



## LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, PROFESIONALES Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

**Juana María Islas Dossetti**

*Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*

juana.islas@mejoredu.gob.mx

**Edward Ortega Serrano**

*Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*

edward.ortega@mejoredu.gob.mx

**Área temática:** Sujetos de la educación

**Línea temática:** Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación



### Resumen

En esta ponencia se presentan los hallazgos principales de una investigación desarrollada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en 2021, en la cual se buscó conocer las características sociodemográficas y profesionales de las y los docentes de educación media superior, así como las condiciones institucionales en las que se desempeñan, a nivel nacional, estatal y por subsistema, con la finalidad de ofrecer un diagnóstico actualizado que oriente las decisiones de mejora sobre su trabajo.

Se empleó un enfoque metodológico cuantitativo, por medio de la aplicación en línea de un cuestionario a una muestra probabilística de planteles y docentes, representativa a nivel nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal). Los hallazgos principales aportan evidencia empírica sobre la heterogeneidad que caracteriza a las y los docentes que trabajan en los diversos subsistemas de la educación media superior (EMS) en el país; destacan las motivaciones que reconocen en la elección de la carrera, así como los rasgos de una identidad que se construye en el ejercicio de sus funciones, ligada a aspectos de retribución a la sociedad, gusto por la enseñanza y el trabajo con las y los jóvenes.

También, se identificaron áreas de mejora que se sugiere considerar en el planteamiento de acciones de política orientadas al fortalecimiento del trabajo de las y los docentes, a través de robustecer sus trayectorias académicas y profesionales, la oferta de formación y desarrollo profesional, así como las condiciones y el clima institucional en el que se desenvuelven.

**Palabras clave:** educación media superior, formación docente, identidad docente, personal docente, trabajo docente.

## I. Introducción

La revisión de la literatura muestra que se han realizado constantes exigencias a las maestras y los maestros y se han definido parámetros y criterios para caracterizar al “buen docente”, la mayoría de las veces sin poner la debida atención a sus características, trayectorias, ni a los contextos, condiciones e instituciones en las que desempeñan su trabajo y, sin reconocer la complejidad de éste. También se observa que aunque se han realizado esfuerzos para abordar estos componentes en algunas encuestas y estudios, ninguno se ha realizado a gran escala, con representatividad a nivel nacional, estatal, ni por subsistema.

Así, la generación de este tipo de información sobre los docentes de EMS es relevante para aportar evidencia precisa y actualizada que oriente las decisiones de mejora de su trabajo y las condiciones en que lo desarrollan.

En el marco de sus atribuciones, Mejoredu llevó a cabo en 2021 una investigación, mediante la aplicación en línea de un cuestionario a una muestra probabilística de planteles y docentes, representativa a nivel nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal), para conocer sus características sociodemográficas y profesionales, y las condiciones institucionales en las que se desempeñan, con la finalidad de ofrecer un diagnóstico actualizado que oriente las decisiones de mejora sobre su trabajo.

Participaron 5 366 planteles y 125 692 docentes, es decir 90.81% y 87.54% de la muestra esperada de planteles y docentes, respectivamente. A continuación, se describe los marcos de referencia y metodológico de la investigación, y los hallazgos principales de esta.

## II. Desarrollo

### a) Marco de referencia sobre la docencia en educación media superior

La docencia como concepto es una construcción social y ha sido entendida de diversas formas. Se identifican al menos tres aproximaciones a la misma: vocación, profesión y trabajo. Así, la docencia como una construcción social abarca diversas connotaciones y, debido a su complejidad, no admite una mirada monolítica, sino que plantea el reto de asumir de manera articulada los diferentes elementos que la constituyen.

En esta investigación, se asume que la docencia es una profesión de valores, con un fuerte componente vocacional, desarrollada por un profesional con características y trayectorias profesionales y académicas diversas, en una relación laboral específica y en condiciones

institucionales de trabajo y características contextuales particulares que la condicionan (Marchesi, 2010; Larrosa, 2010; Tenti, 2008; Esteve, 2009).

Bajo este marco, el quehacer docente ha adquirido diversas connotaciones a lo largo del tiempo. Destacan, por su importancia, la noción de práctica docente y la perspectiva del trabajo docente. Como práctica, se considera a la acción que realizan las maestras y los maestros al interior del aula e involucra actividades o actuaciones que configuran el quehacer de maestros y estudiantes, en función de objetivos determinados y el contenido abordado, con la intención de incidir directamente en el aprendizaje de éstos últimos (De Lella, 1999; García, Loredó y Carranza, 2008).

