 Razones por las que eligiera ser maestro por grupo, elaborada por la autora.

Según la figura 8 el 67% de los docentes de la institución P1 están porque era la opción más práctica y económica mientras que el 33% mencionaron razones que señalan la vocación a la docencia; mientras que, los docentes de la institución P2 el 100% de los encuestados enunciaron razones que destacan el gusto y la vocación a la enseñanza.

Para conocer sus credenciales se pidió que dijeran cuál era su nivel máximo de estudios.

Tabla 12
Grado de estudios máximo por institución.

<i>P(¿Cuál es su nivel de estudios máxima? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cuál es su nivel de estudios máxima?</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>
<i>Licenciatura completa</i>	67%%	0.00%
<i>Maestría</i>	33%	100.00%
<i>Total</i>		

Podemos observar que el 100% de los docentes de la institución P2 tienen una maestría como grado máximo de estudios mientras que en la institución P1 solamente el 33% de sus docentes tienen maestría.

Sin embargo podemos observar que aunque los docentes de la institución P1 no tengan maestría, el 67% de ellos se encuentran actualmente estudiando mientras que 0% de los maestros de la institución P2 estudian.

De los docentes que se encuentran estudiando el 50% estudia una carrera técnica mientras que el otro 50% está estudiando una licenciatura en un área diferente a la suya, lo que llama la atención es que ninguno está buscando obtener una maestría, sin embargo hay evidencia de la continuidad de su formación académica (Arenas y Fernández, 2009; OCDE, 2005; SEP, 2012).

Para conocer su formación se solicitó responder si han cursado algún curso durante el verano o el semestre inmediato anterior.

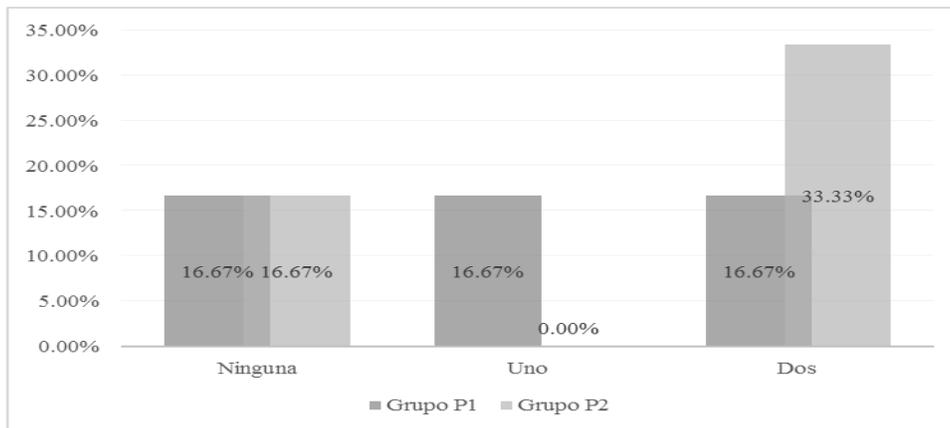


Figura 10 Cantidad de cursos durante el ciclo anterior o verano por institución, elaborada por la autora.

De acuerdo con los docentes el 33% de los docentes de ambas instituciones no tomaron ningún curso de capacitación durante el ciclo anterior o el verano, sin embargo el 67% de los docentes de la institución P2 tomaron dos cursos mientras que el 33% de los maestros de la institución P1 tomaron solamente un curso.

Era necesario preguntar además sobre la cantidad de años de experiencia en la docencia para tener una mayor referencia sobre sus credenciales como docentes.

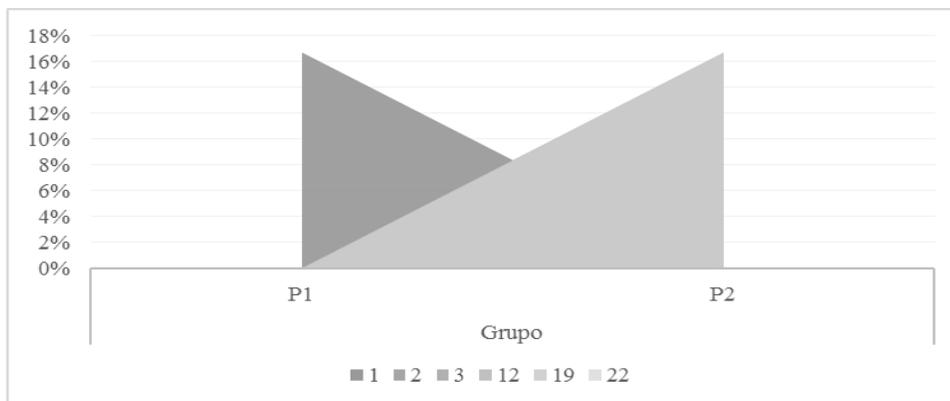


Figura 11 Años de experiencia en la docencia por grupo, elaborada por la autora.

La institución P2 cuenta con docentes que tienen mayores años de experiencia al tener 67% de sus docentes con una experiencia entre 19 y 27 años; mientras que, la institución P1 cuenta con el 67% de docentes cuya experiencia ronda entre 1 y 9 años de experiencia.

Además se pidió que proporcionaran los años que llevan laborando en la institución.

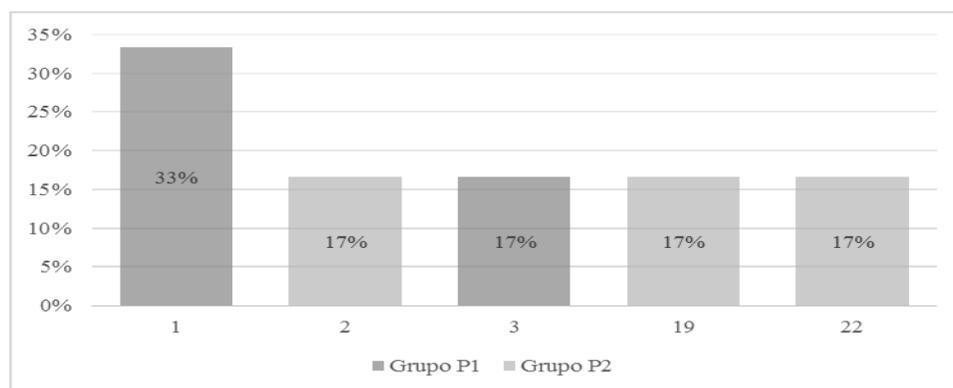


Figura 12 Años de antigüedad en la institución por grupo, elaborada por la autora.

Con relación a la antigüedad de los docentes se perciben diferencias sobre la permanencia en la institución ya que mientras el 67% de los docentes de la institución P1 tienen menos de un año de laborar ahí, el 67% de los docentes de la institución P2 tiene una antigüedad mayor de 19 años; sin embargo, en la tabla 11 se puede observar que el 100% de los docentes concuerdan con el hecho de que ninguno tiene intenciones de cambiarse de escuela.

Los docentes aparentemente están satisfechos con su profesión lo que pudiera estar relacionado a los *triggers* o a los mediadores propuestos por Hagedorn (2000; citado por Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008), en donde los eventos personales marcan la

satisfacción laboral, o de entre los mediadores puede ser las condiciones del entorno y/o la vocación por la enseñanza.

Además se incluyó en la encuesta una pregunta para que ayudara a medir la satisfacción al conocer si algún participante tuviera intenciones de cambiarse de escuela durante el ciclo escolar, obteniendo como resultado que ningún maestro de ambas instituciones tiene pretensiones de cambiarse de escuela.

Tabla 13
Se pretende cambiar de escuela.

<i>P(¿Se pretende cambiar de escuela durante el ciclo escolar? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Se pretende cambiar de escuela durante el ciclo escolar?</i>	P1	P2
<i>No</i>	100.00%	100.00%

Posteriormente se cuestionó la cantidad de veces que han cambiado de institución para cotejar el grado de satisfacción con la pregunta anterior.

Tabla 14
Número de veces que ha cambiado de institución por grupo.

<i>P(¿Durante los últimos cuatro años cuantas veces ha cambiado de escuela? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿En los últimos cuatro años cuantas veces ha cambiado de escuela?</i>	P1	P2
<i>Ninguna</i>	67%	100%
<i>Veces (1)</i>	33%	0.00%
<i>Total</i>	100%	100%

Se observa que el 100% de los docentes de la institución P2 han estado con la misma escuela durante toda su antigüedad, mientras que el 33% de los participantes de la institución P1 ha cambiado una vez de trabajo en los últimos 4 años.

Dentro de la encuesta se pidió a los participantes su opinión acerca de si consideraban que sus alumnos fueran a obtener un desempeño académico satisfactorio durante este semestre para conocer la imagen que los maestros tienen sobre sus alumnos.

Tabla 15

Considera que sus alumnos durante este ciclo escolar alcancen un desempeño satisfactorio.

<i>P(¿Considera que sus alumnos durante este ciclo escolar alcancen un desempeño satisfactorio? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Considera que sus alumnos durante este ciclo escolar alcancen un desempeño satisfactorio?</i>	P1	P2
<i>Sí</i>	100%	100%
<i>Total</i>	100%	100%

Con respecto al sentimiento de los docentes por sus alumnos indican que el 100% de los docentes de ambas instituciones consideran que sus alumnos tendrán desempeño académico satisfactorio durante su ciclo escolar.

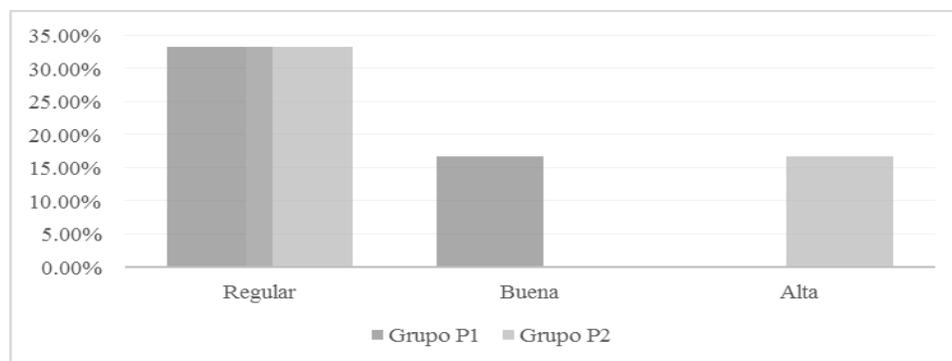


Figura 13 Opinión sobre la motivación de sus alumnos por grupo.

Sin embargo, al cuestionar su opinión sobre la motivación de sus alumnos solamente el 33% de los docentes de ambas instituciones piensan que sus alumnos tienen una motivación entre buena y regular, y el 67% de los docentes opinan que su motivación es regular.

Se preguntó además sobre la cantidad de horas dedicadas a preparar la clase.

Tabla 16
Horas dedicadas a la semana a preparar la clase por grupo.

<i>P(¿Cuántas horas dedica a la semana a preparar clase? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cuántas horas dedica a la semana a preparar clase?</i>	P1	P2
3	33%	33%
4	33%	0.00%
8	33%	0.00%
10	0.00%	33%
15	0.00%	33%
<i>Total</i>	100%	100%

De acuerdo con los datos recopilados el 66% de los docentes de la institución P2 dedican un promedio de entre 10 y 15 horas para preparar la clase; mientras que, el 100% de los docentes de la institución P1 dedican no más de 8 horas.

