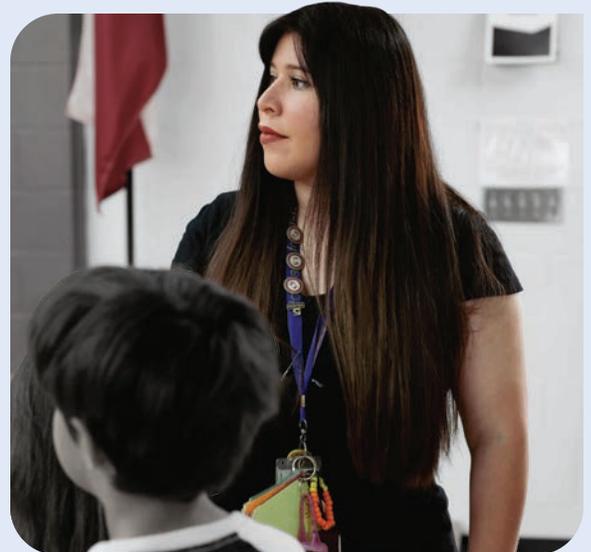


Encuesta de Maestros de Texas de 2023:

# Escuchando la experiencia del educador



## Carta de la Fundación

Tal como indica el título de la Encuesta de Maestros de Texas de 2023, la Charles Butt Foundation continúa basando nuestra investigación en escuchando a nuestros maestros. La forma más efectiva de comprender y responder eficazmente a las necesidades de los educadores es escuchando a una muestra representativa de maestros de Texas y sus perspectivas únicas.

Lo que estamos aprendiendo de la encuesta de este año, la cuarta consecutiva, es que los maestros todavía están luchando con los desafíos estructurales de la profesión. Sin embargo, saben adónde debe dirigirse los recursos del estado y para qué alumnos necesitan apoyo administrativo y capacitación adicionales.

Este año, los maestros señalaron que la escasez de personal es una causa importante de estrés. Los educadores también hablaron sobre los principales factores de estrés que están experimentando en la profesión, incluidas las cargas de trabajo excesivas. Entre estas preocupaciones, los maestros identificaron las necesidades de los alumnos en sus aulas. En segundo lugar, solo después de aumentar el salario de los maestros, los educadores de Texas creen que la próxima prioridad de gasto esencial debería ser las necesidades de salud mental de los alumnos.

Además, los maestros entienden la importancia de reservar fondos de educación pública para las necesidades de los alumnos de las escuelas públicas. Los maestros se oponen abrumadoramente a los vales escolares que permitirían a los padres usar fondos públicos para pagar escuelas privadas y religiosas que carecen de supervisión educativa estatal y que reducirían la cantidad de fondos destinados a las escuelas públicas locales.

Afortunadamente, los resultados de la Encuesta de Maestros de Texas de 2023 proporcionan una hoja de ruta para fortalecer la preparación de los maestros, poner recursos pedagógicos adicionales donde más se necesiten, fortalecer la cultura y el entorno de los planteles escolares, y brindar capacitación y apoyo a diversas poblaciones estudiantiles. Este año, también incluimos citas de un foro en línea de maestros de color de Texas que tuvo lugar en el verano de 2023 y agregamos las palabras de nuestros maestros a la narrativa.

Que los agentes de cambio, en los campos del liderazgo, la investigación, la práctica y las políticas públicas escolares, recibamos estos datos como un llamado a la acción para escuchar y aprender de la experiencia de los educadores. Tenemos la responsabilidad de prestar atención al llamado de los maestros de Texas para apoyar la profesión y fortalecer nuestras aulas de Texas para el futuro de nuestros alumnos y nuestro estado.



**Shari B. Albright**  
Presidenta

# Índice de contenidos

- 01 Hallazgos clave**
  - Acerca de la encuesta
- 06 Salud mental y bienestar emocional de los maestros**
  - El estrés de los maestros
  - Seguridad escolar
- 13 Prioridades de gasto**
- 16 Vales escolares**
- 17 Atrición de maestros**
  - Estrategias de retención
  - Salario y beneficios
- 22 Cultura y entorno laboral**
- 25 Fomentar un sentido de pertenencia**
- 29 Planes de carrera**
- 31 Preparación de los maestros**
  - Tipo de certificación
  - Componentes de la preparación
  - El primer año
  - Ley estatal
- 36 Metodología**



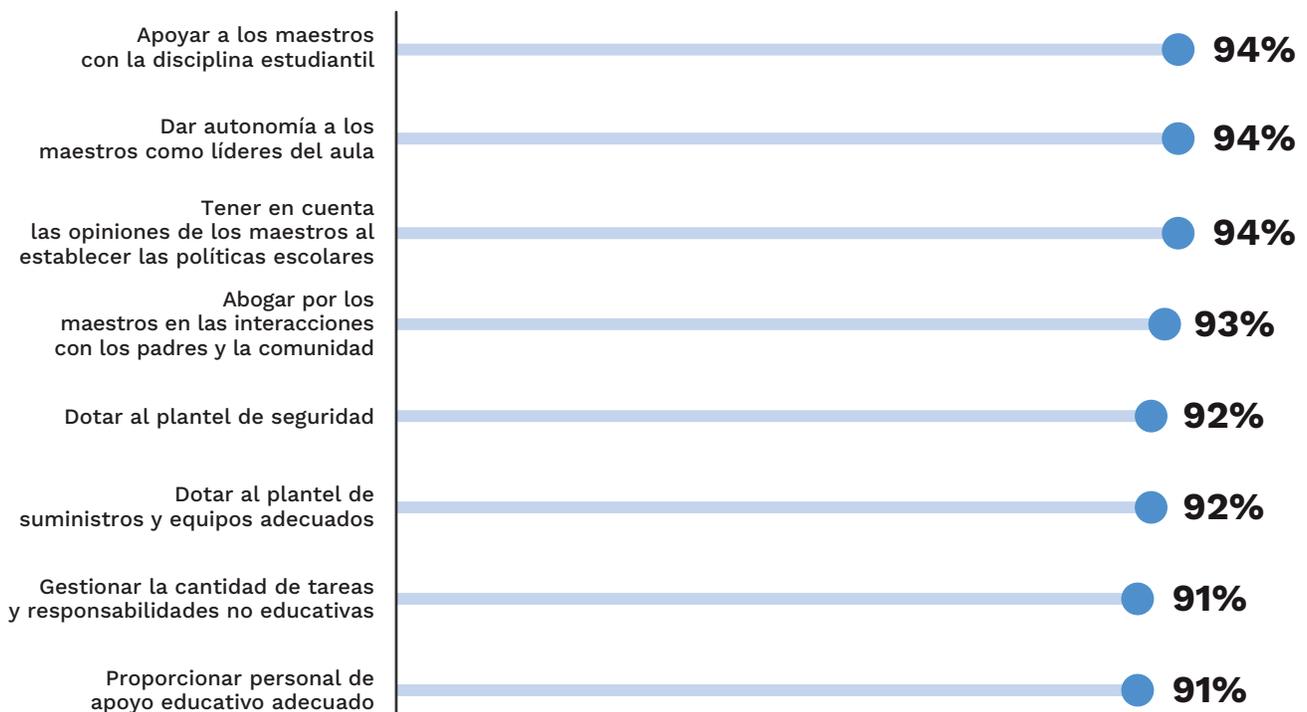
# Hallazgos clave

Las experiencias documentadas de los maestros revelan que la salud mental está asociada con su entorno laboral. La mayoría de los maestros de escuelas públicas de Texas, el 83% de los encuestados, calificaron positivamente su salud mental general. Sin embargo, cuando se les pidió que calificaran su salud mental específicamente en relación con sus trabajos maestros, el 58% de los maestros calificaron positivamente su salud mental. Varios factores en 2023 están afectando la salud mental y el bienestar emocional de los maestros.

Las condiciones de trabajo de los maestros siguen siendo motivo de preocupación. El 94% de los maestros mencionaron como causas de estrés personal los bajos salarios y beneficios, la sobrecarga de trabajo y la cantidad excesiva de horas, y la escasez de personal. Muchos maestros informaron que necesitan más capacitación o apoyo de su plantel para responder a varias situaciones de seguridad escolar.

## Medidas que pueden tomar los administradores del plantel para crear una cultura y un entorno laboral positivos

% de maestros de Texas que consideran que cada medida extremadamente/muy importante



El 86% por ciento de los maestros expresaron sentimientos de mantener a los alumnos seguros como una causa de estrés, y el 91% de los maestros citaron la sensación de que necesitan apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos como una causa de estrés.

Además, el 50% de los maestros informaron no tener la capacitación y el apoyo adecuados de su plantel para responder ante una crisis de salud mental de un alumno, y un tercio siente que carece de la capacitación o el apoyo adecuados para responder frente a un tirador activo o intruso violento. Reafirmando las preocupaciones de los maestros sobre la seguridad escolar y la salud mental de los alumnos, cuando se les preguntó sobre sus prioridades para el gasto escolar, el 86% de los maestros identificaron la asistencia a los alumnos con necesidades de salud mental como una prioridad de gasto extremadamente o muy importante. El 83% de los maestros también mencionaron la mejora de la seguridad de los edificios escolares como una prioridad de gasto muy importante.

En otros resultados de esta encuesta, el 73% de los maestros consideraron que un programa de vales escolares perjudicaría a las escuelas públicas de Texas en general, y el 89% se opuso a tal programa en su comunidad si reducía el financiamiento de las escuelas públicas o si las escuelas privadas y religiosas participantes no tienen supervisión educativa estatal. En una pregunta abierta, los maestros expresaron su preocupación por el impacto que tendría un programa de vales en la financiación y el riesgo de que propicie un aumento de las divisiones raciales, económicas y por discapacidad.

Según los maestros de escuelas públicas de Texas encuestados, al ingresar al campo de la enseñanza, más de la mitad planeaba ser maestros de prekínder a 12.º grado (PK-12) durante la totalidad de sus carreras. A pesar de las aspiraciones iniciales de la mayoría de permanecer en la profesión docente, el 75% de los maestros en general informaron que consideraron seriamente dejar su trabajo en el aula en el último año (2023), prácticamente la misma proporción que en 2022, cuando esta cifra aumentó bruscamente a 77%, en comparación con el 58% registrado en 2020, es decir, antes de la pandemia.