Debe subrayarse que la práctica docente no es aquella que se realiza exclusivamente en el aula, sino que involucra un conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones que están socialmente condicionados y vinculados a la cultura escolar y al contexto escolar e institucional en el que las y los docentes desarrollan su trabajo.

Como trabajo, el quehacer docente se desarrolla en un contexto particular e involucra no solamente los saberes y conocimientos adquiridos durante la formación, sino también sus cualidades personales o rasgos. Desde esta perspectiva, se reconoce que el quehacer docente involucra un conjunto de aspectos que integran, entre otras muchas cuestiones, a lo individual, lo pedagógico, lo laboral y lo contextual.

En este sentido, en esta investigación se reconoce que el trabajo docente es una labor que trasciende la enseñanza, pues implica la realización de una diversidad de acciones que van desde lo pedagógico hasta lo administrativo; trascendiendo las interacciones que se dan al interior del aula, puesto que involucra a otros actores educativos y no depende solo de las capacidades y habilidades de las y los docentes, sino que está condicionado por diversas condiciones laborales y fuerzas contextuales.

Conocerlas y caracterizarlas es, sin duda, una tarea fundamental para aportar elementos que orienten la mejora del trabajo que desempeñan las y los docentes de la educación media superior.

#### b) Marco metodológico

Esta investigación fue de corte descriptivo y la estrategia metodológica se basó en la aplicación de un cuestionario a una muestra probabilística de planteles y docentes, representativa a nivel nacional y estatal por subsistema. Éste se estructuró en tres dimensiones (mismas que derivaron del marco de referencia descrito antes): a) Características sociodemográficas: se define como aquella que permite conocer las características personales, sociales y económicas de las y los docentes, y aquellas relativas al plantel en el que laboran; b) Características profesionales: caracteriza a las y los docentes a partir de las variables que los configuran como profesionales en sus disciplinas formativas de origen, por su trayectoria en el ámbito educativo, su perspectiva en torno a sus condiciones laborales, así como sus expectativas en el trabajo y

algunos elementos propios de su práctica docente; y c) Condiciones institucionales: hace referencia a las diversas características internas a la institución o bien externas al plantel que impactan positiva o negativamente en el trabajo docente.

Dadas las restricciones planteadas por la contingencia sanitaria por COVID-19, la aplicación piloto y definitiva del cuestionario se realizó en línea. La muestra incluyó a 143 589 docentes -registrados con una clave de centro de trabajo (CCT) y turno específico- de 5 909 planteles de subsistemas de la modalidad escolarizada, considerando 16 dominios de interés: Bachilleratos Autónomos, Bachilleratos Estatales, Bachilleratos Particulares, CECYT, CECYTE, CETI, COLBACH, CONALEP, DGETAyCM-CBTA, DGETI-CBTIS, DGETI-CETIS, EMSAD, IEMS, Telebachillerato Comunitario, Telebachillerato Estatal y Otros subsistemas. Aunque el IEMS de la Ciudad de México formó parte de la muestra, no se obtuvo respuesta y no participó con ningún plantel.

La aplicación definitiva del cuestionario se realizó del 09 al 30 de junio de 2021. Participaron 5 366 planteles y 125 692 docentes, es decir 90.81% y 87.54% de la muestra esperada de planteles y docentes, de manera respectiva.