Tabla 17
Lecturas que realizan diariamente los maestros por grupo.

<i>P(¿Qué tipo de lecturas hace cotidianamente? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Qué tipo de lecturas hace cotidianamente?</i>	P1	P2
<i>Revista</i>	33%	0.00%
<i>Periódico</i>	0.00%	33%
<i>Ninguna</i>	67%	33%
<i>Otras</i>	0.00%	33%
<i>Total</i>	100%	100%

El 67% de los docentes de la institución P1 no realiza ningún tipo de lectura de manera cotidiana mientras que de la institución P2 solamente el 33% no lo realiza.

Tabla 18
Diferencia de opiniones entre los dos grupos.

<i>P(¿Cree usted que le hace falta conocer más técnicas para la enseñanza? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cree usted que le hace falta conocer más técnicas para la enseñanza?</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>
<i>Sí</i>	100%	67%
<i>No</i>	0.00%	33%
<i>Total</i>	100%	100%
<i>P(¿Cree usted que sus alumnos están preparados adecuadamente? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cree usted que sus alumnos están preparados adecuadamente?</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>
<i>Sí</i>	33%	67%
<i>No</i>	67%	33%
<i>Total</i>	100%	100%
<i>P(¿Cree usted que hay mucha diferencia entre los objetivos de programa y lo que realmente se puede hacer en el aula? y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>¿Cree usted que hay mucha diferencia entre los objetivos de programa y lo que realmente se puede hacer en el aula?</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>
<i>Sí</i>	33%	0.00%
<i>No</i>	67%	100%
<i>Total</i>	100%	100%
<i>P(A veces le resulta tediosa la misma rutina de años y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>A veces le resulta tediosa la misma rutina de años</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>
<i>Sí</i>	100%	33%
<i>No</i>	0.00%	67%
<i>Total</i>	100%	100%
<i>P(Realmente cree que no es posible hacer ningún cambio en la educación y Grupo)</i>	<i>Grupo</i>	
<i>Realmente cree que no es posible hacer ningún cambio en la educación</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>
<i>Sí</i>	33%	0.00%
<i>No</i>	67%	100%
<i>Total</i>	100%	100%

De la tabla 18 se observa que el 100% de los participantes de la institución P1 consideran que aún necesitan conocer técnicas didácticas de enseñanza; pero en la institución P2 solamente el 67% de los participantes lo cree. Por otro lado el 67% de los docentes de la institución P1 creen que sus alumnos no están preparados adecuadamente mientras que los docentes de la institución P2 solamente el 33% lo cree.

Además, se puede observar que el 33% de los docentes de la institución P1 consideran que existe una gran diferencia entre los objetivos del programa y lo que realmente se puede hacer en el aula; siendo que ningún docente de la institución P2 lo cree.

Otro punto importante el 100% de los docentes de la institución P1 considera tediosa la misma rutina lo que habla de una falta de satisfacción laboral; pero, solamente el 33% de la institución P2 lo cree.

Resulta relevante mencionar que el 100% de los docentes de la institución P2 considera que si es posible hacer cambios en la educación mientras que de la institución P1 solamente el 67% lo cree, por lo que lleva resaltar que 33% de los docentes de la institución P1 considera que la educación no puede ser cambiada.

4.1.3. Segunda parte del cuestionario: sobre satisfacción en el empleo. La escala de satisfacción aplicada a las dos instituciones señala que los maestros en general se encuentran satisfechos con su profesión como lo muestra la estadística descriptiva localizada en el apéndice D.

Sin embargo en la siguiente tabla se rescatan las diferencias más notorias relacionadas directamente con la satisfacción de los docentes sobre su profesión como maestros.

Tabla 19
ANOVA principales diferencias entre los grupos.

	Grupo	N	Promedio	Desviación Std.	Std. Error	Mínima	Máxima
*53.Las ventajas de ser maestro son mayores que las desventajas	P1	3	3.00	1.732	1.000	2	5
	P2	3	1.33	0.577	0.333	1	2
	Total	6	2.17	1.472	0.601	1	5
*54.Yo estaría mejor si yo hubiera elegido una profesión diferente	P1	3	3.33	0.577	0.333	3	4
	P2	3	1.00	0.000	0.000	1	1
	Total	6	2.17	1.329	0.543	1	4
*58.Comparada con otras profesiones la de maestro ofrece muchas satisfacciones	P1	3	2.67	0.577	0.333	2	3
	P2	3	1.00	0.000	0.000	1	1
	Total	6	1.83	0.983	0.401	1	3
*60.Ninguna otra profesión tiene tantos lados positivos como la de maestro	P1	3	4.33	0.577	0.333	4	5
	P2	3	1.00	0.000	0.000	1	1
	Total	6	2.67	1.862	0.760	1	5
*72.Yo encuentro la enseñanza fascinante	P1	3	2.33	0.577	0.333	2	3
	P2	3	1.00	0.000	0.000	1	1
	Total	6	1.67	0.816	0.333	1	3
73.A veces me siento aliviado después de la última clase	P1	3	3.00	1.000	0.577	2	4
	P2	3	2.33	1.528	0.882	1	4
	Total	6	2.67	1.211	0.494	1	4
74.Como maestro yo tengo una razonable cantidad de tiempo libre	P1	3	3.00	1.732	1.000	2	5
	P2	3	5.00	0.000	0.000	5	5
	Total	6	4.00	1.549	0.632	2	5
75.Yo tengo tiempo suficiente para todo el trabajo que tengo que hacer	P1	3	2.33	1.528	0.882	1	4
	P2	3	4.33	0.577	0.333	4	5
	Total	6	3.33	1.506	0.615	1	5
*78.Yo creo ser afortunado con el respeto de mis compañeros	P1	3	2.33	0.577	0.333	2	3
	P2	3	1.00	0.000	0.000	1	1
	Total	6	1.67	0.816	0.333	1	3

Las únicas diferencias encontradas entre el promedio de los grupos son las relacionadas con los siguientes enunciados

- Yo estaría mejor si yo hubiera elegido una profesión diferente, en donde mientras los docentes de la institución P2 están totalmente en desacuerdo los maestros de la institución P1 están de acuerdo con que estarían mejor de haber elegido una profesión diferente.
- Comparada con otras profesiones la de maestro ofrece muchas satisfacciones, en donde mientras los docentes de la institución P2 están totalmente de acuerdo los maestros de la institución P1 están indiferente a expresar si el ser maestro otorga muchas satisfacciones.
- Ninguna otra profesión tiene tantos lados positivos como la de maestro, en donde mientras los docentes de la institución P2 están totalmente de acuerdo los maestros de la institución P1 están totalmente en desacuerdo.
- Yo encuentro la enseñanza fascinante, en donde mientras los docentes de la institución P2 están totalmente de acuerdo los maestros de la institución P1 están indiferentes si la enseñanza es fascinante.
- Yo creo ser afortunado con el respeto de mis compañeros, en donde mientras los docentes de la institución P2 están totalmente de acuerdo los maestros de la institución P1 están indiferentes sobre si cuentan o no con el respeto de sus compañeros.

Estos enunciados tienen una connotación específica sobre el grado de satisfacción que tienen los docentes sobre su profesión, y claramente se observa que los docentes de la institución P2 tienen un mayor grado de satisfacción relacionado a su profesión que los docentes de la institución P1. Esta diferencia pudiera atribuirse a los mediadores del modelo propuesto por Hagedorn (2000; citado por Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008) como los motivadores intrínsecos relacionados a la vocación y los extrínsecos como el salario y la estabilidad laboral, y las condiciones del entorno relacionadas al grado máximo de estudios.

Como ya se había mencionado los docentes con mayor antigüedad son los pertenecientes a la institución P2, y además el 100% de los docentes de la institución P2 tienen maestría como máximo grado, y el 67% de la institución P1 solamente licenciatura por lo que concuerda con el modelo de satisfacción de Hagedorn.

También pudiera pensarse que la insatisfacción de los docentes con su profesión pudiera estar relacionada a aspectos económicos y con la estabilidad laboral (Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008).

4.2 Estadística inferencial.

Tomando los resultados que se obtuvieron de las encuestas realizadas a los participantes, se ordenaron los datos de forma tal que se pudiera analizar la información de cada una de las variables de estudio utilizando la prueba de t-Student utilizando un intervalo de confianza del 95%.

Se realizaron las pruebas de correlación utilizando la t-Student para establecer si existe o no relación entre las variables por cada una de las instituciones participantes.

Los datos fueron divididos por institución por lo que los grados de libertad que se utilizaron para la prueba t-Student fue de 1, y el valor que se obtuvo de las tablas t al 95% de confianza fue de 12.706 (De la Garza, Morales, y González, 2013, pp. 64-69; Williams, Sweeney, y Anderson, 2009, pp. 636-637).

Como ya se había mencionado al principio del capítulo, los participantes fueron codificados a través de una nomenclatura de cuatro dígitos, en donde los primeros dos dígitos representan la institución a la que pertenecen “P1” y los otros dos dígitos representan el número de docente que participó en la investigación “D1”, por ejemplo P1D1 significa que es el docente 1 perteneciente a la institución P1.

Para utilizar la prueba de t-Student fue necesario que los datos se distribuyeran de la siguiente manera:

Tabla 20
Distribución de los datos para obtener las correlaciones..

<i>Institución</i>	<i>Tamaño del grupo</i>	<i>Promedio</i>	<i>Experiencia en docencia</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Tipo de contrato</i>	<i>Escolaridad</i>
<i>P1D1</i>	30	72	1	1	1	0
<i>P1D2</i>	30	82.8	3	3	1	0
<i>P1D3</i>	24	73.1	12	1	1	1
<i>P2D1</i>	30	88	2	2	0	1
<i>P2D2</i>	19	73	22	22	1	1
<i>P2D3</i>	20	80	19	19	1	1

Nota: Se codificaron los datos de nivel de escolaridad correspondiendo el valor 0 a “No tiene maestría” y el valor 1 a “Tiene maestría”, lo mismo aplico para el tipo de contrato correspondiendo el valor 1 a “Tiempo completo” y el valor 0 a “Cátedra.

En la tabla 20 se pueden observar que el grupo con menor promedio (72 puntos) pertenece al participante P1D1 y un tamaño de grupo de 30 alumnos con un docente

cuya experiencia y antigüedad es de al menos 1 año y que además no cuenta con maestría.

Sin embargo, al mismo tiempo se observa que el participante P2D2 tiene el siguiente grupo con promedio más bajo (73 puntos) y un tamaño del grupo de 19 alumnos con un docente cuya experiencia en la docencia es de 22 años y teniendo la misma antigüedad en la institución y este docente sí cuenta con maestría.

El participante P1D3 cuyo promedio es de 73.1 está formado por un grupo de 24 alumnos y cuyo docente tiene una experiencia en la docencia de 12 años y tiene una antigüedad en la institución de 1 año y además este docente sí cuenta con maestría.

Por el contrario el participante que obtuvo el mejor promedio fue el P2D1 teniendo un promedio de 88 formado por un grupo de 19 alumnos, el docente que imparte este grupo tiene una experiencia como docente de 2 años y una antigüedad de 2 años también y sí cuenta con maestría.