Los hallazgos de la encuesta anterior en 2022, revelaron que el 97% de los maestros encuestados identificaron que tener una cultura y un entorno laboral positivos era importante para alentarlos a continuar trabajando como maestros de escuelas públicas. La encuesta de este año, 2023, examinó nueve medidas que los administradores de los planteles pueden tomar para crear una cultura y un entorno de trabajo positivos para los maestros, incluido un apoyo más sólido en varios ámbitos. Al menos ocho de cada 10 maestros consideraron que todas estas medidas eran muy importantes. Las medidas de mayor importancia según los maestros son que los administradores del plantel tomen en cuenta las opiniones de los maestros al establecer las políticas escolares, brinden autonomía a los maestros como líderes del aula y apoyen a los maestros en el manejo de la disciplina estudiantil. Todas estas medidas fueron calificadas como altamente importantes por el 94% de los participantes en la encuesta.

Es menos probable que los maestros que informaron tener una cultura y un entorno laboral positivos en su plantel en 2023 (64%) hayan informado que consideran seriamente dejar su puesto en comparación con otros maestros (89%).

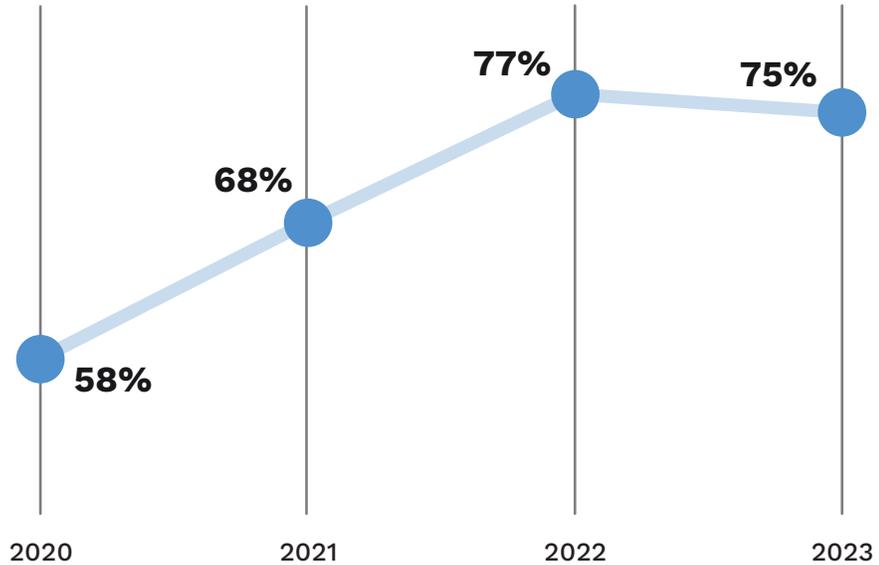
Los hallazgos también muestran que 8 de cada 10 maestros sienten que tienen el apoyo adecuado de su plantel para proporcionar un ambiente de clase donde todos los alumnos puedan ser ellos mismos, estén empoderados para participar y tengan buenas relaciones con los demás alumnos. Sin embargo, el 19% de los maestros carecen de apoyo en estas áreas cruciales. En general, los maestros sienten que cuentan con el apoyo de su plantel para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos, aunque no de todos ellos. El 41% dijo que no tiene el apoyo adecuado para satisfacer las necesidades de los alumnos que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, y transgénero, queer o que se cuestionan, y todos los demás géneros y orientaciones sexuales (LGBTQ+); 31% para satisfacer las necesidades de los alumnos con diferencias de aprendizaje, y 26% para satisfacer las necesidades de los alumnos que están aprendiendo inglés. Una proporción algo menor de los maestros, el 22%, dijeron que carecen de apoyo para satisfacer las necesidades de los alumnos de hogares de bajos ingresos, y el 17% de los maestros dijeron lo mismo con respecto a las necesidades de los alumnos de una raza o de un origen étnico diferentes al suyo.

En la encuesta también se preguntó a los maestros por su capacidad para abogar por diversos grupos de alumnos en su plantel. Alrededor de tres cuartas partes de los maestros sienten que tienen la capacidad en su plantel de abogar por alumnos de una raza o de un origen étnico diferentes al suyo, alumnos que están aprendiendo inglés, alumnos de hogares de bajos ingresos y alumnos con diferencias de aprendizaje.



## Maestros que consideran dejar la docencia

% de maestros de Texas que consideran seriamente dejar la docencia



Con respecto a la capacitación y preparación docente, los maestros expresaron la importancia de las experiencias prácticas o directas, como observar a otros maestros, recibir apoyo del supervisor de campo, dar clases alumnos y tener un mentor. El 88% de los maestros tuvieron un mentor durante su programa de preparación o sus primeros años de docencia.

En las siguientes secciones de este informe se exploran los hallazgos de la encuesta en profundidad y se destacan las opiniones de los maestros de Texas sobre una variedad de temas.

Cuando las escuelas organizan celebraciones especiales, los maestros asumen muchos roles diferentes fuera de sus aulas, como recoger la basura durante un día de campo en el plantel.

## Acerca de la encuesta

El cuarto informe anual de la Encuesta de Maestros de Texas fue producido para la Charles Butt Foundation por Langer Research Associates. Los resultados de la encuesta provienen de una encuesta representativa a nivel estatal en la que participaron 1,029 maestros de escuelas públicas de Texas seleccionados al azar de la lista de 2021 de la Texas Education Agency, en la que están incluidos todos los maestros del estado. La recopilación de datos para la encuesta se realizó a través de un cuestionario seguro en línea desde el 22 de marzo de 2023 hasta el 15 de junio de 2023. Los resultados de la encuesta tienen un margen de error de más o menos 3.6 puntos para la muestra completa.<sup>1</sup> Con el fin de profundizar en los resultados de la encuesta, del 5 al 9 de junio de 2023 se organizaron cinco días de discusiones moderadas en dos foros en línea asíncronos entre otros 24 maestros de color que no habían sido encuestados.

Las citas de maestros que figuran en este informe provienen de dos fuentes. Las citas incluidas en la sección *Planes de Carrera* se tomaron de las respuestas a una pregunta abierta de la encuesta. Todas las demás citas en el informe son de maestros que participaron en los foros de discusión en línea.

La Encuesta de Maestros de Texas de 2023 fue dirigida por Jessica C. Enyioha, Ph.D., directora de investigación, y Audrey Boklage, Ph.D., vicepresidenta de aprendizaje e impacto; con Kendra Montejos Edwards, investigadora

asociada sénior, y Melissa Garza, becaria de aprendizaje e impacto. El informe y la interfaz de usuario fueron diseñados por John Jacob Moreno, diseñador multimedia, con Joel Goudeau, director de arte, y Lauren Reed, diseñadora multimedia, con el apoyo en visualización de Kurt Lockhart, director sénior de programas de estadísticas y en desarrollo web de Karen Wang, desarrolladora web. La analista principal de este informe es Allison De Jong, analista de investigación sénior de Langer Research Associates, con Steven Sparks, Ph.D., analista de investigación; Lindsey Hendren, Ph.D., investigador asociado; Jared Sousa, investigador asociado y Gary Langer, director del proyecto.

La Charles Butt Foundation expresa su gratitud a la muestra de maestros que participaron en la encuesta, al grupo de maestros que formaron parte de los foros en línea y a los maestros que permitieron que sus fotografías aparecieran en este informe. Las fotografías incluidas en este informe fueron tomadas por Liz Moskowitz, Anne Bannister, Brian Diggs y Joel Goudeau. Los resultados y las citas que se incluyeron en el informe no son atribuibles a ninguno de los maestros fotografiados.

Cita recomendada: Charles Butt Foundation. (2023). Encuesta de Maestros de Texas de 2023: Escuchando la Experiencia del Educador. Charles Butt Foundation. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZPBHW>

Este informe se puede encontrar en línea en [CharlesButtFdn.org/2023TXTeacherPoll](https://CharlesButtFdn.org/2023TXTeacherPoll).

<sup>1</sup> Todas las diferencias que se describen en este informe se evaluaron para determinar su significación estadística. Aquellas que son significativas con un nivel de confianza del 95% (o superior) se presentan sin calificarlas. Las que son significativas con un nivel de confianza de 90-94% se describen como diferencias "leves". Las que son significativas con menos del 90% de confianza no se describen como diferencias.

# Salud mental y bienestar emocional de los maestros

**E**n nuestra Encuesta de Maestros de Texas de 2022 los participantes informaron sobre sus malas condiciones de trabajo y por eso en esta ocasión se les preguntó por su salud mental y bienestar emocional.

El 83% de los maestros de escuelas públicas de Texas calificaron positivamente su salud mental o bienestar emocional en general: como excelente (20%), muy buena (30%) o buena (32%). Eso deja un 17% que calificó su salud mental y bienestar emocional como solo regular o deficiente.

Estas apreciaciones fueron considerablemente más bajas cuando se les pidió a los maestros que tomaran en consideración sus trabajos. Menos maestros (58%) calificaron su salud mental o bienestar emocional positivamente específicamente en relación con su trabajo docente: excelente (12%), muy buena (20%) o buena (27%). En este caso, el 41% describió su salud mental o bienestar emocional como solo regular o deficiente.

La autoevaluación de la salud mental y el bienestar emocional guarda estrecha relación con la cantidad de factores de estrés laboral que enfrentan los maestros. Entre los que citaron seis o más factores estresantes laborales importantes (23% de todos los maestros), el 58% calificó su salud mental o bienestar emocional en lo que respecta a su trabajo como solo regular o deficiente. Los maestros de este grupo también calificaron su bienestar más negativamente que otros maestros en términos de su bienestar general.