#### c) Hallazgos principales

##### *¿Quiénes son las y los docentes de EMS?*

- Hay un ligero predominio de docentes mujeres sobre la población masculina, y una distribución de edades caracterizada por una alta proporción de docentes de 29 a 48 años (61.7%). Esto sucede mayormente en EMSAD (80.7%), Telebachillerato Comunitario (80.3%), DGETAyCM-CBTA (68.1%), Telebachillerato Estatal (68%), CECYTE (66.9%) y Bachilleratos Estatales (66.6%).
- A nivel nacional, la planta de docentes menores de 29 años es de sólo 8 de cada 100. Sin embargo, la proporción de docentes de Telebachillerato Comunitario con menos de 29 años es mayor que el promedio nacional (14.1%).
- Aunque a nivel nacional no hay una alta proporción de docentes en edades mayores a los 59 años, CECYT, DGETI-CETIS y DGETI-CBTIS tienen la mayor cantidad en este rango de edad (25.2%, 17.6% y 15.6%).
- La mayoría de las y los docentes se encuentran casados o en unión libre (60.4%), sin diferencias importantes entre subsistemas.
- La proporción de hablantes de lengua indígena es de 2.1%.
- Poco más de la mitad de docentes muestra una situación económica favorable (52.3%). Sin embargo, poco más de dos quintas partes tienen niveles económicos desfavorables (47.7%), siendo el personal de Telebachillerato Comunitario (67.4%), EMSAD (64.3%) y Telebachillerato Estatal (58%) el más afectado.

- La mayoría de docentes proviene de familias con niveles de escolaridad inferiores a los de ellos, lo que indica que se cuenta con una planta docente en la que predomina la movilidad educativa ascendente.
- Es muy poco frecuente que realicen otra actividad económica complementaria y cuando lo hacen (2 de cada 10 docentes), reportan ganar un salario menor en comparación con el que perciben en la EMS. Esto indica que la docencia es su trabajo principal.

### *¿Cuál es la trayectoria académica y profesional de las y los docentes de EMS?*

- La mayoría cuenta al menos con licenciatura (48.3%), y una proporción importante tiene posgrado (46.2%). Los estudios de licenciatura se concentran en ciencias sociales, administración y derecho, y ciencias naturales, exactas y de la computación. En contraste, los estudios de posgrado los han realizado mayormente en educación.
- La proporción de mujeres con maestría (18.8%) es mayor en comparación con la de los varones (12.9%).
- En DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, CETI, Bachilleratos Autónomos y CECYT la mitad de docentes cuenta con posgrado; mientras que, en Telebachillerato Comunitario, Telebachillerato Estatal y EMSAD, dos terceras partes tienen como nivel máximo de estudios la licenciatura.
- Nueve de cada diez docentes han recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar. No obstante, 1 de cada 10 reporta no haberla recibido; esta proporción es mayor en Tamaulipas, Nayarit, Guerrero, Guanajuato y Durango (13.2%, 13.3%, 13.3%, 14.7% y 17.4% respectivamente).
- Si bien la formación que han brindado las instituciones ha sido un medio importante mediante el cual las maestras y los maestros han aprendido a utilizar diversas herramientas tecnológicas, éste no ha sido el único ni el más importante, debido a que la mayor parte optó por hacerlo de forma autodidacta.
- Siete de cada diez docentes tienen al menos seis años trabajando en la EMS, con excepción de quienes trabajan en Telebachillerato Comunitario, donde 52.1% tiene de 1 a 5 años de experiencia.
- Las y los docentes realizan actividades adicionales a la docencia dentro del plantel relativas al apoyo a las y los estudiantes (6 de cada 10) y actividades administrativas relacionadas con la actividad docente (4 de cada 10). Destacan los docentes de Telebachillerato Comunitario, Telebachillerato Estatal y EMSAD, quienes reportan realizar actividades de apoyo a los estudiantes en mayor proporción que el promedio nacional (más del 72%).

*¿Cuál es la percepción de las y los docentes de EMS en torno a su profesión, motivos de elección de la docencia y qué expectativas tienen?*

- Las maestras y los maestros asignan tres significados fundamentales al “ser docente”: ser un profesional con pasión por enseñar (62.9%); apoyar, ayudar e impulsar a los jóvenes estudiantes (54.9%), así como ser un ejemplo o inspiración para ellos (47.9%).
- Entre los motivos principales por los cuales eligieron a la docencia como profesión, destacan la vocación (84.7%), la retribución a la sociedad (63.6%) y el gusto por trabajar con jóvenes (58.4%).
- Sin embargo, solo una quinta parte de maestras y maestros asocia su labor con el “reconocimiento social” y apenas 1 de cada 10 lo relaciona con “tener un empleo estable”.
- Aunque la gran mayoría de las y los docentes tiene la expectativa de seguir desarrollando sus labores en el sector educativo, 2 de cada 10 planean salir de este sector en los próximos cinco años, principalmente para obtener mejoras salariales (76.7%), buscar mayores oportunidades de desarrollo profesional (72.7%) y dedicar más tiempo a la familia (71.9%).
- En estados como Morelos y Chihuahua, la proporción de docentes que desean trabajar fuera del campo educativo se encuentra alrededor del 30% y entre subsistemas resaltan DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, CETI y CONALEP con más de 20% de sus docentes que prevén esta situación.
- Se identifican altas expectativas en torno a que sus estudiantes logren concluir este tipo educativo, concreten una licenciatura e incluso que alcancen un posgrado. No obstante, también destaca que dos de cada diez consideran que más del 25% de sus estudiantes abandonará sus estudios de EMS.