Así mismo el participante P1D2 obtuvo un promedio de 82.8 teniendo un grupo de 30 alumnos con un perfil de 3 años de experiencia en la docencia y 3 años de antigüedad en la institución y este participante no tiene una maestría.

También el participante P2D3 obtuvo un promedio de 80 con un grupo de 20 alumnos, este docente tiene como credenciales que sí tiene una maestría, y cuenta con 19 años de experiencia laboral y 19 años de antigüedad con la institución.

Existe evidencia que sustenta que los grupos reducidos tienen efectos positivos sobre el rendimiento académico como el participante P2D3 (Blatchford, 2003; Dominino, Castellaro, y Roselli, 2011; Finn, Pannozzo, y Achilles, 2003; Goldstein y Blatchford, 1998; Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007; Konstantopoulos y Li, 2012;

Mitchell y Mitchell, 2003; Shin y Chung, 2009), sin embargo los teóricos afirman que el tamaño del grupo por sí solo no tiene resultados positivos (Anderson, 2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007), como es el caso del participante P1D2 en donde su grupo tiene un ligero mejor promedio que el participante P2D3 que pudiera estar relacionado con las habilidades del docente o la participación de los alumnos en clase (Greenwald, Hedges, y Laine, 1996).

Para obtener los datos necesarios y obtener las correlaciones entre la variable dependiente (rendimiento académico) y las variables independientes (tamaño del grupo, satisfacción en el empleo y credenciales del profesorado) lo primero que se realizó fue la prueba de Shapiro-Wilk para saber si las variables seguían una distribución normal antes de continuar con el análisis de correlaciones t-Student, los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk se encuentra ubicada en los apéndices de este documento (Apéndice F)

Los valores de tiempo completo y escolaridad quedaron descartados del análisis de correlaciones ya que no seguían una distribución normal.

Los datos fueron separados por institución para correr la prueba t-Student para cada una de las variables independientes de esta investigación. Los resultados se presentan divididos por cada una de las instituciones.

4.2.1. Prueba t-Student de la institución P1. Como ya se había mencionado los datos se separaron por institución y se compararon los resultados obtenidos con el valor de 12.706 sacado de las tablas t a un 95% de confianza. El valor obtenido debe de ser mayor a 12.706 para aceptar que existe una correlación lineal entre las variables de lo contrario se debe de rechazar la existencia de correlación entre las variables.

Los resultados obtenidos para la institución P1 se presentan condensados en la siguiente tabla:

Tabla 21
Prueba t-Student para la institución P1.

	<i>Promedio</i>
<i>Tamaño del grupo</i>	0.919483762
<i>Satisfacción</i>	21.51941912
<i>Credenciales/Experiencia</i>	0.530805736
<i>Credenciales/Nivel de estudios</i>	0.919483762

Los datos obtenidos en la tabla 21 serán desglosados a continuación variable por variable.

4.2.1.1. Tamaño de los grupos y rendimiento académico. De acuerdo con los datos obtenidos en la prueba t-Student para la institución P1 no existe una correlación entre el rendimiento académico y el tamaño de los grupos, ya que el valor obtenido de 0.919483762 no fue mayor al valor de tablas t de 12.706, tal y como lo muestra la tabla 21.

Siendo el promedio de alumnos por grupo en esta institución es de 28, se observa que parece ser que no se cumple con lo mencionado por Blatchford (2003) cuando manifiesta que para que se puedan observar los beneficios de las clases reducidas los grupos estos debieran de ser menores a 25 alumnos. Por otro lado este hallazgo parece apoyara las afirmaciones establecidas de Anderson (2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007) relativas a que la reducción de alumnos por sí sola no genera beneficios, pudiendo estar vinculado a la cantidad de alumnos presentes al momento de la clase

(Ashman y Conway, 1997) o a las estrategias utilizadas por los docentes (Goldstein y Blatchford, 1998).

4.2.1.2. Satisfacción en el empleo y rendimiento académico. De acuerdo con los datos que se obtuvieron en la prueba t-Student para la institución P1 sí existe una correlación lineal entre el rendimiento académico y la satisfacción en el empleo, tomando en cuenta que la satisfacción en el empleo esta medida por la antigüedad ya que el valor obtenido de 21.51941912 es mayor al valor de tablas t de 12.706 tal y como se muestra en la tabla 21.

Este hallazgo apoya las investigaciones realizadas en donde existe evidencia de que los docentes satisfechos mejoran el rendimiento académico de los alumnos (Amaro, Cadenas, y Altuve, 2008; Ashman y Conway, 1997; Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013), ya que en este caso particular sí existe una correlación evidente que apoye estas investigaciones.

4.2.1.3. Credenciales del profesorado y rendimiento académico. Con los datos que se obtuvieron de la prueba t-Student para la institución P1, tomando en cuenta que las credenciales del profesorado pueden componerse por la experiencia y el nivel de estudios (Tardif, 2001; Barrera, 2009), no es posible establecer que exista una correlación ya que los valores obtenidos tanto en rubro experiencia (0.530805736) como en nivel de estudios(0.919483762), ya que ambos fueron menores al valor de tablas t de 12.706 tal y como lo muestra la tabla 21.

Estos datos parecen refutar las afirmaciones de Ashman y Conway (1997), Jiménez (2003) y Elgueda (2012) en donde relacionan el logro académico con la experiencia en la docencia. Siendo que ambos valores resultaron ser bajos en esta

institución, ya que sólo el 33% de los profesores tienen grado de maestría y el 67% tienen una experiencia docente menor a 9 años; en comparación con los resultados obtenidos en la institución P2 en donde el 100% de sus docentes tienen grado de maestría y el 67% tiene una experiencia docente de más de 20 años, dándose el caso de que en ésta tampoco hay correlación entre credenciales del profesorado y promedio como se verá más adelante.

4.2.2. Prueba t-Student de la institución P2. Como ya se había mencionado los datos se separaron por institución y se compararon los resultados obtenidos con el valor de 12.706 sacado de las tablas t a un 95% de confianza. El valor obtenido debe de ser mayor a 12.706 para aceptar que existe una correlación lineal entre las variables de lo contrario se debe de rechazar la existencia de correlación entre las variables.

Cabe aclarar que se decidió eliminar la subvariable Nivel de estudios ya que no existe variación dentro de la muestra de la institución P2 porque todos tienen el grado de maestría.

A continuación se presentan los valores obtenidos y serán analizadas una por una.

Tabla 22
Prueba t-Student para la institución P2.

	<i>Promedio</i>
<i>Tamaño del grupo</i>	4.693298962
<i>Satisfacción</i>	5.554717327
<i>Credenciales/Experiencia</i>	5.554717327

4.2.2.1. Tamaño de los grupos y rendimiento académico. De acuerdo con los datos obtenidos en la prueba t-Student para la institución P2 no existe una correlación entre el rendimiento académico y el tamaño de los grupos para la institución P2, ya que

el valor obtenido de 4.693298962 no fue mayor al valor de tablas t de 12.706 tal y como lo muestra la tabla 22.

Este hallazgo similar al encontrado para la institución P1 (aunque cabe señalar que en esta institución si se cumple con la regla de 25 alumnos o menos de Blatchford (2003) ya que tiene en promedio 23 alumnos por grupo) por lo que también parece apoyar las afirmaciones establecidas de Anderson (2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007) relativas a que la reducción de alumnos por sí sola no genera beneficios, considerándose que el aprovechamiento académico puede estar vinculado a otros factores como la cantidad de alumnos presentes al momento de la clase (Ashman y Conway, 1997) o a las estrategias utilizadas por los docentes (Goldstein y Blatchford, 1998).

4.2.2.2. Satisfacción en el empleo y rendimiento académico. De acuerdo con los datos que se obtuvieron en la prueba t-Student para la institución P2 no existe una correlación entre el rendimiento académico y la satisfacción en el empleo, tomando en cuenta que la satisfacción en el empleo esta medida por la antigüedad ya que el valor obtenido de 5.554717327 es menor al valor de tablas t de 12.706 tal y como se observa en la tabla 22.

Este hallazgo, a diferencia de la institución P1, parece refutar las investigaciones realizadas en donde existe evidencia de que los docentes satisfechos mejoran el rendimiento académico de los alumnos (Amaro, Cadenas, y Altuve, 2008; Ashman y Conway, 1997; Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013) ya que en este caso particular no hay correlación que apoye estas investigaciones.

4.2.2.3. Credenciales del profesorado y rendimiento académico. Con los datos que se obtuvieron de la prueba t-Student para la institución P2, no es posible establecer que exista una correlación ya que el valor obtenido por las credenciales del profesorado fue de 5.554717327 siendo menor al valor de tablas t de 12.706, tal y como lo muestra la tabla 22.

Estos datos refutan las afirmaciones de Ashman y Conway (1997), Jiménez (2003) y Elgueda (2012) en donde relacionan el logro académico con la experiencia en la docencia. Es de llamar la atención que los resultados de esta institución sean similares que para la P1; más aún, si se toma en cuenta que del análisis de los datos sociodemográficos se puede inferir que cuenta con profesores más sólidos, ya que en la escuela P2 todos los docentes tienen nivel maestría y el 67% de ellos más de 20 años de experiencia docente.

4.2.3. Resultado al problema de investigación. Utilizando la información anterior recopilada a través de las tablas de análisis de correlaciones fue posible dar respuesta a las preguntas de investigación de este documento.

A continuación se presentan las respuestas obtenidas para las preguntas secundarias de esta investigación y posteriormente se da respuesta la pregunta principal de esta investigación, los resultados a las preguntas fueron obtenidas de la prueba de t-Student aplicada anteriormente.

4.2.3.1. Primera pregunta secundaria de investigación. La primera pregunta secundaria de investigación fue ¿El tamaño del grupo tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos? Para responder esta pregunta se aplicó la prueba de t-

Student para obtener la correlación entre el tamaño de los grupos y el rendimiento académico para responder

Tabla 23
t-Student tamaño de los grupos por institución.

	<i>Institución P1</i>	<i>Institución P2</i>
	<i>Tamaño del grupo</i> <i>(28 alumnos)</i>	<i>Tamaño del grupo</i> <i>(23 alumnos)</i>
<i>Promedio</i>	0.919483762	4.693298962

De acuerdo con los resultados de la tabla 23 el tamaño de los grupos no tiene correlación con el rendimiento académico de ninguna de las dos instituciones ya que los valores son menores al valor de tablas t de 12.706, aún y cuando tenemos que la institución P2 si cumple con la regla de 25 alumnos o menos (Blatchford,2003), por lo que el presente hallazgo parece estar en concordancia con las afirmaciones establecidas por Goldstein y Blatchford (1998), Anderson (2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007) y Blatchford (2003) relativas a que la reducción de alumnos por sí sola no genera beneficios. Considerándose que hay otras dimensiones que pueden afectar el rendimiento académico que sin duda es un área multifactorial, como la satisfacción propia de los alumnos, el clima del salón de clases, la calidad de la interacción entre los grupos, y el estilo de enseñanza Ashman y Conway (1997).

4.2.3.2. Segunda pregunta secundaria. La segunda pregunta secundaria de investigación fue formulada como ¿El nivel de satisfacción de un docente en el empleo tiene relación con el rendimiento académico de los alumnos? Para responderla se utilizó la antigüedad como medida de satisfacción laboral.

Tabla 24
t-Student Satisfacción en el empleo por institución.