**“Sí, a veces me siento sobrecargado de trabajo. Siento que el único motivo por el que es necesario hacer algunas cosas es marcar una casilla pero, como respeto la autoridad, siempre hago mi trabajo según las instrucciones. Sinceramente, se me parte el corazón cuando oigo hablar sobre la escasez de maestros en las noticias. Puedo entender por qué muchos se van, pero también entiendo por qué muchos eligen quedarse.”**

— Maestro de escuela media/secundaria

Los maestros encuentran breves momentos a lo largo de su día para relacionarse con sus colegas.



Entre los factores estresantes evaluados, la sobrecarga de trabajo excesivas y la cantidad excesiva de horas de trabajo, así como la falta de comunicación y comprensión de los administradores, son los que más se asociaron con la salud mental autoevaluada en relación con el trabajo. El 53% de los maestros que calificaron la sobrecarga de trabajo como un factor estresante importante calificaron su salud mental y bienestar emocional en relación con el trabajo como solo regular o deficiente, en comparación con el 20% de los que dijeron que esto no ha sido más que una causa menor de estrés. Existe una diferencia similar entre estos grupos a la hora de calificar la importancia de la falta de comunicación y comprensión de los administradores, 57% frente a 28%.

Los impactos de estos factores estresantes en la salud mental autoevaluada son mayores cuando se combinan. Por ejemplo, el 65% de los maestros que informaron haber experimentado un estrés importante tanto por causa de los administradores como por la interacción con los padres calificaron su salud mental en lo que respecta a su trabajo como solo regular o deficiente. También son notables los impactos acumulativos de apoyar la salud mental de los alumnos, interactuar con los padres, la falta de comunicación y comprensión de los administradores, y la sobrecarga de trabajo excesivas y la cantidad excesiva de horas. Las calificaciones generales negativas de salud mental alcanzan su punto máximo, con un 35%, entre los maestros que dijeron que tanto el apoyo a la salud mental de los alumnos como la interacción con los padres son factores estresantes importantes.

La cultura y el entorno de trabajo también influyen sobre estos resultados. Entre los maestros que no sienten que tienen una cultura y un entorno de trabajo positivos, el 72% describió su salud mental y bienestar emocional en relación con su trabajo docente como solo regular o deficiente, en comparación con el 28% de los que informaron tener una cultura y un entorno de trabajo positivos.

**Los maestros más jóvenes son especialmente propensos a haber descrito negativamente su salud mental o su bienestar emocional en el trabajo.** El 60% de las personas de 20 a 29 años así lo hicieron, cayendo esta cifra al 46% de las personas de 30 a 49 años y, aún más, al 24% de los maestros que tienen 50 años o más.

Estas marcadas diferencias disminuyeron cuando se les preguntó a los maestros sobre su salud mental y emocional en general, no solo en relación con sus trabajos, aunque los más jóvenes de todas formas son mucho menos propensos que sus colegas mayores a describir su salud mental general como muy positiva (excelente o muy buena). Estos resultados se sitúan entre el 35% de los maestros de 20 a 29 años y el 69% de los que tienen 50 años o más.

## La salud mental de los maestros en relación con su trabajo varía en función de la edad

% de maestros de Texas que describen su salud mental y bienestar emocional

	Todos los maestros	Menos de 30 años	Entre 30 y 39 años	Entre 40 y 49 años	Entre 50 y 59 años	60 años o más
% excelente/ muy buena	31%	11%	24%	32%	44%	51%
% buena	27%	29%	26%	24%	30%	24%
% solo regular/ deficiente	41%	60%	50%	43%	25%	23%

Los porcentajes no suman 100 debido al redondeo.

## El estrés de los maestros

De acuerdo con los temas identificados en la Encuesta de Maestros de Texas de 2022, los maestros texanos están experimentando estrés. Los bajos salarios y beneficios, la escasez de personal y la sobrecarga de trabajo fueron al menos fuentes menores de estrés para un rotundo 94% de los maestros durante el último año escolar. En cada uno de estos casos, la mayoría de los maestros dijeron que estas son causas importantes de estrés, superando a los otros seis factores estresantes potenciales probados.

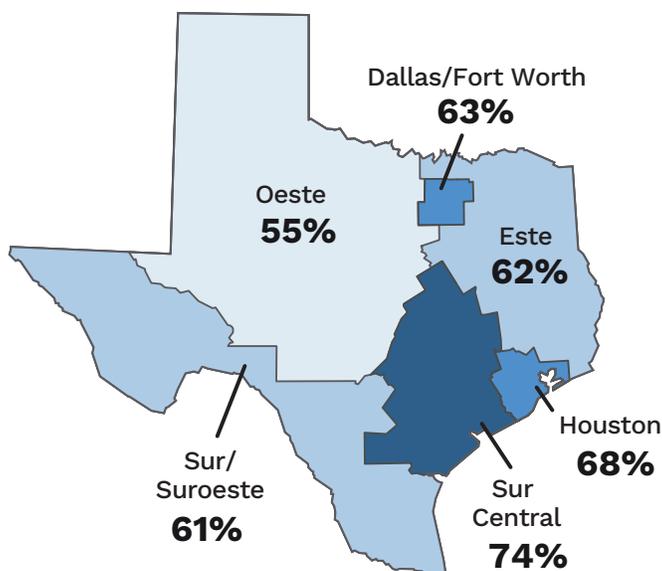
Otros factores obtuvieron una puntuación casi igual de alta en general. El 91% de los maestros dijeron que la sensación de que necesitan apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos ha sido una causa de estrés en el último año escolar, mientras que el 44% lo calificó como una causa importante de estrés. Entre el 80% y el 86% de los maestros dijeron lo mismo sobre la sensación de que necesitan proteger a sus alumnos, la interacción con los padres, la presión para que a sus alumnos les vaya bien en las pruebas estandarizadas y la falta de comunicación y comprensión de los administradores.

Algunos desafíos son más agudos que otros. Como se mencionó, la mayoría dijo que la escasez de personal (64%), los bajos salarios y beneficios (56%) y la sobrecarga de trabajo o la cantidad excesiva de horas (también 56%) son las principales causas de estrés. Aproximadamente la mitad (52%) de los maestros dijeron lo mismo sobre la presión para que a sus alumnos les vaya bien en las pruebas estandarizadas. El 44% dijo que apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos es una causa importante de estrés, al el 35% calificó de igual manera la falta de comunicación y comprensión de los administradores y el 33% la necesidad de proteger a sus alumnos. En el último lugar de la lista está la interacción con los padres (una causa importante de estrés para el 24%). En general, el 23% citó seis o más factores como factores estresantes importantes.

**“Siento que nunca tengo tanto tiempo como me gustaría para fomentar un sentido de pertenencia entre mis alumnos. Mi tiempo a menudo está ocupado por tareas innecesarias, reuniones, etc., que se alejan de mi objetivo principal: mis alumnos.”**

— Maestra de primaria

## La escasez de personal es una fuente importante de estrés docente en Texas



El **64%** de todos los maestros de Texas, independientemente de su región, dicen que la escasez de personal es una causa importante de estrés

**El estrés es más frecuente en las escuelas más pequeñas.** El 28% de los maestros que trabajan en escuelas con menos de 500 alumnos citaron seis o más factores estresantes importantes, en comparación con el 15% de los maestros de escuelas con 1,000 alumnos o más. **El nivel elevado de estrés es aproximadamente entre los maestros hispanos tiene una prevalencia dos mayor en comparación con los maestros blancos,** 3% frente a 18%. Entre los maestros negros alcanza el 24%. El 31% de los maestros del sur/suroeste de Texas señalaron al menos seis factores estresantes importantes en el último año escolar, más del doble de esta tasa en el oeste de Texas, con otras regiones intermedias. Las mujeres son 11 puntos más propensas que los hombres reportar tantos factores estresantes importantes, 26% frente a 15%.

Entre los maestros que experimentaron al menos un factor estresante importante en el último año, la mayor causa de estrés son los bajos salarios y beneficios, citados por el 28%, seguidos por la sobrecarga de trabajo o la cantidad excesiva de horas (18%), la escasez de personal (15%), la falta de comunicación y comprensión de los administradores (12%) y la presión de las pruebas estandarizadas (11%).

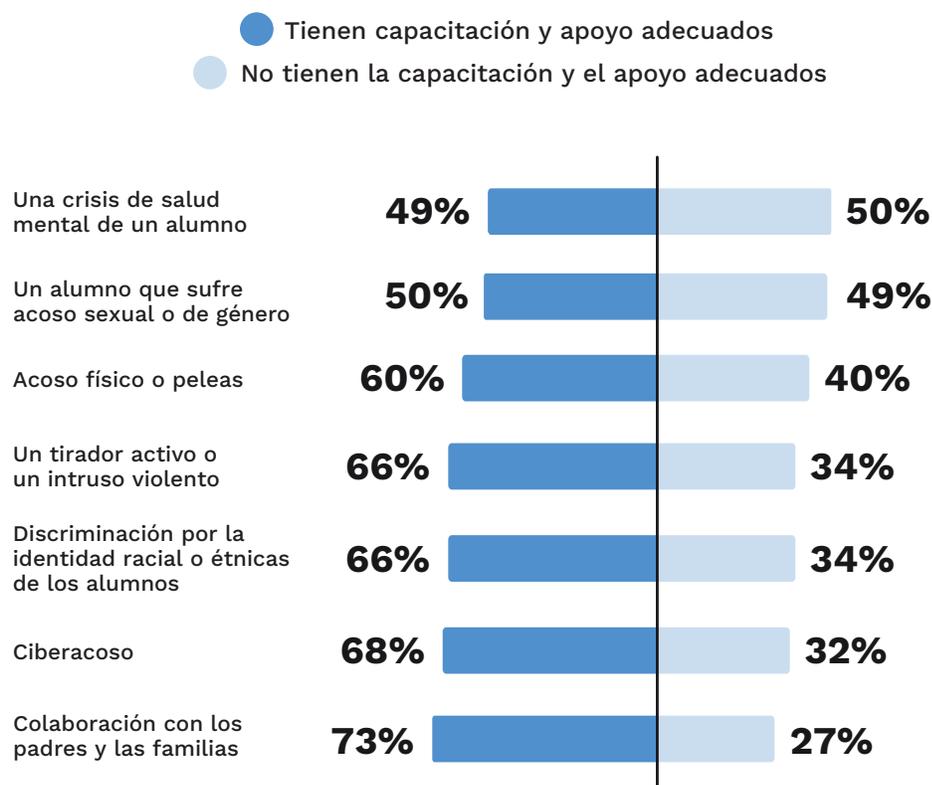
Los bajos salarios y beneficios se citan como el mayor factor estresante, alcanzando un máximo del 37% entre los maestros con hijos pequeños propios. Este factor tiene la prevalencia más baja entre los maestros menores de 30 años, 16% frente a 30% entre los que tienen 30 años o más. Los maestros menores de 30 años, en cambio, son más propensos a señalar la sobrecarga de trabajo como su mayor factor de estrés (27%).