*¿Qué opinión tienen las y los docentes sobre su práctica y cuáles son sus intereses de formación?*

- Lo más importante al elaborar su planeación es analizar los problemas o retos a plantear a las y los estudiantes (59.7%), explorar sus conocimientos previos (52.9%) y organizar sus recursos y materiales didácticos (47.9%).
- Al trabajar con sus estudiantes, lo más importante es tener una buena comunicación con ellas y ellos (77.4%), mantenerles motivados para que continúen con sus estudios (51.2%) e identificar sus dificultades académicas (49.9%).
- Los resultados de las evaluaciones que realizan a sus estudiantes los utilizan fundamentalmente para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad (73.8%) y para retroalimentarles de manera específica (61.2%).
- Los aspectos que más promueven o facilitan la reflexión sobre su práctica docente son el uso de los resultados de las evaluaciones que realizaron a sus estudiantes (91.1%), participar

en cursos de formación docente (87.6%) y contar con retroalimentación por parte de las y los estudiantes (81.6%).

- Los obstáculos técnicos o tecnológicos que más han impactado en el trabajo que desarrollan de manera presencial son que el equipo de cómputo no cumple con las condiciones técnicas para el trabajo docente (23%) y la falta de servicio de internet (22.7%). Por su parte, el desarrollo de las clases en línea ha sido obstaculizado principalmente por fallas en el servicio y calidad de internet (37.3%), así como por fallas en el servicio eléctrico (37.1%).
- Para fortalecer su formación, recurren principalmente al internet y otros repositorios (85.1%), a los cursos que ofertan las autoridades educativas (73.7%) y a los cursos en línea autogestivos (71.8%).
- Entre los principales obstáculos para formarse en la modalidad presencial y semipresencial destacaron: la falta de incentivos (34.6% y 19.7%), el exceso de carga de trabajo (32.6% y 21.1%), la falta de tiempo (30.8% y 19.1%) y la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas (29.2% y 19.5%). En la modalidad en línea, los principales obstáculos están asociados principalmente con la mala calidad del servicio de internet (55.3%), las fallas en el servicio eléctrico (50.2%) y la disponibilidad de servicio de internet (45.7%).
- En general, hay una opinión favorable de las acciones de formación que impulsan las autoridades educativas. Sin embargo, también se subraya que éstas añaden actividades que incrementan la carga de trabajo (63.3%), se perciben como una obligación (49.3%) o implican un gasto económico adicional (33.4%).
- La modalidad más conveniente para asegurar su participación en la formación docente es la presencial (30.3%), seguida por la modalidad en línea con el acompañamiento de un tutor o facilitador (17.9%).
- Las tres opciones de formación en las que más les gustaría seguirse formando profesionalmente son las áreas de acceso al conocimiento (62.9%), los recursos socioemocionales (54.9%) y los recursos sociocognitivos transversales (53.3%).

*¿Qué opinión tienen con relación al ambiente laboral, tipo de contratación y el entorno institucional?*

- Cerca de 8 de cada 10 docentes tienen una percepción positiva con respecto a su ambiente laboral. Sin embargo, reportan algunas situaciones que impactan negativamente en este indicador, tales como, la distribución equitativa de las cargas de trabajo (18.3%), el reconocimiento a su labor (18.2%) y la comunicación entre los miembros del plantel (17.4%).
- Poco más de la mitad de las y los docentes reporta un nivel de estrés bajo o muy bajo (53.9%). En los casos que reportan un nivel de estrés medio o alto (46.1%), las situaciones que más impactan en ello son el agotamiento emocional producto del trabajo y la insatisfacción con el desempeño de su labor.