	<i>Institución P1</i>	<i>Institución P2</i>
	<i>Satisfacción</i>	<i>Satisfacción</i>
<i>Promedio</i>	21.51941912	5.554717327

Obteniéndose que la institución P2 (en donde sus docentes manifiestan un mayor grado de satisfacción que en la P1 (ver apéndice G y apéndice H) y sus alumnos tienen un promedio más alto 80.33) obtuvo un valor de 5.554717327, el cual demuestra que no existe una correlación entre la satisfacción laboral y el rendimiento académico de los alumnos. Siendo que estos resultados que aparentan refutar las investigaciones realizadas en donde existe evidencia de que los docentes satisfechos mejoran el rendimiento en pareciendo refutar las investigaciones realizadas en donde existe evidencia de que los docentes satisfechos mejoran el rendimiento académico de los alumnos (Amaro, Cadenas, y Altuve, 2008; Ashman y Conway, 1997; Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013); académico de los alumnos (Amaro, Cadenas, y Altuve, 2008; Ashman y Conway, 1997; Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013)

Mientras, que los resultados obtenidos por la institución P1 muestran una clara correlación lineal entre el rendimiento académico y la satisfacción en el empleo indicado por el valor obtenido de 21.51941912 (siendo que estos manifestaron ligeramente estar menos satisfechos que los profesores de la institución P2 y sus alumnos tienen menor promedio 75.96), resultados que parecen estar en concordancia con la investigación realizada por Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft (2013) en donde se observa que los docentes menos satisfechos con su trabajo pudieran interferir con las prácticas educativas.

En resumen, la satisfacción en el empleo tiene correlación con el rendimiento académico en la institución P1; mientras que, no existe correlación para la institución P2.

4.2.3.3. Tercera pregunta de investigación. La tercera pregunta secundaria de investigación fue ¿Las credenciales de los docentes tienen relación con el rendimiento académico de los alumnos? Para esto se utilizó la escolaridad y los años de experiencia docente como medida de credenciales en la instrucción P1, mientras que en la institución P2 sólo la experiencia docente ya que todos sus profesores tienen el mismo nivel de escolaridad (maestría).

Tabla 25
t-Student Credenciales del profesorado por institución.

	<i>Promedio</i>
<i>Institución P1</i>	
<i>Credenciales/Escolaridad</i>	0.530805736
<i>Credenciales/Experiencia</i>	0.919483762
<i>Institución P2</i>	5.554717327
<i>Credenciales/Experiencia</i>	

De acuerdo con estos resultados de la tabla 25 las credenciales del profesorado no tienen correlación con el rendimiento académico de los alumnos en ninguna de las dos instituciones, aún y cuando los profesores de la institución P2 parecieran ser mucho más sólidos que los de la P1 con una experiencia en el aula de más de 20 años y todos con nivel de maestría. Lo que rechaza tanto los resultados obtenidos por Rivkin, Hanushek, y Kain (2001), de que los alumnos incrementan su rendimiento al ser educados por maestros con mejores credenciales, como los resultados de Greenwald, Hedges, y Laine (1996) sobre docentes con mayor experiencia obtienen mejores resultados.

4.2.3.4. Respuesta a la pregunta de investigación. De acuerdo con los hallazgos de la presente investigación es posible responder a la pregunta sobre ¿Cómo influyen los factores escolares en el desempeño escolar de los alumnos de segundo semestre de preparatoria pertenecientes a dos escenarios educativos del sector privado?

Los resultados que se obtuvieron para la institución P2 señalan que los factores escolares que fueron seleccionadas para el presente estudio -las credenciales del profesorado, la satisfacción en el empleo y el tamaño de los grupos- no tienen influencia sobre el rendimiento académico de esta institución privada participante en la presente investigación ya que las pruebas correlacionales realizadas no muestran un valor que reflejara algún grado de correlación entre el rendimiento académico y los factores escolares analizados, aún y cuando los profesores de esta institución muestran un perfil más sólido en su quehacer educativo (promedio más alto de sus alumnos, mayor satisfacción en el empleo y mayores credenciales), aunado a condiciones que aparentarían ser más favorables como grupos más reducidos (en promedio 23 alumnos).

Por lo que toca a los resultados que se obtuvieron para la institución P1 relativos a los factores escolares investigados en este trabajo solamente la satisfacción en el empleo del profesorado tuvo correlación con el rendimiento académico en esta institución, y los factores como el tamaño de los grupos y credenciales del profesorado (desde la experiencia y el nivel de estudios) no tuvieron una correlación con el rendimiento académico de los alumnos, esto pudiera estar vinculado al hecho de que los docentes de esta institución muestran un perfil menos sólido donde sus grupos parecieran no estar reducidos (en promedio 28 alumnos), aunado a que los docentes en su mayoría cuentan

con un grado de estudios máximo de licenciatura, lo que pudiera afectar su satisfacción con su empleo y por ende influir en el rendimiento académico de los alumnos.

4.2.3.5. Hallazgos no esperados para la institución P1. Al observar los datos obtenidos en esta investigación es posible señalar hallazgos que no fueron esperados ni contemplados para la presente investigación pero que es pertinente mencionarlos para futuras investigaciones.

Se ha logrado establecer correlaciones entre las variables independientes como lo muestra la tabla 26.

Tabla 26
t-Student correlación entre variables para la institución P1.

	<i>Tamaño del grupo</i>
<i>Nivel de estudios</i>	94906265.62

Para la institución P1 sí existe una correlación fuerte indicada por el valor de 94906265.62 entre el nivel de estudios y el tamaño del grupo, lo que apoya la postura de Anderson (2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007) cuando afirma que las políticas de reducción de los grupos por sí solas no generan beneficios sino que son los maestros los que hacen que esto sea un éxito o un fracaso, mientras que en la institución P2 no existe correlación entre estas variables.

4.2.3.6. Hallazgos no esperados para la institución P2. Al observar los datos obtenidos en esta investigación es posible señalar hallazgos que no fueron esperados ni contemplados para la presente investigación pero que es pertinente mencionarlos para futuras investigaciones.

Para esta institución se ha logrado establecer correlación entre tamaño del grupo y credenciales y satisfacción en el empleo.

Tabla 27
t-Student correlación entre variables para la institución P2.

	<i>Tamaño del grupo</i>
<i>Credenciales</i>	34.90748551
<i>Satisfacción</i>	34.90748551

Estos valores de la prueba t-Student para la institución P2, y que debieron de ser mayores al valor de tablas t de 12.706 a un 95% de confianza, señalan que existe una fuerte correlación entre:

- las credenciales del profesorado y la satisfacción en el empleo,
- el tamaño de los grupos y las credenciales del profesorado, y
- el tamaño de los grupos y la satisfacción en el empleo.

Para la institución P2 el tamaño del grupo sí tiene correlación entre las credenciales del profesorado (la experiencia) y la satisfacción en el empleo, lo que pudiera sugerir que entre más credenciales del profesorado se tengan pudieran trabajar mejor con grupos reducidos, lo que pareciera estar relacionado con lo que sugiere Tardif (2001) sobre el saber docente y su relación con las prácticas educativas.

Esta correlación pudiera estar vinculada a que las instituciones educativas pueden estar careciendo de políticas educativas que favorezcan el desarrollo de docentes eficientes ya sea a través del reclutamiento o de incentivar a sus docentes (OCDE, 2005).

La correlación entre las credenciales del profesorado y la satisfacción en el empleo pudiera estar relacionada con la estabilidad laboral apoyando lo que afirman Padilla,

Jiménez, y Ramírez (2008) y Murillo (2004) sobre la influencia de la estabilidad laboral en su desempeño como docentes.

También puede relacionarse con el hecho de que la formación del profesorado pueda ser vista como una carga de trabajo adicional (Vargas, 2007) aunque se sea consciente de que la formación tenga relación directa con las prácticas educativas (Tardif, 2001; Barrera, 2009; Calvo, 2008).

La correlación entre el tamaño de los grupos y la satisfacción en el empleo pareciera estar relacionada con las afirmaciones hechas por Cornejo y Redondo (2007) de que las condiciones de trabajo pueden limitar o favorecer la labor docente y con el hecho de que las instituciones educativas pueden carecer de políticas educativas que incentiven a los docentes y así se sientan más satisfechos con su trabajo presentando mejores prácticas educativas en el aula (Cucchiara, Rooney, y Robertson-Kraft, 2013; OCDE, 2005).

Las correlaciones detectadas entre la satisfacción y el tamaño de los grupos, y la satisfacción y las credenciales del profesorado, pudieran estar influenciadas por los hallazgos hechos por Murillo (2004) en donde menciona que el cambio educativo está relacionado con la estabilidad laboral de los docentes y del equipo de trabajo, y además pudiera estar asociado a lo que asegura Anderson (2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007) sobre las políticas de reducción del tamaño de los grupos en donde mencionan que los maestros son los que hacen la diferencia.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se presentan los hallazgos relacionados con esta investigación, las recomendaciones que han surgido a raíz de los mismos y a su vez partiendo de esta evidencia se proponen nuevos estudios que pudieran proporcionar mayor información sobre los factores escolares y su influencia en el desempeño académico de los alumnos.

La presente investigación surgió de la necesidad de identificar si existe evidencia de que los factores escolares influían en el rendimiento académico de los alumnos del nivel medio superior de dos instituciones privadas. Los factores escolares seleccionados para la presente investigación fueron las credenciales de los profesores, el tamaño de los grupos y la satisfacción de los docentes en su empleo.

Durante el diseño de la investigación se escogió un diseño no experimental transeccional de corte cuantitativo ex-post-facto con el propósito de describir las variables y analizar su interrelación durante el semestre enero a mayo del 2014 (Pazmiño, 2008a, 2008b; Valenzuela y Flores, 2011).

La investigación se llevó a cabo con la participación de dos preparatorias del sector privado de nivel socioeconómico medio-alto a alto de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León en donde seleccionaron 3 grupos por institución de segundo semestre en el área de matemáticas durante el periodo de enero a mayo del 2014, la limitante fue que solamente se pudo contar con un promedio general por cada uno de los grupos participantes y no con el detalle de calificación de cada alumno, así mismo otra limitante fue que solamente se pudo obtener el promedio del primer parcial por el factor tiempo.

A continuación se ofrecen los apartados que conforman los siguientes capítulos.

5.1 Conclusiones

Los resultados obtenidos dieron respuesta a la pregunta de investigación, planteada en el primer capítulo de la siguiente forma ¿Cómo influyen los factores escolares en el desempeño académico de los alumnos de segundo semestre de preparatoria pertenecientes a dos escenarios educativos del sector privado? Y además dieron respuesta a las preguntas planteadas en el capítulo uno sobre la existencia de una correlación entre cada uno de los factores escolares seleccionados (credenciales del profesorado, el tamaño de los grupos y la satisfacción de los docentes en el empleo) con el rendimiento académico.

Para presentar las conclusiones de esta investigación se ha organizado el apartado por factor escolar seleccionado y su relación con el desempeño académico.