## Seguridad escolar

Los maestros no solo están estresados por sentirse mal pagados y sobrecargados de trabajo. Muchos de ellos sienten que no tienen la capacitación o el apoyo adecuados para responder a diversas situaciones de seguridad escolar. La mitad afirmó que no cuenta con la capacitación o el apoyo necesarios para responder a una crisis de salud mental de un alumno o a un alumno que sufre acoso sexual o de género.

Menos participantes en la encuesta, pero aun así el 40%, dijeron que carecen de la capacitación o el apoyo necesarios para responder a situaciones de acoso físico o a las peleas. Uno de cada tres maestros siente que no tiene la capacitación y el apoyo adecuados para responder a un tirador activo o un intruso violento. Lo mismo dijeron con respecto a su capacitación y apoyo adecuados para responder frente a situaciones en las que los alumnos sufren discriminación racial o étnica. El 31% siente que carece de capacitación y apoyo para lidiar con el acoso cibernético.

### Capacitación docente y apoyo para respuestas situacionales

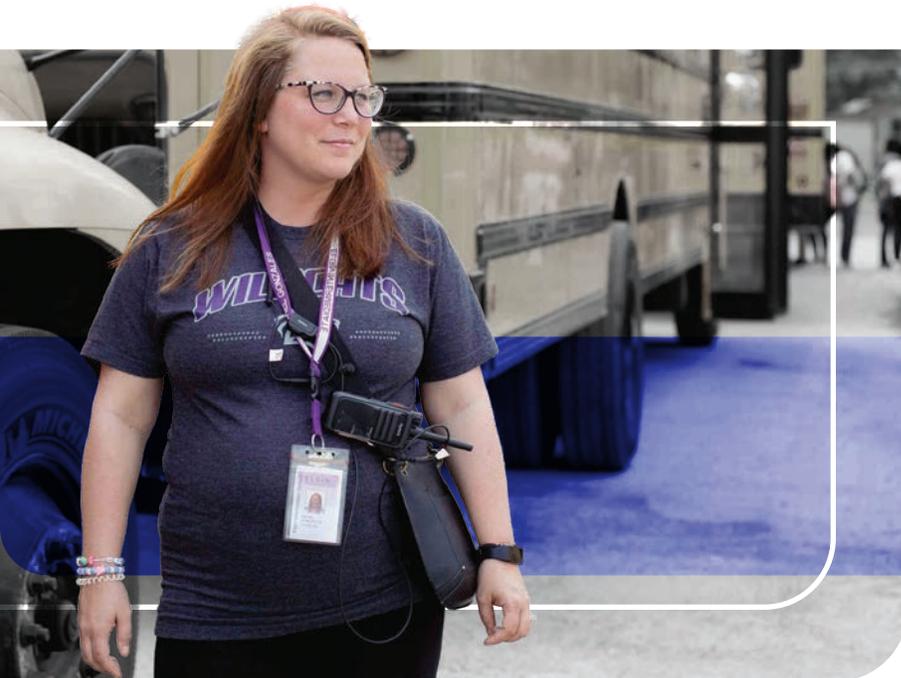


Los porcentajes no suman 100 debido al redondeo.

La capacitación y el apoyo adecuados interactúan con el estrés que experimentan los maestros en lo que respecta a la seguridad escolar y la salud mental de los alumnos. De aquellos que dijeron que carecen de capacitación y apoyo adecuados para responder a una crisis de salud mental de un alumno, el 56% respondió que apoyar la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos es una causa importante de estrés para ellos. Esto contrasta con el 32% de los que se sienten adecuadamente capacitados y apoyados en esta área.

Del mismo modo, los maestros que sienten que carecen de capacitación y apoyo para responder a un tirador activo o intruso violento son dos veces más propensos que los demás a citar la seguridad de los estudiantes como una causa importante de estrés, 49% frente a 25%. En relación con la seguridad escolar, el 83% de los maestros dijeron que es extremadamente o muy importante mejorar la seguridad de los edificios escolares como una prioridad de gasto.

Los maestros con menos experiencia son más propensos que sus colegas con más experiencia a sentir que carecen de la capacitación y el apoyo necesarios para responder a diversas situaciones. El 51% de los maestros con cinco o menos años de experiencia dijeron que carecen de la capacitación y el apoyo para responder frente a situaciones de acoso físico, en comparación con el 33% de los maestros con más de 20 años de experiencia. Los maestros con menos experiencia también son 14 puntos más propensos a sentir que carecen de la capacitación y el apoyo para responder al acoso cibernético (39% frente a 25%), a la discriminación basada en las identidades raciales o étnicas de los alumnos (41% frente a 29%) y a un tirador activo o intruso violento (44% frente a 33%).



El final de la jornada escolar incluye tareas adicionales que deben cumplir los maestros, como asumir la función de monitor de autobús.

# Prioridades de gasto

Se pidió a los maestros que evaluaran la importancia de 10 posibles prioridades de gasto porque son expertos en su plantel y en su aula. Encabezando la lista de prioridades de gasto, casi todos los participantes en la encuesta (96%) calificaron el aumento de los salarios de los maestros como extremadamente o muy importante. Los maestros también asignaron calificaciones elevadas a otras dos prioridades: ayudar a los estudiantes con necesidades de salud mental (86%) y mejorar la seguridad de los edificios (83%).

Tres cuartas partes de los maestros (74%) dijeron que abordar las brechas de aprendizaje relacionadas con la pandemia debería ser una prioridad de gasto muy importante. El 71% asignó esta misma prioridad al gasto de proporcionar comidas gratis durante las horas de clase a cualquier alumno que las quiera, el 69% al de ayudar a los alumnos con necesidades de salud física y el 63% al de ayudar a los alumnos con necesidades materiales como ropa o útiles escolares.

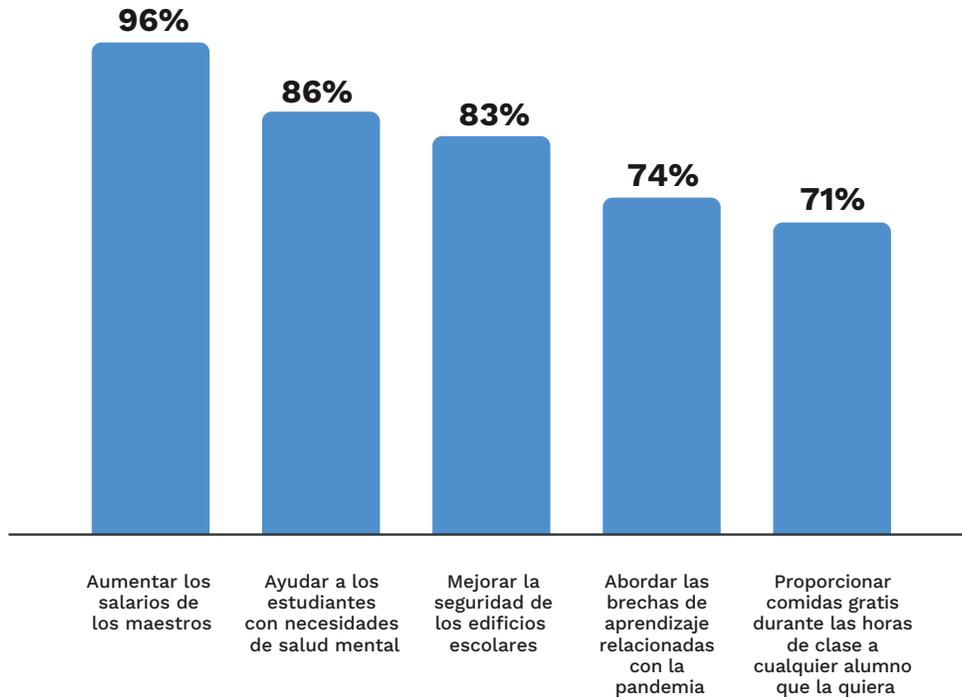
Entre el 57% y el 62% de los maestros encuestados consideraron que otras áreas son muy importantes como prioridades de gasto: ampliar la capacitación profesional y técnica, ofrecer programas de desarrollo profesional para maestros y ofrecer clases de prekínder para cualquier alumno cuya familia las desee.

Cuando se les preguntó cuál de estas prioridades de gasto debería ser la más importante, el 61% citó el aumento de los salarios de los maestros. En segundo lugar se situó ayudar a los estudiantes con necesidades de salud mental, con un distante 13%. **El aumento de los salarios de los maestros es la prioridad de gasto principal para todos los grupos de antigüedad, salario, edad, región, educación, raza/etnia e ingresos familiares.** Alcanza su punto máximo, con un 76%, entre los maestros que dijeron que los bajos salarios y beneficios son una causa importante de estrés para ellos.

En cuanto a la prioridad de cada gasto por separado individuales, los maestros de prekínder a quinto grado son más propensos que los demás a responder que el gasto en prekínder universal debería ser una prioridad muy importante: 65% frente al 53% de los maestros de escuela media y al 49% de los maestros de secundaria. Se observó otra diferencia en función del nivel de grado: el 79% de los maestros de prekínder a octavo grado especificaron que el gasto en abordar las brechas de aprendizaje relacionadas con la pandemia era de máxima prioridad, en comparación con el 62% de los maestros de 9.º a 12.º grado.