- Con respecto a la percepción sobre la satisfacción laboral, 54.5% del personal docente se encuentra en niveles altos o medios. Sin embargo, 45.5% refleja niveles bajos o muy bajos. Los aspectos en los que más insatisfacción reportan son la relación con sus superiores jerárquicos, el suministro de recursos materiales y la infraestructura para el trabajo cotidiano.
- Cerca de 6 de cada 10 están contratados por horas, en contraste con quienes están por tiempo completo, que son poco menos de 2 de cada 10. Existen diferencias en el tipo de contratación entre entidades y subsistemas. Michoacán reporta una mayor cantidad de docentes con contratos de tiempo completo (35.6%), en contraste con Tlaxcala, en la que menos docentes tienen este tipo de contratos (8%).
- Entre subsistemas, menos de 10% de las y los docentes de CONALEP o EMSAD tienen contratos de tiempo completo, frente a los de CETI, Telebachillerato Estatal y DGTAYCM-CBTA, con poco más de 39% con este tipo de contratación.
- Adicionalmente, alrededor de 20% de las y los docentes reportaron trabajar en un segundo plantel y 4.5% hasta en tres planteles.
- La mayoría de las y los docentes afirma contar con las prestaciones laborales básicas, entre ellas, servicio médico (91.1%), aguinaldo (85%), vacaciones con goce de sueldo (78.3%), incapacidades (72%) y días económicos (62.1%), entre otras. Según lo reportado por las y los docentes, al menos 1 de cada 10 no tiene alguna de las prestaciones obligatorias.
- Sobresale que, por un lado, 47.4% percibe niveles de violencia medios o altos dentro de sus planteles, siendo el acoso escolar (14.1%) y la violencia verbal (13.5%) las formas más frecuentes. Por otro lado, 44.5% de las y los maestros percibe niveles de violencia fuera del plantel medios y altos, siendo los robos o asaltos, venta ilegal o consumo de alcohol en la calle, y la venta o consumo de drogas las situaciones que más identifica el personal docente.
- La opinión docente sobre el currículo actual es mayoritariamente positiva, aunque cerca de dos terceras partes consideran que éste no está vinculado a las necesidades y contexto de los estudiantes y que presenta contenidos que tienen un alto grado de dificultad para los estudiantes. Cerca de la mitad señaló la dificultad de implementar el currículum por dos razones principales: falta de capacitación o formación y el exceso de contenidos de éste.
- Las principales situaciones que, en voz de las y los docentes, impactan su labor son el bajo nivel académico con el que ingresan sus estudiantes (52.0%), la escasa motivación de éstos (51.6%) y la falta de interés de los padres y madres en el desempeño de sus hijos (51.5%).

### III. Conclusiones y recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de características, tendencias y fortalezas importantes, asociadas con el perfil socioeconómico, profesional y académico de las y los docentes de la educación media superior. Asimismo, permiten identificar algunos rasgos propios de sus trayectorias en los diversos subsistemas y, principalmente, de las condiciones laborales e institucionales en las que desempeñan su labor, así como de la oferta de formación a la que tienen acceso.

Se identifican diversas áreas de oportunidad que derivan de esta investigación, y a partir de estas, se plantean algunas sugerencias que buscan apoyar la toma de decisiones orientadas a la mejora y el fortalecimiento continuo del trabajo de las maestras y los maestros.

A) Robustecer las trayectorias académicas y profesionales de las y los docentes de EMS

- **Fortalecer la práctica pedagógica de las y los docentes**, focalizando la atención en el personal docente que no ha recibido formación en habilidades pedagógicas, didácticas o de gestión escolar, con opciones que respondan a sus intereses y necesidades y a los contextos propios de cada subsistema.
- **Atender los intereses y necesidades formativas de las y los docentes de acuerdo con su experiencia y trayectoria profesional**, de manera que se implementen procesos de formación y acompañamiento durante la etapa de inserción de los nuevos docentes, así como estrategias de formación en etapas de consolidación y madurez profesional.
- **Capitalizar la experiencia de las y los docentes que han desarrollado actividades de asesoría, tutoría u orientación**, o que se han desempeñado como **jefes de materia, academia o de departamento**, a fin de fortalecer las estructuras académicas de apoyo al interior de los planteles y los procesos de formación entre pares, coordinados por supervisores y apoyados por estas figuras.