5.1.1. Tamaño del grupo y desempeño académico. Las políticas de la reducción del tamaño de la clase tiene la intención de mejorar el rendimiento académico de los alumnos, siendo este un mecanismo sencillo de implementar para las escuelas (Konstantopoulos, 2012), sin embargo por sí sola no genera beneficios (Anderson, 2002; citado por Graue, Hatch, Rao, y Oen, 2007), tal como parecen indicar los resultados obtenidos por las pruebas de correlaciones realizadas en esta investigación en donde se obtuvo que el tamaño de los grupos no tiene correlación con el desempeño académico de los alumnos, considerándose esto se puede deber a que el desempeño académico de los alumnos es un asunto multifactorial en donde intervienen infinidad de variables.

5.1.2. Satisfacción en el empleo y desempeño académico. La satisfacción laboral de los maestros ha tomado importancia en la búsqueda de la mejora de la calidad

educativa tanto para el desarrollo de la profesión como para su dignificación (Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2008). De acuerdo con Murillo (2004) para que la mejora educativa sea exitosa requiere tanto del desarrollo profesional como la estabilidad de los docentes en la escuela, y según Padilla, Jiménez, y Ramírez (2008) las principales razones de insatisfacción laboral tienen relación a aspectos económicos y a la estabilidad laboral.

En esta investigación los resultados obtenidos por las pruebas de correlaciones del capítulo cuatro mostraron que la satisfacción en el empleo puede o no tener relación con el desempeño académico de los alumnos, ya que para la institución P1 si se logró establecer una correlación entre la satisfacción en el empleo y el desempeño académico, mientras que para la institución P2 no hubo correlación entre estas variables. Resultados que parecen apuntar a que la satisfacción en el empleo de los docentes puede no ser un factor determinante (al menos en los contextos estudiados) en el desempeño académico de los alumnos.

5.1.3. Credenciales de los docentes y desempeño académico. Según investigadores diversos una parte importante de la calidad de la educación se encuentra determinada por las credenciales de los docentes, entre estos se encuentran Vargas (2007) quien señala que la formación del profesorado puede influir en el rendimiento académico, así como Fuller y Clarke (1994) quienes manifiesta que se puede observar que la efectividad de la escuela está determinado por la calidad de la docencia impartida.

Sin embargo los contextos analizados los resultados obtenidos por las pruebas de correlaciones del capítulo cuatro mostraron que las credenciales del profesorado no tienen correlación con el desempeño académico de los alumnos de ninguna institución participante; a pesar de que la institución P2 tiene una planta docente más sólida.

5.1.4. Recomendaciones. Las recomendaciones presentadas pretenden ser de apoyo a cada una de las instituciones en sus procesos académicos a través de los resultados obtenidos con la investigación. Las políticas de mejora de la calidad educativa en la actualidad requieren que las instituciones generen ambientes propicios para que esto suceda. Para esto las instituciones deben de contribuir activamente para que los factores escolares favorezcan el aprendizaje de sus alumnos.

5.1.5. Recomendaciones para la institución P1. En la actualidad a nivel global se está buscando la estandarización de la enseñanza para la creación de un solo perfil de egresados en los niveles de educación media superior por lo que se recomienda a la institución P1 el continuar investigaciones propias para buscar los factores que si tienen un impacto en el desempeño académico de sus alumnos para que puedan fortalecerlas y propagarlas dentro de sus políticas.

Con base a que se logró establecer una correlación entre el promedio del grupo y la satisfacción en el empleo, se exhorta a la institución a obtener mayores datos sobre el efecto de la satisfacción en el trabajo docente, tanto como para mejorar sus indicadores en aprovechamiento académico, como para para implementar mejoras a sus políticas institucionales.

Así mismo se recomienda realizar mayores estudios sobre la influencia de la satisfacción de los docentes y las credenciales de los docentes sobre el rendimiento académico ya que la unidad de medida que se tomó del rendimiento académico fue solamente del primer parcial, por lo que se exhorta a la institución a realizar investigaciones que midan el resultado a través del semestre y que permita el uso de calificaciones individuales.

5.1.6. Recomendaciones para la institución P2. De igual forma se recomienda a la institución P2 el continuar con la investigación tomando en cuenta los promedios individuales y a lo largo del semestre para obtener datos más sólidos sobre la influencia de los factores escolares sobre el rendimiento académico.

Además se exhorta a continuar investigaciones propias para buscar los factores que sí tienen un impacto en el desempeño académico de sus alumnos para que puedan fortalecerlas y propagarlas dentro de sus políticas.

Sin embargo se recomienda a la institución realizar investigaciones propias que midan el impacto que el *burnout* de los docentes sobre la satisfacción laboral, el tamaño de los grupos y las credenciales del profesorado, ya que el hallazgo indica una correlación entre el tamaño del grupo con las credenciales del profesorado y la satisfacción en el empleo, y a su vez indican una correlación entre las credenciales del profesorado y la satisfacción en el empleo.

5.1.7. Nuevas interrogantes. A partir de los datos obtenidos en la presente investigación es posible recomendar nuevas investigaciones en los que se tome como punto de partida las siguientes relaciones significativas obtenidas de la prueba Chi cuadrada de Pearson (ver apéndice G):

- El tamaño de los grupos tuvo relación con las credenciales del profesorado y con la satisfacción en el empleo desde el punto de vista de antigüedad, por lo que se sugiere investigar ¿cuál es la relación que existe entre el tamaño de los grupos y las credenciales del profesorado?, y ¿cuál es la relación que existe entre el tamaño de los grupos y la antigüedad de los docentes en la institución?

- Además se encontró que la satisfacción en el empleo -desde el punto de vista de antigüedad- tiene relación con las credenciales del profesorado, por lo que se sugiere investigar ¿cuál es la relación que existe entre la satisfacción en el empleo y la formación docente?
- Además surgió a la vista la necesidad de investigar en México sobre el burnout de los docentes en la práctica educativa, por lo que se sugiere investigar ¿cuál es el impacto del *burnout* del docente sobre la calidad educativa?

Esta investigación permitió enriquecer el acervo de estudios relacionados con el estudio de los factores escolares y su influencia sobre el rendimiento académico en México. Se espera que la información presentada en este documento permita a otros investigadores continuar con mayores estudios relacionados con la profesión docente, la satisfacción laboral de los docentes y el tamaño de los grupos con la finalidad de llevar a las instituciones educativas a mejorar la calidad educativa en México a través de la creación de políticas internas relacionadas con sus insumos escolares.

Referencias

- Acedo, C., Adams, D., y Popa, S. (2012). *Quality and Qualities : Tensions in Education Reforms* (Vol. 16). Rotterdam, NLD: Sense Publishers.
- Amaro, R., Cadenas, M., y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29, 215-244.
- Apedoe, X. S., Ellefson, M. R., y Schunn, C. D. (2012). Learning Together While Designing: Does Group Size Make a Difference? *Journal of Science Education & Technology*, 21(1), 83-94. doi: 10.1007/s10956-011-9284-5
- Arenas, M. V., y Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABCJF - Revista de la Educación Superior. - 7-18.
- Ashman, A. F., y Conway, R. N. (1997). *Introduction to Cognitive Education : Theory and Applications*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*. 18(1): 42-51, 2009.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Farbara, E., Miranda, L., Murillo, F. J., Rivero, R., Román, M. y Zorrilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. En Blanco, R. (Ed.). (2008). *Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. (pp. 7-16). Santiago, Chile.: UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; Salesianos Impresores, S.A.
- Blatchford, P. (2003). *Class Size Debate : Is Small Better?* Berkshire, GBR: McGraw-Hill Professional Publishing.
- Brunner, J. J., y Elacqua, G. (2009). Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional. *La educ@ción*(139), 1-12.
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Farbara, E., Miranda, L., Murillo, F. J., Rivero, R., Román, M. y Zorrilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. En Calvo, G. (Ed.). (2008). *La preocupación por la equidad y la formación docente. A propósito de la eficacia escolar*. (pp. 97-112). Santiago, Chile.: UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the

Caribbean; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; Salesianos Impresores, S.A.

- Coleman, J. S. (1967, octubre). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Paper presented at the U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education, Harvard University Graduate School of Education.
<http://search.proquest.com/docview/64445140?accountid=150554>
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.
- Cucchiara, M. B., Rooney, E., y Robertson-Kraft, C. (2013). "I've Never Seen People Work So Hard!" Teachers' Working Conditions in the Early Stages of School Turnaround. *Urban Education*. doi: 10.1177/0042085913501896
- De la Garza, J., Morales, B. N., y González, B. A. (2013). *Análisis estadístico multivariante un enfoque teórico y práctico*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Dominino, M., Castellaro, M., y Roselli, N. (2011). El contenido epistémico de dos tipos de estudios universitarios y el tamaño de la clase en relación con variables objetivas. Un análisis desde la perspectiva de la cognición distribuida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. - 625-647.
- E. de Hoyos, R., Espino, J. M., y García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México (Spanish). *Trimestre Económico*, 79(4), 783-811.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 16.
- Elgueda, P. (2012, 2012 Oct 01). "No se trata de cambiar todo, sino de enseñarles a los docentes lo que no conocen", *El Mercurio*. Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/1081417846?accountid=11643>
<http://millennium.itesm.mx:4550/resserv/?genre=unknown&issn=&title=El+Mercurio&volume=&issue=&date=2012-10-01&atitle=%22No+se+trata+de+cambiar+todo%2C+sino+de+ense%C3%B1arles+a+los+docentes+lo+que+no+conocen%22&spage=&aulast=Pamela+Elgueda+T.&sid=ProQ:ProQ%3Alatinamericanews&isbn=&jtitle=El+Mercurio&bttitle=>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., y Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368. doi: 10.3102/00346543073003321
- Singh, K., Gómez, A. y Escamilla, J. (2006). 1er. Simposio Nacional de Investigación sobre la Innovación Educativa. En Flores, E. (Ed.). (2006). *El investigador educativo como agente de cambio*. (Vol. 1a, pp. 155-167). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- Fontes, J. F. G., y Antón, M. G. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. (Spanish). *The Teaching Profession in Mexico: a Job in Process of Reconfiguration. (English)*, 11(2), 1-31.
- Fuller, B., y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local condit. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativaJF - Revista Electrónica Sinéctica. - 1-21.
- García, J. M. (2006). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes.
- Goldstein, H., y Blatchford, P. (1998). Class size and educational achievement: A review of methodology with particular reference to study design. *British Educational Research Journal*, 24(3), 255-268.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K., y Oen, D. (2007). The Wisdom of Class-Size Reduction. *American Educational Research Journal*, 44(3), 670-700.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., y Laine, R. D. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396. doi: 10.3102/00346543066003361
- Heredia, Y. (2001). *Calidad de la escuela y desempeño escolar: El caso de las escuelas primarias públicas en el estado de Nuevo León*. (Doctorado), Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León. Recuperado de http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080095112/1080095112_MA.PDF
- Hernández, R., Vadillo, G., y Rivera, S. (2008). Eficacia educativa: avances de un modelo para la educación superior. *Magis, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1(1), 63-80.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630.
- Konstantopoulos, S., y Li, W. (2012). Modeling class size effects across the achievement distribution. *Revista Internacional de sociología de la Educación. Universidad de Talca. Barcelona, España.*, 1(1), 5-26.
- LMTF. (2013). *Hacia un Aprendizaje Universal* Recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes. © UNESCO-UIS/Brookings Institution 2013: Instituto de Estadística de la UNESCO y el Centro de Educación Universal del Brookings Institution.
- Mella, O., y Ortiz, I. (2006). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos.
- Mitchell, D. E., y Mitchell, R. E. (2003). The Political Economy of Education Policy: The Case of Class Size Reduction. *Peabody Journal of Education (0161956X)*, 78(4), 120-152. doi: 10.1207/S15327930PJE7804_07

- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluadorJF - Revista de la Educación Superior. - 119-131.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Farbara, E., Miranda, L., Rivero, R., Román, M. y Zorrilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. En Murillo, F. J. (Ed.). (2008). *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe* (pp. 18-47). Santiago, Chile.: UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; Salesianos Impresores, S.A.
- Nunnery, J., Kaplan, L., Owings, W. A., y Pribesh, S. (2009). The Effects of Troops to Teachers on Student Achievement: One State's Study. *NASSP Bulletin*, 93(4), 249-272. doi: 10.1177/0192636509359338
- OCDE. (2005). *Política de educación y formación. Los Docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.*
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24. doi: 10.1080/02619768.2010.534131
- Oranje, A. H. (2001). Teacher Shortages, Teacher Job Satisfaction, and Professionalism: Teacher Assistants in Dutch Secondary Schools. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453194.pdf>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano* (4a. ed.). Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Ortiz, M. d. C. J. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. (Spanish). *Worldwide Discourse on Educational Modernization: The Evaluation of Quality and Reform in Latin American Universities. (English)*, 20(2), 219-238.
- Padilla, L. E., Jiménez, L., y Ramírez, M. D. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-865.
- Pazmiño, I. (2008a). *Tiempo de investigar, investigación científica 1: cómo hacer una tesis de grado*. Ecuador: EDITEKA Ediciones.
- Pazmiño, I. (2008b). *Tiempo de investigar, investigación científica 2: cómo hacer una tesis de grado*. Ecuador: EDITEKA Ediciones.
- Bellei, C., Levinson, B., Pereira, G. M., Mauger, G., Sarramona, J., Tenti, E., Terigi, F. y Tiramonti, G. (2012). La escolarización de los adolescentes : desafíos

- culturales, pedagógicos y de política educativa. En Poggi, M. (Ed.). (2012). *Introducción* (pp. 256). Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO Buenos Aires.
- Puri, U. (2006). *Education : Theory and Practice*. Delhi, IND: Global Media.
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2001). *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, (6691). Cambridge, MA.
- Bellei, C., Levinson, B., Pereira, G. M., Mauger, G., Sarramona, J., Tenti, E., Terigi, F. y Tiramonti, G. (2012). La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. En Sarramona, J. (Ed.). (2012). *Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria* (pp. 256). Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO Buenos Aires.
- Sayed, Y. (2013). Making Education a Priority in The Post - 2015 Development Agenda. *Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda 2013*. UNESCO y UNICEF. Paris. Recuperado de http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf
- SEMS. (2013, Junio 21, 2013). ¿Quiénes somos? Retrieved Noviembre 22, 2013, 2013, de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sems
- SEMS, S.-. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. A.C., S. d. E. P. y. e. C. p. l. E. d. l. E. d. T. M. S. México. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6_Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SEP. (2012, Diciembre 7, 2012). Reforma Educativa (RIEMS). Retrieved Noviembre 22, 2013, 2013, de http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=351&Itemid=694
- Shin, I.-S., y Chung, J. Y. (2009). Class size and student achievement in the United States: A meta-analysis. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2).
- Tapia, G., Pantoja, J., y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México1. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 44(15), 197-225.
- Bellei, C., Levinson, B., Pereira, G. M., Mauger, G., Sarramona, J., Tenti, E., Terigi, F. y Tiramonti, G. (2012). La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. En Tenti, E. (Ed.). (2012). *Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones*. (pp. 256). Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO Buenos Aires.
- Bellei, C., Levinson, B., Pereira, G. M., Mauger, G., Sarramona, J., Tenti, E., Terigi, F. y Tiramonti, G. (2012). La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. En Tiramonti, G. (Ed.). (2012).

Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media (pp. 256).
Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO Buenos Aires.

- Valenzuela, J. R., y Flores, M. (2011). *Fundamentos de Investigación Educativa*
Volumén 1 y 2. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes
universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.
(Spanish). *Factors Related to Academic Performance of University Students: A*
Reflection From the Perspective of the Quality of Public Education . (English),
31(1), 43-63.
- Williams, T., Sweeney, D., y Anderson, D. (2009). *Contemporary business statistics* (3a.
ed.). New York, USA: South-Western.

Apéndice B: Cuestionario de credenciales de los docentes

Se agradece contestarla de manera sincera, porque es un parámetro que se utilizará para un trabajo de investigación.

Escuela	<input type="checkbox"/> "A" <input type="checkbox"/> "B" <input type="checkbox"/> OTRA _____
Fecha de aplicación.	DD / MM / _____ / _____ / 2014
Clave _____	No. De Identificación _____

Por favor marca con una X o Contesta a lo que se te solicita

1. Sexo.	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino
2. Edad.	_____ años
3. Estado civil	<input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Otro _____
4. Lugar de Nacimiento	<input type="checkbox"/> Monterrey <input type="checkbox"/> México <input type="checkbox"/> Saltillo <input type="checkbox"/> Otro _____
5. Escolaridad (años cursados contando primaria)	_____ años
6. Actualmente vive:	<input type="checkbox"/> Cerca de la escuela <input type="checkbox"/> Lejos <input type="checkbox"/> Relativamente cerca de la escuela <input type="checkbox"/> Otro _____
7. ¿Cuánto tiempo permanece usted en la institución donde labora?	<input type="checkbox"/> Tiempo completo <input type="checkbox"/> Medio tiempo <input type="checkbox"/> Por horas
8. Si respondió por horas, favor de especificar la cantidad de horas diarias	_____ a la semana
9. ¿Tiene algún otro empleo adicional?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
10. Si contestó afirmativamente, ¿Cuántas horas dedica a esta actividad?	_____ horas

11. ¿El empleo adicional representa mayor o menor ingreso comparado a lo que percibe por la docencia?	<input type="checkbox"/> Mayor ingreso <input type="checkbox"/> Menor ingreso ¿Qué tanto más o menos representa el ingreso adicional? _____% de más al sueldo por docencia
12. Número actual de estudiantes en su grupo en la institución	_____ estudiantes
13. ¿Cómo cree usted que resulte esa cantidad para su labor docente?	<input type="checkbox"/> Demasiado pequeña <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Demasiado grande
14. ¿Cuál de las siguientes razones fue la más importante para que eligiera ser maestro?	<input type="checkbox"/> Mis padres eran maestros <input type="checkbox"/> Siempre me gustaron los niños <input type="checkbox"/> Requería de una profesión corta y con empleo seguro <input type="checkbox"/> Era la opción más práctica y económica <input type="checkbox"/> Otra ¿cuál? _____
15. ¿Cuál es su nivel de estudios máxima?	<input type="checkbox"/> Normal Básica incompleta <input type="checkbox"/> Normal Básica completa <input type="checkbox"/> Normal Superior incompleta <input type="checkbox"/> Normal Superior completa <input type="checkbox"/> Bachillerato pedagógico con licenciatura incompleta <input type="checkbox"/> Bachillerato pedagógico con licenciatura completa <input type="checkbox"/> Licenciatura incompleta <input type="checkbox"/> Licenciatura completa <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Otra _____
16. ¿Realizó estudios normalistas en el Estado de Nuevo León?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No soy normalista
17. Considera que su formación normalista le preparó para la práctica en el aula	<input type="checkbox"/> Muy mal <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> No soy normalista
18. ¿Actualmente está cursando algún grado adicional de estudio?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
19. De haber respondido afirmativo, ¿Qué estudia?	<input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Carrera técnica <input type="checkbox"/> Licenciatura (área educativa) <input type="checkbox"/> Licenciatura (área diferente) <input type="checkbox"/> Maestría

	<input type="checkbox"/> No estudio
20. En el ciclo escolar anterior o durante el verano ¿Cuántos cursos de capacitación o de actualización tomó?	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Uno <input type="checkbox"/> Dos <input type="checkbox"/> Tres <input type="checkbox"/> Cuatro <input type="checkbox"/> Cinco o más
21. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia?	_____ años
22. Años que ha elaborado en esta escuela	_____ años
23. Se pretende cambiar de escuela durante el ciclo escolar	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
24. ¿Durante los últimos cuatro años cuantas veces ha cambiado de escuela?	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> _____ veces
25. ¿Considera que sus alumnos durante este ciclo escolar alcancen un desempeño satisfactorio?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
26. ¿Cómo calificaría la motivación de sus alumnos por aprender?	<input type="checkbox"/> Pésima <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Alta
27. ¿Cree que su trabajo influye en la vida de sus alumnos?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
28. ¿De vez en cuando elabora material didáctico para sus alumnos?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
29. En sus condiciones actuales ¿Tiene usted la posibilidad de asignar tarea?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
30. En las condiciones actuales ¿Tiene la posibilidad de corregir las tareas con los alumnos en el aula?	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> De vez en cuando <input type="checkbox"/> Por lo regular <input type="checkbox"/> Casi siempre

31. ¿Cuántas horas dedica a la semana a preparar clase?	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Horas _____
32. ¿Qué tipo de lecturas hace cotidianamente?	<input type="checkbox"/> Cuento <input type="checkbox"/> Libros <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Periódico <input type="checkbox"/> Pésima <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras
33. ¿Cree que un ambiente agradable en la escuela influye en el desempeño de los estudiantes?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
34. ¿Cree usted que le hace falta conocer más técnicas para la enseñanza?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
35. ¿Cree usted que sus alumnos están preparados adecuadamente?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
36. ¿Cree usted que hay mucha diferencia entre los objetivos de programa y lo que realmente se puede hacer en el aula?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
37. A veces siente que es demasiado indulgente con los alumnos	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
38. A veces siente que es demasiado severo con los alumnos	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
39. A veces siente que es demasiado indulgente con los alumnos y a veces demasiado severo	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
40. Cree que pierde mucho tiempo en aspectos disciplinarios	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
41. Siente que se ha consolidado dentro del salón de clase	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

42. Durante este tiempo ha dominado un repertorio de técnicas de enseñanza	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
43. Le gusta involucrarse en proyectos más ambiciosos en la escuela	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
44. Le gusta ayudar a los compañeros más jóvenes	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
45. A veces le resulta tediosa la misma rutina de años	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
46. Ha pensado seriamente cambiar de ocupación	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
47. Disfruta jugando con sus alumnos	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
48. Ahora le parece que ya no tiene nada en común con sus alumnos	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
49. Realmente cree que no es posible hacer ningún cambio en la educación	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

Apéndice C: Escala de satisfacción en el empleo

Responda a cada una de las aseveraciones siguientes indicando lo que sea de su preferencia o lo que resulte indicado para usted de acuerdo a la siguiente escala.