## Prioridades de gasto en educación pública según los maestros

% maestros de Texas que consideran cada prioridad extremadamente/muy importante



En cambio, los maestros de 9.º a 12.º grado son ligeramente más propensos que los que enseñan desde prekínder hasta quinto grado a haber dicho que la formación profesional y técnica debería ser una prioridad muy importante (66% frente a 58%). Los maestros de 6.º a 8.º grado están en el medio, con un 64%.

En la mayoría de los casos, los maestros negros son más propensos que los maestros blancos a identificar las prioridades de gasto como altamente importantes, y los maestros hispanos están en el medio. Una de las diferencias más grandes se encuentra en el área del gasto para las abordar las brechas de aprendizaje relacionadas con la pandemia: el 89% de los maestros negros dijeron que el gasto en esta área es muy importante, en comparación con el 80% de los maestros hispanos y el 68% de los maestros blancos. Otra gran diferencia se manifiesta en que el 84% de los maestros negros dijeron que el gasto para ayudar a los estudiantes con necesidades de salud física debería ser muy importante. Un porcentaje algo menor (76%) de los maestros hispanos opinaron igual, en comparación con el 63% de los maestros blancos.



El gasto también recibió generalmente una mayor prioridad entre los maestros en las escuelas donde más alumnos provienen de hogares de bajos ingresos. Por ejemplo, en las escuelas donde tres cuartas partes o más de los alumnos provienen de hogares de bajos ingresos, el 81% de los maestros indicó que proporcionar comidas gratuitas durante el horario escolar era una alta prioridad, en comparación con el 58% de los maestros de escuelas donde menos de una cuarta parte de los alumnos provienen de hogares de bajos ingresos.

Los maestros encuentran momentos para relacionarse con los estudiantes en los pasillos entre una clase y otra.

**“Asistí a una breve capacitación sobre seguridad escolar cuando daba clases a los alumnos. La capacitación fue impartida por el departamento de policía del distrito, y se nos informó sobre las diversas condiciones y procedimientos que se deben seguir para cerrar el plantel en una emergencia, retener a alguien, buscar refugio en el lugar, etc. Me pareció útil escuchar a la policía ser honesta con nosotros y saber qué esperar durante los simulacros y qué prever en el caso de que se presente una emergencia real.”**

— Maestra de primaria

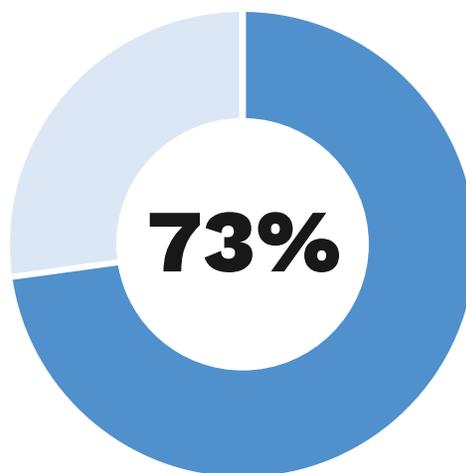
# Vales escolares

Los vales escolares ocupan un primer plano en los debates políticos y sobre políticas, y se deben tomar en consideración las opiniones de los maestros. El 73% de los maestros de escuelas públicas de Texas dijeron que implementar un programa de vales para que los padres puedan pagar parcialmente la matrícula de una escuela privada o religiosa sería perjudicial para las escuelas públicas del estado. El 15% cree que un programa de vales escolares sería útil, y un porcentaje similar (12%) cree que no tendría ningún impacto.

Los nuevos maestros son menos escépticos que sus compañeros con mayor antigüedad. Entre aquellos que se encuentran en sus primeros cinco años de enseñanza, el 55% ve los programas de vales como perjudiciales, en comparación con el 78% de los maestros con mayor antigüedad. Los maestros de las escuelas chárter son menos propensos que los de las escuelas públicas tradicionales a ver los vales escolares como dañinos, 55% frente a 76%.

El 85% de los maestros de escuelas públicas en general se opusieron a la implementación de un programa de vales en su propia comunidad si eso significa una reducción de los fondos asignados a sus escuelas públicas locales; en contraste, solo el 15% apoya esta medida. El 85% se opone a la implementación de un programa de vales si las escuelas privadas y religiosas participantes no tienen supervisión educativa estatal, mientras que el 19% expresó su apoyo. El 11% apoya un programa de vales en ambos casos, mientras que el 89% se opone a un programa de vales si se cumple al menos una de estas dos condiciones.

## Los maestros de Texas piensan que los vales serían perjudiciales



# Atrición de maestros

La atrición de maestros se refiere al porcentaje de maestros que abandonan la profesión en un año escolar determinado. Los datos de la encuesta de 2023 confirman que la pérdida de maestros sigue siendo una preocupación importante para la profesión docente. El 75% de los maestros de Texas han considerado seriamente dejar su puesto como maestros de escuelas públicas en el último año, esencialmente el mismo porcentaje que hace un año, registrando un incremento con respecto al 68% reportado en 2021 y al 58% reportado en 2020.

Ese sentimiento se corresponde con la atrición de maestros real año tras año. La atrición de maestros alcanzó el 13.4% en el año escolar 2022-23, según la Texas Education Agency, frente al 11.6% registrado en el año escolar 2021-22 y el 9.3% registrado en el año escolar 2020-21. Se encuentra en su nivel más alto según los datos disponibles desde 2011.<sup>2</sup>

Haber considerado seriamente dejar el puesto de maestro de escuela pública es frecuente en todos los grupos demográficos. Lo informan 7 de cada 10 o más maestros, independientemente de su género, nivel educativo, raza/etnia, nivel salarial y antigüedad.

Hay diferencias por urbanicidad y región. El 79% de los maestros en áreas urbanas han considerado seriamente dejar su puesto en el último año, en comparación con el 66% en áreas rurales.<sup>3</sup> Los maestros suburbanos están en el medio, con un 74%. Por región, el mayor porcentaje de maestros que han considerado seriamente dejar sus puestos (81%) se registró en el centro de Texas; mientras que el más bajo (67%) corresponde a los maestros en el este de Texas. Las demás regiones se ubican entre estos dos porcentajes.

Después de realizar un análisis estadístico llamado regresión, el estrés en el lugar de trabajo es uno de los predictores independientes más fuertes de haber considerado seriamente abandonar la profesión. Ilustrativamente, de los maestros que señalaron seis o más factores estresantes importantes en el trabajo, el 92% dijo que había considerado seriamente irse, en comparación con el 48% de los que afirmaron no tener más de un factor estresante importante.

---

<sup>2</sup> Los informes y datos sobre los educadores se obtuvieron de la Texas Education Agency. Para obtener más información, visite <https://tea.texas.gov/reports-and-data/educator-data/educator-reports-and-data>

<sup>3</sup> El tamaño de la muestra de maestros en áreas rurales es pequeño,  $n=93$ , frente a un estándar preferido de  $n=100$  para el análisis de subgrupos.

De los factores estresantes incluidos en esta encuesta, la sobrecarga de trabajo, la falta de comunicación y comprensión de los administradores, el estrés que rodea el apoyo a la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos, y los bajos salarios y beneficios están más estrechamente asociados con considerar seriamente la posibilidad de abandonar la profesión. Por ejemplo, el 85% de los maestros que experimentaron sobrecargas de trabajo como un factor estresante importante han considerado seriamente irse, en comparación con el 56% de los que dijeron que esta no es más que una causa menor de estrés. Del mismo modo, el 89% de los maestros que identificaron la falta de comunicación y comprensión de los administradores como una causa importante de estrés han considerado irse, en comparación con el 63% de los que calificaron este factor como una causa menor de estrés.

Las calificaciones de la salud mental y emocional autoevaluadas también están fuertemente asociadas con haber considerado seriamente dejar el trabajo, incluso después de controlar los factores estresantes en el lugar de trabajo. Los maestros que describieron su salud mental y bienestar emocional en relación con su trabajo como solo regular o deficiente son 35 puntos más propensos a haber considerado seriamente irse, en comparación con aquellos que la calificaron como excelente o muy buena, 93% frente a 58%.

Una cultura y un entorno de trabajo positivos es otro predictor independiente de haber considerado seriamente abandonar la profesión. Casi todos los maestros que sienten que carecen de una cultura y un entorno laboral positivos (94%) han considerado irse. Eso se compara con el 64% de los que informaron que su experiencia en el lugar de trabajo es positiva.

Entre otros factores, sentir que el salario es injusto se asocia con haber considerado irse, pero solo antes de controlar los factores estresantes en el lugar de trabajo, la cultura y el entorno escolar, y la salud mental autoevaluada. El 78% de los maestros que informaron sentir que el salario es injusto han considerado seriamente dejar su puesto, en comparación con el 65% de los que dijeron que su salario es justo.

**“No tenemos guardería; sin embargo, me encantaría que la ofrecieran. Eso definitivamente me animaría a quedarme y alentaría a otros a venir.”**

**— Maestra de secundaria**

## Estrategias de retención

En la encuesta de este año se probaron cuatro estrategias de retención. Entre ellas, la semana escolar de cuatro días con días escolares más largos ocupó el lugar más alto, aunque ninguna de las estrategias es considerada altamente importante por al menos el 50% de los maestros. Casi la mitad (48%) de los maestros de Texas dijeron que una semana laboral de cuatro días sería extremadamente o muy importante para alentarlos a continuar trabajando como maestros de escuelas públicas. Un 24% adicional dijo que sería algo importante.

En relación con las otras estrategias, el 36% dijo que el hecho de que su escuela participara en el programa de Asignación de Incentivos para Maestros (TIA, por sus siglas en inglés) sería muy importante para alentarlos a continuar enseñando; el 25% adicional lo calificó como algo importante, y el 38% como menos importante<sup>4</sup>.

El cuidado infantil pagado por el distrito es extremadamente o muy importante para el 33% de los maestros en general. Este porcentaje aumenta hasta el 74% de los maestros que son padres, madres o tutores de un niño de cinco años o menos en su hogar.