B) Seguir fortaleciendo la formación y desarrollo profesional disponible para las y los docentes de EMS

- **Impulsar una oferta de formación que fortalezca las habilidades de las y los docentes** en el diseño e implementación de procesos de evaluación, particularmente la formativa, así como para acompañarles en el desarrollo de los procesos de planeación, planificación didáctica e implementación curricular, que atiendan a las necesidades del Marco Curricular Común de la EMS (MCCEMS).
- **Fortalecer comunidades profesionales de práctica**, e impulsar redes de maestras y maestros a través de las cuales se promueva el apoyo, diálogo e intercambio de experiencias.

- **Asegurar propuestas formativas en las áreas de mayor interés y relevancia**, que refuercen el conocimiento y permitan la articulación, integración, transdisciplinariedad y puesta en marcha de los diversos contenidos en el marco de los currículos fundamental y ampliado.
- **Diversificar las modalidades de formación**, con opciones en las modalidades **presencial, semipresencial y en línea con acompañamiento de un tutor**, a fin de que se cuente con distintas formas de acceder a la formación, en atención a sus contextos locales, trayectorias formativas y cargas de trabajo.
- **Diseñar estrategias de formación diferenciada**, teniendo en cuenta los obstáculos que enfrentan las y los docentes en las distintas modalidades, lo cual implica: generar cursos en línea con versiones de bajo consumo de datos y desarrollar esquemas de formación que minimicen el impacto en el tiempo y gastos, considerando las cargas de trabajo y la necesidad de movilidad de las y los docentes.

C) Impulsar esquemas de prevención y mitigación de situaciones y condiciones que impactan negativamente en el trabajo docente

- **Establecer mecanismos para una mayor articulación y coordinación con la educación secundaria** en la atención de las y los adolescentes y jóvenes, con el fin de dar atención oportuna y continuada a rezagos e insuficiencias de aprendizaje que requieran ser reforzados.
- **Impulsar trayectorias educativas completas, continuas y de excelencia de las y los estudiantes de EMS**, a través de programas y estrategias que apoyen la evaluación formativa, nivelación, recuperación y reforzamiento de los aprendizajes, especialmente durante el primer grado escolar. Además, se deberá seguir fortaleciendo la integración de la evaluación formativa a los procesos educativos. Adicionalmente, es prioritario trabajar en el fortalecimiento de las habilidades docentes a fin de favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje que sean significativos y acordes con los intereses de las y los estudiantes, así como interacciones pedagógicas enriquecedoras.
- **Generar conocimiento e indagar en las razones principales de la falta de motivación de las y los estudiantes**, tomando en cuenta, entre otras, la pertinencia de los contenidos, las formas de enseñanza de las y los docentes, la congruencia entre cultura escolar y culturas juveniles, así como temas de cuidado socioemocional y construcción de ambientes propicios para el aprendizaje.
- **Establecer mecanismos que faciliten el involucramiento de padres y madres de familia** en la educación de sus hijas e hijos adolescentes, mediante estrategias basadas en evidencia que sean específicas para este tipo educativo.

D) Impulsar esquemas de prevención y atención a la violencia dentro y fuera de los planteles, priorizando aquellas situaciones mayormente reportadas por las maestras y los maestros

- **Implementar estrategias de prevención y mitigación de las principales situaciones de violencia** dentro del plantel, enfatizando en el acoso escolar y la violencia verbal, considerando, entre otros aspectos, el impulso de espacios de diálogo y la deliberación de acuerdos entre la comunidad escolar, con el fin de definir en conjunto, conductas de mejora compartidas.
- **Promover acciones orientadas a la prevención de la delincuencia fuera de los planteles**, considerando, en su caso, la coordinación con otras instancias. La relación entre el plantel y la comunidad, así como la coordinación interinstitucional para prevenir y mitigar estas situaciones debe ser una prioridad.
- **Profundizar en el conocimiento sobre las diversas manifestaciones de la violencia que se suscitan en el espacio escolar y su prevalencia en los diferentes subsistemas**, a fin de identificar los factores de riesgo y protección asociados que permitan implementar estrategias de acción más pertinentes.

## Referencias

- De Lella, C. (1999, septiembre). *Modelos y tendencias de formación docente. I seminario sobre perfil del docente y estrategias de formación.*
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- García B., Loredo, J. y Carranza G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(spe), 1-15.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Marchesi, A. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores.* Madrid: Alianza Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Argentina: Siglo XXI Editores.