1=totalmente de acuerdo; 2 = parcialmente de acuerdo;
3 = indiferente; 4 = parcialmente en desacuerdo; 5= totalmente en desacuerdo

Por favor
circula
tu respuesta

50. Para mí no hay mejor empleo que el de maestro	1	2	3	4	5
51. Cómo maestro es difícil encontrar satisfacción en el empleo	1	2	3	4	5
52. Las ventajas de ser maestro son mayores que las desventajas	1	2	3	4	5
53. Yo estaría mejor si yo hubiera elegido una profesión diferente	1	2	3	4	5
54. Si yo pudiera hacer todo otra vez yo seguramente elegiría ser maestro	1	2	3	4	5
55. Si tuviera la oportunidad tomaría otro empleo	1	2	3	4	5
56. A veces me arrepiento de haberme convertido en maestro	1	2	3	4	5
57. Comparada con otras profesiones la de maestro ofrece muchas satisfacciones	1	2	3	4	5
58. Yo estoy muy satisfecho con mi profesión	1	2	3	4	5
59. Ninguna otra profesión tiene tantos lados positivos como la de maestro	1	2	3	4	5
60. El director no me apoya lo suficiente en los problemas con los alumnos	1	2	3	4	5
61. Cualquier maestro en mi escuela puede contar con el apoyo del director	1	2	3	4	5
62. Yo siento que el director tiene buena disposición hacia mí	1	2	3	4	5
63. El director no considera a los maestros lo suficiente al tomar decisiones	1	2	3	4	5
64. El director ejerce cierta presión sobre los maestros	1	2	3	4	5
65. El director de mi escuela y los maestros mantienen una buena relación	1	2	3	4	5
66. Como maestro yo tengo una influencia limitada en las políticas de la escuela	1	2	3	4	5

67. A veces encuentro la enseñanza displacentera	1	2	3	4	5
68. Durante las clases yo a menudo me siento tenso	1	2	3	4	5
69. En general mi contacto con los alumnos es placentero	1	2	3	4	5
70. Yo encuentro difícil enseñar a diario a los niños	1	2	3	4	5
71. Yo encuentro la enseñanza fascinante	1	2	3	4	5
72. A veces me siento aliviado después de la última clase	1	2	3	4	5
73. Como maestro yo tengo una razonable cantidad de tiempo libre	1	2	3	4	5
74. Yo tengo tiempo suficiente para todo el trabajo que tengo que hacer	1	2	3	4	5
75. Como maestro yo frecuentemente llevo trabajo a casa	1	2	3	4	5
76. Como maestro se dispone de poco tiempo para uno o la familia	1	2	3	4	5
77. Yo creo ser afortunado con el respeto de mis compañeros	1	2	3	4	5
78. Si hubiera problemas uno no puede esperar mucho apoyo de los colegas de la escuela	1	2	3	4	5
79. Yo tengo muchos buenos amigos entre mis colegas	1	2	3	4	5
80. Las relaciones entre colegas son excelentes en mi escuela	1	2	3	4	5
81. Yo puedo hablar francamente sobre el trabajo con mis colegas	1	2	3	4	5

¡Gracias por participar!

Apéndice D: Estadística descriptiva de la satisfacción en el empleo por institución.

	Grupo	N	Promedio	Desviación Std.	Std. Error	Confianza 95%		Mínima	Máxima
						Límite Inferior	Límite Superior		
51. Para mí no hay mejor empleo que el de maestro	Grupo P1	3	2.67	2.082	1.202	-2.50	7.84	1	5
	Grupo P2	3	1.67	0.577	0.333	0.23	3.10	1	2
	Total	6	2.17	1.472	0.601	0.62	3.71	1	5
52. Como maestro es difícil encontrar satisfacción en el empleo	Grupo P1	3	2.00	1.000	0.577	-0.48	4.48	1	3
	Grupo P2	3	2.00	1.732	1.000	-2.30	6.30	1	4
	Total	6	2.00	1.265	0.516	0.67	3.33	1	4
53. Las ventajas de ser maestro son mayores que las desventajas	Grupo P1	3	3.00	1.732	1.000	-1.30	7.30	2	5
	Grupo P2	3	1.33	0.577	0.333	-0.10	2.77	1	2
	Total	6	2.17	1.472	0.601	0.62	3.71	1	5
*54. Yo estaría mejor si yo hubiera elegido una profesión diferente	Grupo P1	3	3.33	0.577	0.333	1.90	4.77	3	4
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	2.17	1.329	0.543	0.77	3.56	1	4
*55. Si yo pudiera hacer todo otra vez yo seguramente elegiría ser maestro	Grupo P1	3	2.67	1.528	0.882	-1.13	6.46	1	4
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.83	1.329	0.543	0.44	3.23	1	4
56. Si tuviera la oportunidad tomaría otro empleo	Grupo P1	3	3.00	1.000	0.577	0.52	5.48	2	4
	Grupo P2	3	1.33	0.577	0.333	-0.10	2.77	1	2
	Total	6	2.17	1.169	0.477	0.94	3.39	1	4
*57. A veces me arrepiento de haberme convertido en maestro	Grupo P1	3	2.00	1.000	0.577	-0.48	4.48	1	3
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.50	0.837	0.342	0.62	2.38	1	3
*58. Comparada con otras	Grupo P1	3	2.67	0.577	0.333	1.23	4.10	2	3

<i>profesiones la de maestro ofrece muchas satisfacciones</i>	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.83	0.983	0.401	0.80	2.87	1	3
<i>*59.Yo estoy muy satisfecho con mi profesión</i>	Grupo P1	3	2.00	1.000	0.577	-0.48	4.48	1	3
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.50	0.837	0.342	0.62	2.38	1	3
<i>*60.Ninguna otra profesión tiene tantos lados positivos como la de maestro</i>	Grupo P1	3	4.33	0.577	0.333	2.90	5.77	4	5
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	2.67	1.862	0.760	0.71	4.62	1	5
<i>*61.El director no me apoya lo suficiente en los problemas con los alumnos</i>	Grupo P1	3	2.33	1.528	0.882	-1.46	6.13	1	4
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.67	1.211	0.494	0.40	2.94	1	4
<i>*62.Cualquier maestro en mi escuela puede contar con el apoyo del director</i>	Grupo P1	3	1.33	0.577	0.333	-0.10	2.77	1	2
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.17	0.408	0.167	0.74	1.60	1	2
<i>*63.Yo siento que el director tiene buena disposición hacia mí</i>	Grupo P1	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
<i>64.El director no considera a los maestros lo suficiente al tomar decisiones</i>	Grupo P1	3	2.33	1.528	0.882	-1.46	6.13	1	4
	Grupo P2	3	2.00	1.000	0.577	-0.48	4.48	1	3
	Total	6	2.17	1.169	0.477	0.94	3.39	1	4
<i>65.El director ejerce cierta presión sobre los maestros</i>	Grupo P1	3	3.33	0.577	0.333	1.90	4.77	3	4
	Grupo P2	3	2.33	2.517	1.453	-3.92	8.58	0	5
	Total	6	2.83	1.722	0.703	1.03	4.64	0	5
<i>66.El director de mi escuela y los</i>	Grupo P1	3	1.33	0.577	0.333	-0.10	2.77	1	2

<i>maestros mantienen una buena relación</i>	Grupo P2	3	1.67	0.577	0.333	0.23	3.10	1	2
	Total	6	1.50	0.548	0.224	0.93	2.07	1	2
<i>67.Como maestro yo tengo una influencia limitada en las políticas de la escuela</i>	Grupo P1	3	3.33	1.155	0.667	0.46	6.20	2	4
	Grupo P2	3	4.00	1.000	0.577	1.52	6.48	3	5
	Total	6	3.67	1.033	0.422	2.58	4.75	2	5
	Grupo P1	3	2.00	1.000	0.577	-0.48	4.48	1	3
<i>68.A veces encuentro la enseñanza displacentera</i>	Grupo P2	3	1.67	1.155	0.667	-1.20	4.54	1	3
	Total	6	1.83	0.983	0.401	0.80	2.87	1	3
<i>69.Durante las clases yo a menudo me siento tenso</i>	Grupo P1	3	2.33	1.528	0.882	-1.46	6.13	1	4
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.67	1.211	0.494	0.40	2.94	1	4
	Grupo P1	3	1.33	0.577	0.333	-0.10	2.77	1	2
<i>70.En general mi contacto con los alumnos es placentero</i>	Grupo P2	3	1.33	0.577	0.333	-0.10	2.77	1	2
	Total	6	1.33	0.516	0.211	0.79	1.88	1	2
<i>*71.Yo encuentro difícil enseñar a diario a los niños</i>	Grupo P1	3	1.67	0.577	0.333	0.23	3.10	1	2
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.33	0.516	0.211	0.79	1.88	1	2
	Grupo P1	3	2.33	0.577	0.333	0.90	3.77	2	3
<i>*72.Yo encuentro la enseñanza fascinante</i>	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.67	0.816	0.333	0.81	2.52	1	3
<i>73.A veces me siento aliviado después de la última clase</i>	Grupo P1	3	3.00	1.000	0.577	0.52	5.48	2	4
	Grupo P2	3	2.33	1.528	0.882	-1.46	6.13	1	4
	Total	6	2.67	1.211	0.494	1.40	3.94	1	4
	Grupo P1	3	3.00	1.732	1.000	-1.30	7.30	2	5
<i>74.Como maestro yo tengo una razonable cantidad de tiempo libre</i>	Grupo P2	3	5.00	0.000	0.000	5.00	5.00	5	5

	Total	6	4.00	1.549	0.632	2.37	5.63	2	5
<i>75. Yo tengo tiempo suficiente para todo el trabajo que tengo que hacer</i>	Grupo P1	3	2.33	1.528	0.882	-1.46	6.13	1	4
	Grupo P2	3	4.33	0.577	0.333	2.90	5.77	4	5
	Total	6	3.33	1.506	0.615	1.75	4.91	1	5
<i>76. Como maestro yo frecuentemente llevo trabajo a casa</i>	Grupo P1	3	3.33	0.577	0.333	1.90	4.77	3	4
	Grupo P2	3	3.67	2.309	1.333	-2.07	9.40	1	5
	Total	6	3.50	1.517	0.619	1.91	5.09	1	5
<i>77. Como maestro se dispone de poco tiempo para uno o la familia</i>	Grupo P1	3	2.67	1.528	0.882	-1.13	6.46	1	4
	Grupo P2	3	3.00	1.000	0.577	0.52	5.48	2	4
	Total	6	2.83	1.169	0.477	1.61	4.06	1	4
<i>*78. Yo creo ser afortunado con el respeto de mis compañeros</i>	Grupo P1	3	2.33	0.577	0.333	0.90	3.77	2	3
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.67	0.816	0.333	0.81	2.52	1	3
<i>79. Si hubiera problemas uno no puede esperar mucho apoyo de los colegas de la escuela</i>	Grupo P1	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
<i>80. Yo tengo muchos buenos amigos entre mis colegas</i>	Grupo P1	3	2.67	2.082	1.202	-2.50	7.84	1	5
	Grupo P2	3	2.00	1.732	1.000	-2.30	6.30	1	4
	Total	6	2.33	1.751	0.715	0.50	4.17	1	5
<i>81. Las relaciones entre colegas son excelentes en mi escuela</i>	Grupo P1	3	2.00	1.732	1.000	-2.30	6.30	1	4
	Grupo P2	3	1.67	1.155	0.667	-1.20	4.54	1	3
	Total	6	1.83	1.329	0.543	0.44	3.23	1	4
<i>*82. Yo puedo hablar francamente sobre el trabajo con mis colegas</i>	Grupo P1	3	2.00	1.732	1.000	-2.30	6.30	1	4
	Grupo P2	3	1.00	0.000	0.000	1.00	1.00	1	1
	Total	6	1.50	1.225	0.500	0.21	2.79	1	4

Apéndice E: ANOVA de satisfacción entre los grupos.