---

<sup>4</sup> El programa de Asignación de Incentivos para Maestros (TIA, por sus siglas en inglés) se describió como un programa que utiliza información como los datos de las pruebas de los alumnos, las encuestas a los padres y las observaciones de los administradores en el aula para reconocer a los maestros eficaces y concederles un salario más alto. Para obtener más información sobre el programa TIA, visite <https://tea.texas.gov/texas-educators/educator-initiatives-and-performance/educator-initiatives/teacher-incentive-allotment>



La última estrategia, un año escolar extendido, con hasta 30 días adicionales de instrucción y un salario adicional para los maestros, es considerada extremadamente o muy importante por solo el 16% de los maestros. El 18% opinó que esto sería algo importante, mientras que el 66% se mostró menos interesado.

Las opiniones sobre estas estrategias de retención son en gran medida uniformes en todos los grupos demográficos, con algunas excepciones. El 63% de los maestros negros dijeron que una semana escolar de cuatro días sería extremadamente o muy importante para alentarlos a continuar enseñando, en comparación con el 53% de los maestros hispanos y el 45% de los maestros blancos.<sup>5</sup>

El 43% de los maestros negros y el 42% de los maestros hispanos son más propensos que el 30% de los maestros blancos a haber dicho que el programa TIA sería muy importante para alentarlos a permanecer en sus trabajos. Los maestros más nuevos también son más propensos que los demás a decir que el programa TIA es muy importante. El 45% de los maestros en las escuelas donde tres cuartas partes o más de los alumnos provienen de hogares económicamente desfavorecidos dijeron que el hecho de que su escuela participe en el programa TIA sería muy importante para alentarlos a quedarse, en comparación con el 25% de aquellos donde menos de la mitad del alumnado proviene de hogares económicamente desfavorecidos.<sup>6</sup>

**Las estrategias de retención probadas en la [Encuesta de Maestros de Texas de 2022](#) tuvieron un atractivo mucho más general.** En esa encuesta, el 91% de los maestros dijo que un aumento salarial significativo sería extremadamente o muy importante para alentarlos a continuar enseñando. El 88% opinó lo mismo sobre maximizar los beneficios de jubilación, mientras que el 85% asignó estas calificaciones a un horario con más tiempo para planificar o días libres adicionales en todo el distrito para el bienestar de los maestros y alumnos. En términos de los aspectos intangibles del trabajo, el 97% dijo que una cultura y un entorno de trabajo positivos serían extremadamente importantes o muy importantes para alentarlos a seguir trabajando.

---

<sup>5</sup> La diferencia entre los maestros negros e hispanos es marginal.

<sup>6</sup> El nivel socioeconómico de los estudiantes se obtuvo de los informes de condición económicamente desfavorecida de la TEA. Puede encontrar detalles sobre estas clasificaciones en <https://rptsvr1.tea.texas.gov/adhocrpt/adstc.html>

El recreo es un momento para que los estudiantes jueguen y los maestros cultiven el compañerismo con sus colegas.

## Salario y beneficios

En las Encuestas de Maestros de Texas de 2020 y 2021, 7 de cada 10 maestros de Texas dijeron que se sienten que su salario es injusto. Este dato se disparó al 81% en 2022 y se mantiene no ha variado en 2023.

Este sentimiento es compartido por los maestros de todos los grupos de ingresos. El 83% de los que ganan menos de \$65,000 al año sienten que su salario es injusto, al igual que el 77% de los que ganan \$65,000 o más. Una proporción aproximadamente igual en estos grupos de ingresos calificó los bajos salarios y beneficios como un factor estresante importante y lo seleccionó como una de sus mayores causas de estrés.

Sentir que los salarios son injustos también prevalece en otros grupos demográficos y lo informaron aproximadamente tres cuartas partes o más, independientemente del género, la edad, la antigüedad, el nivel educativo, la región, la urbanicidad o los niveles de grado enseñados. Los maestros informaron un salario anual promedio de \$60,000 en 2022-2023, frente a \$57,000 en 2021-2022 y \$55,220 en 2020-2021.

Los salarios varían de un grupo a otro. El 79% con más de 20 años de experiencia ganan al menos \$60,000 al año, y este porcentaje desciende en función de la antigüedad hasta el 37% de aquellos con cinco o menos años de experiencia. Los maestros de secundaria, los hombres, los que tienen títulos de posgrado y los que trabajan en áreas urbanas también reportaron salarios más altos que sus contrapartes.

Hay variaciones por región. Aproximadamente 8 de cada 10 maestros en el área de Houston y el 73% en Dallas/Fort Worth ganan al menos \$ 60,000, una proporción comparativamente mayor que en el sur/suroeste (45%), el oeste de Texas (42%), el este y el oeste de Texas (37%), y la región central del estado (36%). El 93% de los maestros en el centro de Texas sienten que su salario es injusto, en comparación con alrededor del 73 al 83% en las otras regiones.

**Los maestros tratan de encontrar tiempo cuando los alumnos están fuera de las aulas para dedicarse al desarrollo profesional, las mentorías, la planificación de lecciones y las reuniones de departamento.**

# Cultura y entorno laboral

Aunque casi todos los maestros citaron el año pasado la atracción que ejerce sobre ellos una cultura y un entorno laboral positivos, según esta encuesta muchos menos (56%) sienten que este factor está presente en gran medida (bastante o buena cantidad) en su puesto actual, lo que significa que esencialmente no se ha producido ningún cambio con respecto a 2022.

Para crear una cultura y un entorno laboral positivos, entre el 91 y el 94% de los maestros dijeron que es extremadamente o muy importante que los administradores les den autonomía en el aula; los apoyen en el manejo de la disciplina estudiantil; tengan en cuenta sus opiniones al establecer la política escolar; aboguen por ellos en las interacciones con los padres y la comunidad; doten al plantel de seguridad, suministros y equipos, y personal de apoyo adecuados; y gestionen la cantidad de tareas y responsabilidades no educativas. El 80% dijo que es muy importante que los administradores fomenten la colaboración entre los empleados de la escuela.



Los maestros dijeron que el apoyo en el manejo de la disciplina estudiantil es la medida más importante que los administradores pueden tomar para crear una cultura y un entorno laboral positivos para los maestros, y el 94% opinó que es extremadamente o muy importante. Cuando se les preguntó cuál es la medida más importante que pueden tomar los administradores de su plantel, la mayoría de los maestros seleccionaron el apoyo en el manejo de la disciplina estudiantil (32%). El 20% citó la gestión de la cantidad de tareas y responsabilidades no educativas que se les asignan, y el 14% seleccionó dar autonomía en el aula. El resto de las medidas recibió menciones de un solo dígito.

El **32%** de los maestros de Texas consideran **que el apoyo en el manejo de la disciplina estudiantil es la medida más importante** que los administradores del plantel pueden tomar para crear una cultura y un entorno laboral positivos

**“Cuando los maestros sienten que su voz, identidad y experiencias se reflejan en las decisiones tomadas por el liderazgo, pueden sentirse más parte de la comunidad escolar.”**

— Maestra de primaria

Los maestros apoyan a sus alumnos al promover la autenticidad.



Entre los grupos, los maestros de escuela media son más propensos que los demás a citar el apoyo en el manejo de la disciplina estudiantil como la medida más importante que pueden tomar los administradores: 38% frente al 30% de los maestros de prekínder a quinto grado y a un porcentaje similar (28%) de los maestros de secundaria. Los maestros de educación especial muestran menor inclinación a calificar esta medida como importante; en cambio, son más propensos que otros a dar prioridad al personal de apoyo adecuado, 14% frente a 5%.

Como se señaló, el 93% de los maestros dijo que es extremadamente o muy importante que los administradores aboguen por los maestros en las interacciones con los padres y la comunidad. El 73% informó haber recibido capacitación y apoyo adecuados de su plantel para manejar la colaboración con los padres y las familias. Alrededor de una cuarta parte dijo que carece de apoyo adecuado en esta área, alcanzando un máximo del 34% entre los que tienen cinco o menos años de experiencia.

# Fomentar un sentido de pertenencia

Resulta alentador constatar que 8 de cada 10 maestros de escuelas públicas de Texas sienten que cuentan con el apoyo adecuado de su plantel para fomentar un sentido de pertenencia entre todos los alumnos de su aula. Esto incluyó sentirse apoyado para cultivar buenas relaciones entre los alumnos, crear un espacio donde todos los estudiantes se sientan empoderados para participar y crear un espacio donde los estudiantes puedan ser ellos mismos. El 19% de los maestros dijeron que no cuentan con el apoyo adecuado de su plantel para proporcionar estos elementos de pertenencia a sus alumnos.

En particular, entre aquellos que informaron haber experimentado una cultura y un entorno laboral positivos, el 90% o más se sienten adecuadamente apoyados para proporcionar elementos de pertenencia a sus alumnos. Eso se redujo a entre 50 y 57% entre aquellos con poca o ninguna cultura y entorno laboral positivo.

## Los maestros informan tener un apoyo adecuado para los factores relacionados con la pertenencia en su aula

% de maestros de Texas que tienen el apoyo adecuado para proporcionar elementos de pertenencia



**“Siento que mi escuela necesita comenzar a promover la equidad y la inclusión entre los maestros y el personal administrativo para ser más eficaz al hacerlo entre los alumnos. Me encantaría ver que se dedica tiempo durante el desarrollo profesional y la capacitación de los maestros para abordar la diversidad, la equidad y la inclusión.”**

**— Maestra de primaria**

En una brecha significativa pero menos dramática, los maestros de las escuelas donde la mayoría de los alumnos son blancos son de 9 a 13 puntos más propensos que los de las escuelas con mayor diversidad racial y étnica a decir que tienen apoyo para crear un sentido de pertenencia para todos sus alumnos. Brechas similares surgieron en función de la situación económica: Los maestros de las escuelas donde menos de la mitad de los alumnos provienen de hogares de bajos ingresos son de 8 a 11 puntos más propensos que los de las escuelas con mayor cantidad de estos alumnos a haber dicho que tienen el apoyo adecuado para crear un sentido de pertenencia.

Si bien la mayoría se siente empoderada para fomentar un sentido de pertenencia, una proporción menor de maestros siente que tienen el respaldo adecuado de su plantel para satisfacer las necesidades de grupos de alumnos específicos, incluido solo el 43% de los maestros que informaron tener el apoyo adecuado para manejar las necesidades de los estudiantes con problemas de comportamiento, el único grupo de estudiantes especificado en la encuesta para el que menos de la mitad de los maestros informaron sentirse adecuadamente apoyados.

El 55% dijo que no tiene el apoyo adecuado para satisfacer las necesidades de los alumnos con problemas de comportamiento, y el 41% siente que no tiene el apoyo adecuado para satisfacer las necesidades de los alumnos LGBTQ+.

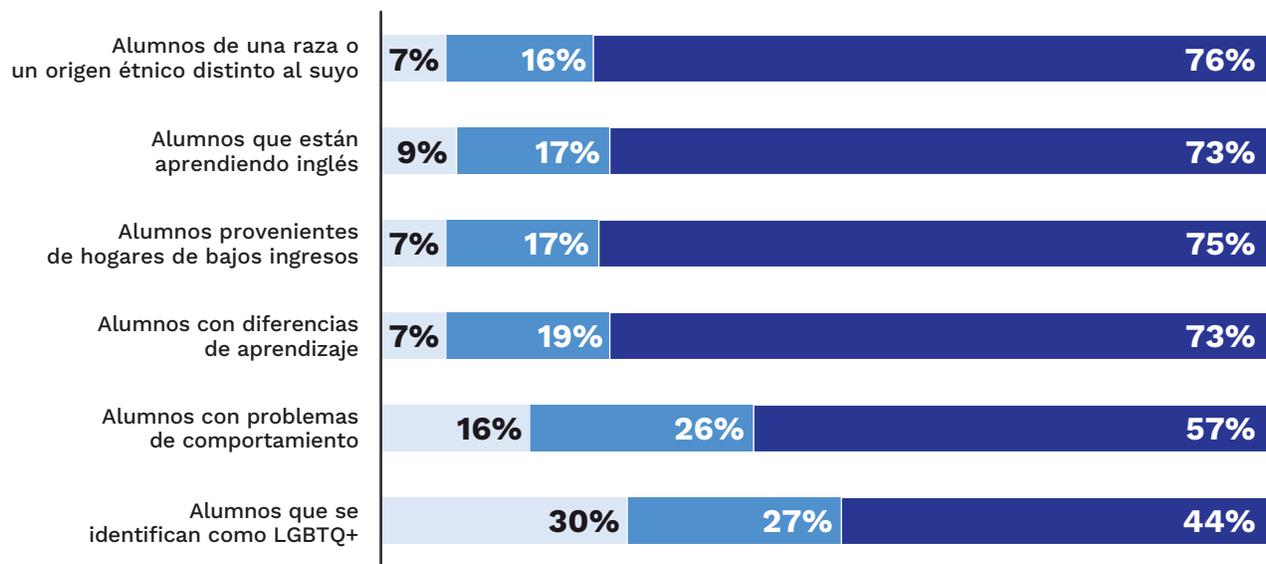
Menos maestros, pero aun así el 31%, dijeron que no tienen el apoyo necesario para atender de manera eficaz a los alumnos con diferencias de aprendizaje; el 26% dijo que lo mismo para los estudiantes que aprenden inglés. Aproximadamente dos de cada 10 sienten que no tienen suficiente apoyo para satisfacer las necesidades de los alumnos provenientes de hogares de bajos ingresos (22%) o de los alumnos de una raza u origen étnico diferente al de ellos mismos (17%).

Estas opiniones generalmente son uniformes en todos los grupos demográficos, con algunas excepciones. Las mujeres son 18 puntos más propensas que los hombres a sentir que no tienen el apoyo adecuado para satisfacer las necesidades de los alumnos con problemas de comportamiento, 57% frente a 39%. Los maestros de primaria y escuela media son más propensos que los maestros de secundaria a sentir que carecen de apoyo en esta área (59% frente a 45%), y este indicador es del 58% entre los maestros en las escuelas donde al menos la mitad de los alumnos provienen de hogares de bajos ingresos, en comparación con el 50% de los maestros en las escuelas con menos alumnos de este tipo.

## Capacidad de los maestros para abogar por todas las poblaciones estudiantiles

% de maestros de Texas que informan su nivel de capacidad para abogar por los alumnos

● % muy poca/ninguna capacidad    ● % solo una poca    ● % bastante/buena capacidad



Los porcentajes no suman 100 debido al redondeo.

La encuesta también preguntó a los maestros sobre su capacidad para abogar por los grupos de alumnos en su planteles. Solo el 44% informó tener una gran o buena capacidad para abogar por los alumnos LGBTQ+. Este porcentaje aumenta al 57% para los estudiantes con problemas de comportamiento y alrededor de tres cuartas partes para cada uno de los otros grupos de estudiantes.

El apoyo del plantel está fuertemente vinculado a la capacidad de los maestros para abogar. **En comparación con los maestros que no sienten que tienen el apoyo adecuado para satisfacer las necesidades de cada uno de estos grupos de alumnos en su planteles, los que sí lo sienten son de 28 a 39 puntos más proclives a sentir que tienen una gran o buena capacidad para abogar por cada grupo de alumnos.**

“Los alumnos han influido en mi sentido de pertenencia como maestra porque tenemos orígenes parecidos. Este año tuve la oportunidad de enseñar a alumnos que están empezando a ser bilingües. Como persona bilingüe, pude identificarme con las dificultades y la frustración de estos alumnos con respecto al idioma. Los alumnos se sintieron seguros al aprender el idioma en mi clase y hacer preguntas cuando estaban confundidos. Al final del año, comencé a ver cómo los estudiantes me adoptaron como “su maestra”, ya que a menudo los veía venir a visitarme y entablar una conversación sobre los sucesos cotidianos. Se sentían seguros y queridos en el salón de clase.”

— Maestra de secundaria

# Planes de carrera

Aunque para mejorar la profesión es esencial comprender las experiencias y los desafíos actuales de los maestros, también son valiosas las perspectivas de los maestros sobre la capacitación y la carrera docente. ¿Por qué las personas se convierten en maestros? ¿Cuál es su experiencia de preparación? Por primera vez en la historia de la Encuesta de Maestros de Texas, los maestros compartieron más sobre sus planes de carrera, incluyendo lo que los llevó a enseñar y lo que experimentaron si dejaron la profesión y volvieron a ella. Cuando ingresaron por primera vez a la profesión docente, el 53% de los maestros de escuelas públicas de Texas encuestados planeaban ser maestros de prekínder a secundaria durante toda su carrera. El 34% planeaba hacer la transición a un trabajo diferente; el 12% no tenía planes de carrera específicos.

La certidumbre profesional es mayor entre los maestros de mayor edad y antigüedad. Dos tercios de los maestros con más de 20 años de experiencia planearon pasar su carrera en el aula; el 40% de los maestros en sus primeros cinco años planearon hacer lo mismo. Del mismo modo, entre los maestros de 50 años o más, el 63% planeó hacer carrera en la enseñanza, en comparación con el 49% de los maestros menores de 50 años. Es probable que muchos maestros que ingresaron a la profesión con planes de hacer la transición a otra carrera hayan logrado este objetivo a medida que avanzaron en su carrera.

Los maestros blancos son más propensos que los maestros negros a planificar una carrera completa como maestros de aula de prekínder a secundaria (60% frente a 38%), mientras que los maestros hispanos se sitúan en el medio (47%).

Cuando los estudiantes no están en el aula, los maestros dedican un tiempo considerable a completar tareas administrativas como escribir correos electrónicos, planificar lecciones y corregir exámenes y trabajos.

El 21% de los maestros de Texas dijeron que dejaron su trabajo como maestros de escuelas públicas en algún momento y luego regresaron. De estos maestros, el 7% se fue debido al agotamiento o a su salud psicológica o emocional, el 6% se fue para cuidar a sus hijos u otro familiar y el 4% se fue para dedicarse a otra carrera.

A los maestros que dejaron su puesto se les pidió que expusieran en sus propias palabras la razón principal por la que decidieron regresar a la enseñanza en una escuela pública. Muchos respondieron que extrañaban el trabajo y las interacciones con los alumnos. Otros citaron sus horarios y la necesidad de tener un ingreso estable.

**“Echaba de menos tener un propósito fuera de mi casa. Extrañaba trabajar con otros maestros. Sobre todo, añoraba trabajar con los alumnos”.**

— Maestra de secundaria

**“Se adapta mejor a las necesidades de mi familia al permitirme tener ingresos, atención médica y tiempo libre con mis hijos cuando no estaban en la escuela”.**