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>df</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Para mí no hay mejor empleo que el de maestro</i>	Entre los grupos	1.500	1	1.500	0.643	0.468
	Dentro de los grupos	9.333	4	2.333		
	Total	10.833	5			
<i>Cómo maestro es difícil encontrar satisfacción en el empleo</i>	Entre los grupos	0.000	1	0.000	0.000	1.000
	Dentro de los grupos	8.000	4	2.000		
	Total	8.000	5			
<i>Las ventajas de ser maestro son mayores que las desventajas</i>	Entre los grupos	4.167	1	4.167	2.500	0.189
	Dentro de los grupos	6.667	4	1.667		
	Total	10.833	5			
<i>Yo estaría mejor si yo hubiera elegido una profesión diferente</i>	Entre los grupos	8.167	1	8.167	49.000	0.002
	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	8.833	5			
<i>Si yo pudiera hacer todo otra vez yo seguramente elegiría ser maestro</i>	Entre los grupos	4.167	1	4.167	3.571	0.132
	Dentro de los grupos	4.667	4	1.167		
	Total	8.833	5			
<i>Si tuviera la oportunidad tomaría otro empleo</i>	Entre los grupos	4.167	1	4.167	6.250	0.067
	Dentro de los grupos	2.667	4	0.667		
	Total	6.833	5			
<i>A veces me arrepiento de haberme convertido en maestro</i>	Entre los grupos	1.500	1	1.500	3.000	0.158
	Dentro de los grupos	2.000	4	0.500		
	Total	3.500	5			
<i>Comparada con otras profesiones la de</i>	Entre los grupos	4.167	1	4.167	25.000	0.007

<i>maestro ofrece muchas satisfacciones</i>	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	4.833	5			
<i>Yo estoy muy satisfecho con mi profesión</i>	Entre los grupos	1.500	1	1.500	3.000	0.158
	Dentro de los grupos	2.000	4	0.500		
	Total	3.500	5			
	Entre los grupos	16.667	1	16.667	100.000	0.001
<i>Ninguna otra profesión tiene tantos lados positivos como la de maestro</i>	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	17.333	5			
<i>El director no me apoya lo suficiente en los problemas con los alumnos</i>	Entre los grupos	2.667	1	2.667	2.286	0.205
	Dentro de los grupos	4.667	4	1.167		
	Total	7.333	5			
	Entre los grupos	0.167	1	0.167	1.000	0.374
<i>Cualquier maestro en mi escuela puede contar con el apoyo del director</i>	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	0.833	5			
<i>Yo siento que el director tiene buena disposición hacia mí</i>	Entre los grupos	0.000	1	0.000	.	.
	Dentro de los grupos	0.000	4	0.000		
	Total	0.000	5			
	Entre los grupos	0.167	1	0.167	0.100	0.768
<i>El director no considera a los maestros lo suficiente al tomar decisiones</i>	Dentro de los grupos	6.667	4	1.667		
	Total	6.833	5			
<i>El director ejerce cierta presión sobre los maestros</i>	Entre los grupos	1.500	1	1.500	0.450	0.539
	Dentro de los grupos	13.333	4	3.333		
	Total	14.833	5			
	Entre los grupos	0.167	1	0.167	0.500	0.519
<i>El director de mi escuela y los maestros mantienen una buena relación</i>	Dentro de los grupos	1.333	4	0.333		

	Total	1.500	5			
<i>Como maestro yo tengo una influencia limitada en las políticas de la escuela</i>	Entre los grupos	0.667	1	0.667	0.571	0.492
	Dentro de los grupos	4.667	4	1.167		
	Total	5.333	5			
<i>A veces encuentro la enseñanza displacentera</i>	Entre los grupos	0.167	1	0.167	0.143	0.725
	Dentro de los grupos	4.667	4	1.167		
	Total	4.833	5			
<i>Durante las clases yo a menudo me siento tenso</i>	Entre los grupos	2.667	1	2.667	2.286	0.205
	Dentro de los grupos	4.667	4	1.167		
	Total	7.333	5			
<i>En general mi contacto con los alumnos es placentero</i>	Entre los grupos	0.000	1	0.000	0.000	1.000
	Dentro de los grupos	1.333	4	0.333		
	Total	1.333	5			
<i>Yo encuentro difícil enseñar a diario a los niños</i>	Entre los grupos	0.667	1	0.667	4.000	0.116
	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	1.333	5			
<i>Yo encuentro la enseñanza fascinante</i>	Entre los grupos	2.667	1	2.667	16.000	0.016
	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	3.333	5			
<i>A veces me siento aliviado después de la última clase</i>	Entre los grupos	0.667	1	0.667	0.400	0.561
	Dentro de los grupos	6.667	4	1.667		
	Total	7.333	5			
<i>Como maestro yo tengo una razonable cantidad de tiempo libre</i>	Entre los grupos	6.000	1	6.000	4.000	0.116
	Dentro de los grupos	6.000	4	1.500		
	Total	12.000	5			

<i>Yo tengo tiempo suficiente para todo el trabajo que tengo que hacer</i>	Entre los grupos	6.000	1	6.000	4.500	0.101
	Dentro de los grupos	5.333	4	1.333		
	Total	11.333	5			
<i>Como maestro yo frecuentemente llevo trabajo a casa</i>	Entre los grupos	0.167	1	0.167	0.059	0.820
	Dentro de los grupos	11.333	4	2.833		
	Total	11.500	5			
<i>Como maestro se dispone de poco tiempo para uno o la familia</i>	Entre los grupos	0.167	1	0.167	0.100	0.768
	Dentro de los grupos	6.667	4	1.667		
	Total	6.833	5			
<i>Yo creo ser afortunado con el respeto de mis compañeros</i>	Entre los grupos	2.667	1	2.667	16.000	0.016
	Dentro de los grupos	0.667	4	0.167		
	Total	3.333	5			
<i>Si hubiera problemas uno no puede esperar mucho apoyo de los colegas de la escuela</i>	Entre los grupos	0.000	1	0.000	.	.
	Dentro de los grupos	0.000	4	0.000		
	Total	0.000	5			
<i>Yo tengo muchos buenos amigos entre mis colegas</i>	Entre los grupos	0.667	1	0.667	0.182	0.692
	Dentro de los grupos	14.667	4	3.667		
	Total	15.333	5			
<i>Las relaciones entre colegas son excelentes en mi escuela</i>	Entre los grupos	0.167	1	0.167	0.077	0.795
	Dentro de los grupos	8.667	4	2.167		
	Total	8.833	5			
<i>Yo puedo hablar francamente sobre el trabajo con mis colegas</i>	Entre los grupos	1.500	1	1.500	1.000	0.374
	Dentro de los grupos	6.000	4	1.500		
	Total	7.500	5			

Apéndice F: Prueba de Shapiro-Wilk

<i>Pruebas de normalidad (b,c)</i>	<i>Shapiro-Wilk</i>			
	Statistic	df	Sig.	
<i>Para mí no hay mejor empleo que el de maestro</i>	0.751136	6	0.020437	La variable no sigue una distribución normal
<i>Cómo maestro es difícil encontrar satisfacción en el empleo</i>	0.831142	6	0.109908	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Las ventajas de ser maestro son mayores que las desventajas</i>	0.751136	6	0.020437	La variable no sigue una distribución normal
<i>Yo estaría mejor si yo hubiera elegido una profesión diferente</i>	0.805138	6	0.065342	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Si yo pudiera hacer todo otra vez yo seguramente elegiría ser maestro</i>	0.702089	6	0.006503	La variable no sigue una distribución normal
<i>Si tuviera la oportunidad tomaría otro empleo</i>	0.907579	6	0.420659	La variable sí sigue una distribución normal
<i>A veces me arrepiento de haberme convertido en maestro</i>	0.701259	6	0.006373	La variable no sigue una distribución normal
<i>Comparada con otras profesiones la de maestro ofrece muchas satisfacciones</i>	0.775164	6	0.03473	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Yo estoy muy satisfecho con mi profesión</i>	0.701259	6	0.006373	La variable no sigue una distribución normal
<i>Ninguna otra profesión tiene tantos lados positivos como la de maestro</i>	0.780774	6	0.039191	La variable sí sigue una distribución normal
<i>El director no me apoya lo suficiente en los problemas con los alumnos</i>	0.665788	6	0.002641	La variable no sigue una distribución normal
<i>Cualquier maestro en mi escuela puede contar con el apoyo del director</i>	0.496094	6	2.07E-05	La variable sí sigue una distribución normal
<i>El director no considera a los maestros lo suficiente al tomar decisiones</i>	0.907579	6	0.420659	La variable no sigue una distribución normal
<i>El director ejerce cierta presión sobre los maestros</i>	0.961368	6	0.830223	La variable sí sigue una distribución normal
<i>El director de mi escuela y los maestros mantienen una buena relación</i>	0.682677	6	0.004039	La variable no sigue una distribución normal
<i>Como maestro yo tengo una influencia limitada en las políticas de la escuela</i>	0.915459	6	0.473271	La variable sí sigue una distribución normal

Shapiro-Wilk

<i>A veces encuentro la enseñanza displacentera</i>	0.775164	6	0.03473	La variable no sigue una distribución normal
<i>Durante las clases yo a menudo me siento tenso</i>	0.665788	6	0.002641	La variable sí sigue una distribución normal
<i>En general mi contacto con los alumnos es placentero</i>	0.639894	6	0.001351	La variable no sigue una distribución normal
<i>Yo encuentro difícil enseñar a diario a los niños</i>	0.639894	6	0.001351	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Yo encuentro la enseñanza fascinante</i>	0.821616	6	0.091135	La variable no sigue una distribución normal
<i>A veces me siento aliviado después de la última clase</i>	0.9067	6	0.415044	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Como maestro yo tengo una razonable cantidad de tiempo libre</i>	0.639894	6	0.001351	La variable no sigue una distribución normal
<i>Yo tengo tiempo suficiente para todo el trabajo que tengo que hacer</i>	0.866262	6	0.211705	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Como maestro yo frecuentemente llevo trabajo a casa</i>	0.902475	6	0.388767	La variable no sigue una distribución normal
<i>Como maestro se dispone de poco tiempo para uno o la familia</i>	0.907579	6	0.420659	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Yo creo ser afortunado con el respeto de mis compañeros</i>	0.821616	6	0.091135	La variable no sigue una distribución normal
<i>Yo tengo muchos buenos amigos entre mis colegas</i>	0.799952	6	0.058716	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Las relaciones entre colegas son excelentes en mi escuela</i>	0.702089	6	0.006503	La variable no sigue una distribución normal
<i>Yo puedo hablar francamente sobre el trabajo con mis colegas</i>	0.496094	6	2.07E-05	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Promedio</i>	0.878906	6	0.264069	La variable no sigue una distribución normal
<i>Tamaño del grupo</i>	0.799661	6	0.058362	La variable sí sigue una distribución normal
<i>Experiencia en docencia</i>	0.859957	6	0.189018	La variable no sigue una distribución normal
<i>Años en la Institución</i>	0.730208	6	0.012665	La variable sí sigue una distribución normal

Apéndice G: Gráfica de satisfacción con la profesión de la institución P1



Apéndice H: Gráfica de satisfacción con la profesión de la institución P2