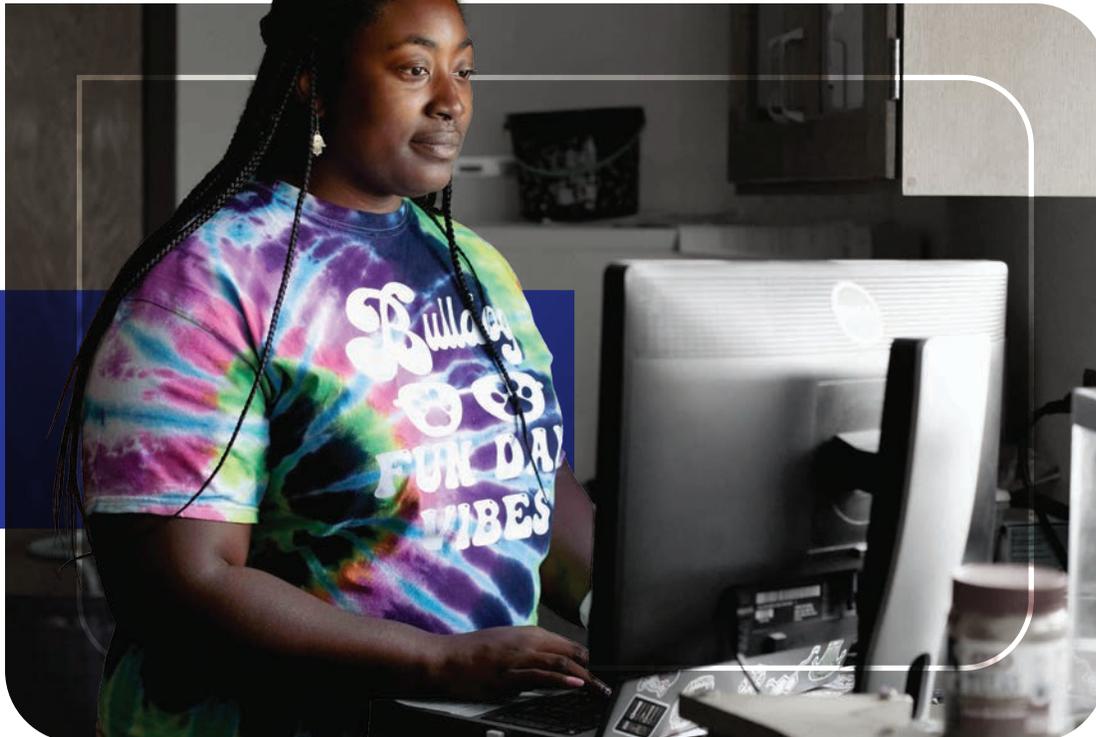
— Maestra de primaria

**“Después de un año sin enseñar, lo extrañé porque es parte de lo que soy. Ya llevo 20 años en el salón de clase y sigo tratando de seguir allí. Mi amor por enseñar a los niños me ayuda a seguir adelante”.**

— Maestra de escuela media

**El calendario escolar. Tener veranos disponibles para hacer trabajo voluntario y tener períodos de descanso durante el año escolar, como las vacaciones de otoño, las vacaciones de invierno y las vacaciones de primavera.**

— Maestra de secundaria



# Preparación de los maestros

La siguiente sección presenta los hallazgos sobre los tipos de programas de certificación docente que completaron los maestros encuestados, los componentes que formaron parte de la preparación de los maestros y reflexiones sobre su primer año de enseñanza con respecto a qué tan preparados se sintieron para apoyar a los alumnos.

## Tipo de certificación

De los maestros de escuelas públicas de Texas encuestados, el 94% ha completado un programa de certificación docente. De estos, más de la mitad completó un programa de certificación tradicional, como un programa de pregrado de preparación docente (44%) o una maestría con certificación docente (11%). El 45% completó un programa de certificación alternativo: el 22% un programa proporcionado por un centro de servicios educativos, el 10% por una universidad y el 13% por algún otro proveedor.

Hay variación en el tipo de certificación. Lo más llamativo es que, entre los certificados, el 56% de los maestros con 10 años o menos de experiencia tomaron una ruta alternativa, en comparación con el 22% de los que tenían más de 20 años de experiencia.

Los maestros de escuelas chárter son más propensos que los de las escuelas públicas tradicionales a tener una certificación alternativa (58% frente a 43%). Esto sucede con más frecuencia en las escuelas donde al menos la mitad del alumnado proviene de hogares de bajos ingresos, donde el 48% de los maestros han recibido una certificación alternativa, que en aquellas donde menos alumnos provienen de hogares de bajos ingresos (38%).

La certificación alternativa también es más común entre los hombres que entre las mujeres (53% frente a 43%) y entre los maestros hispanos (58%) y los maestros negros (56%) que entre los maestros blancos (38%).

## Componentes de la preparación

Algunos componentes de la preparación para la enseñanza son casi universales. Casi todos los maestros de Texas informaron que observar a otros maestros en el aula (95%), los cursos de certificación (95%), la capacitación en el desarrollo de lecciones y evaluaciones (93%) y el apoyo de su supervisor de campo (93%) fueron componentes de su preparación docente.

El 88% dijo que tuvieron un mentor asignado, ya sea durante su programa de preparación o en sus primeros años de enseñanza, y el 80% informó haber dado clases a los alumnos. Una menor cantidad de los maestros encuestados (70-75%) dijeron que, como parte de su preparación docente, habían participado en una pasantía o en cursos de capacitación o grupos de apoyo para maestros que están iniciando sus carreras organizados por la escuela o el distrito.

Los que participaron en estas actividades citaron las experiencias directas como las más importantes. Aproximadamente 8 de cada 10 maestros dijeron que observar a otros maestros en el aula (82%), dar clases a los alumnos (81%) o una pasantía (78%) es extremadamente o muy importante para su preparación docente. El 74% afirmó lo mismo acerca de tener un mentor asignado; el 72% citó su capacitación en el desarrollo de lecciones y evaluaciones.

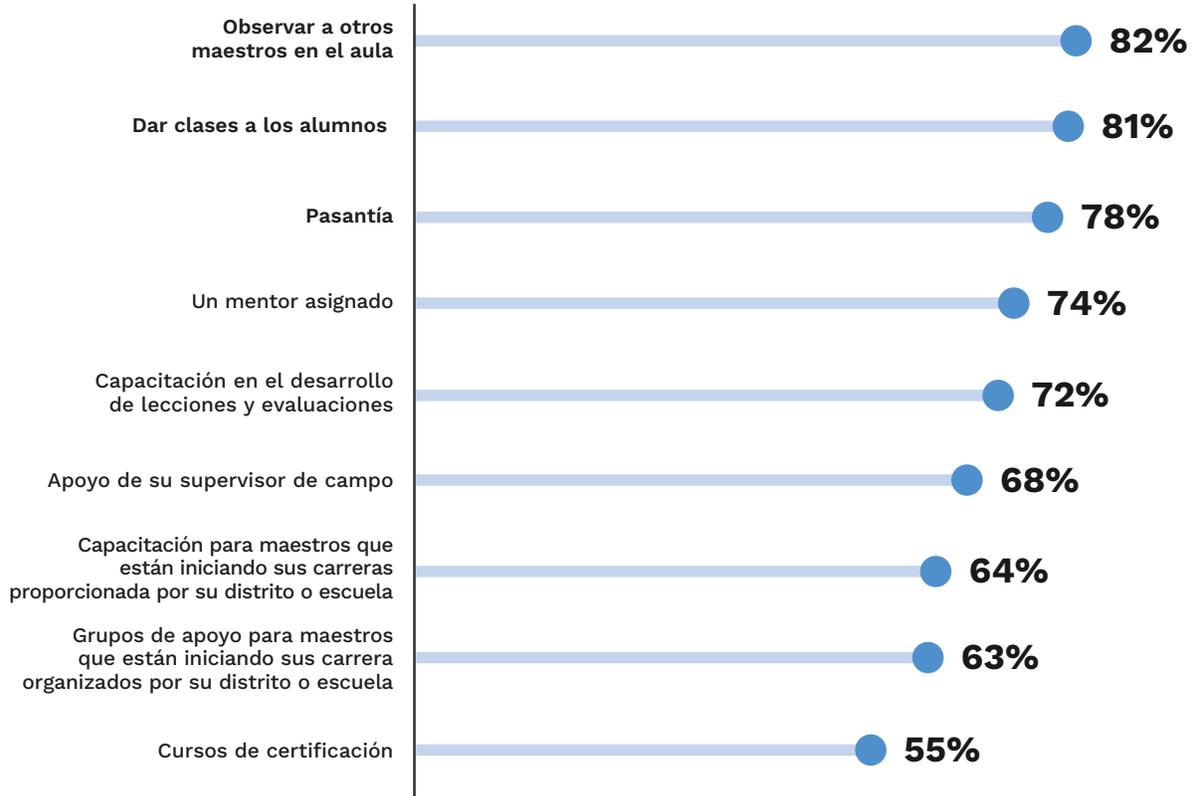
El 68% dijo que el apoyo de su supervisor de campo era muy importante, seguido por la capacitación profesional temprana proporcionada por el distrito o la escuela (64%) o los grupos de apoyo (63%). Al final de la lista, el 55% dijo que los cursos de certificación son muy importantes para su preparación.

Los maestros encuentran tiempo para conectarse con los estudiantes a lo largo del día.



## Importancia de la experiencia de campo

% de maestros de Texas que consideran que cada componente de preparación docente es extremadamente/muy importante



Los maestros para quienes los nueve componentes formaron parte de su preparación son 26 puntos más propensos a sentir que estaban al menos algo preparados en su primer año para apoyar a los alumnos que estaban aprendiendo el idioma inglés, y 18 puntos más propensos a decir que se sentían preparados para apoyar a los alumnos con diferencias de aprendizaje, en comparación con los maestros con menos de seis componentes de preparación. La brecha entre los maestros que tuvieron los nueve componentes de preparación y aquellos que tuvieron menos de seis se redujo a 14 puntos cuando calificaron qué tan preparados se sienten para apoyar las necesidades de los alumnos con problemas de comportamiento y los de una raza u origen étnico diferente al suyo, y a 11 puntos cuando calificaron su preparación para apoyar a los alumnos provenientes de hogares de bajos ingresos. No hay diferencias significativas en la cantidad de componentes de preparación y en la sensación de estar preparado para apoyar a los alumnos LGBTQ+.

Los maestros con frecuencia se apoyan entre sí para obtener orientación y mentoría durante el día escolar.

## El primer año

Recordando su primer año de docencia, los maestros de Texas informaron haber estado desigualmente preparados para apoyar las necesidades de las diversas poblaciones estudiantiles. Grandes mayorías de maestros dijeron que estaban al menos algo preparados para apoyar las necesidades de los estudiantes de una raza u origen étnico diferente al suyo (75%) y de los estudiantes de hogares de bajos ingresos (68%). Mayorías más pequeñas estaban al menos algo preparados para apoyar a los alumnos con diferencias de aprendizaje (62%) y a los alumnos que estaban aprendiendo inglés (58%).

Menos de la mitad dijo que estaban preparados para apoyar las necesidades de los alumnos con problemas de comportamiento (40%) y a los alumnos LGBTQ+ (35%). Como ya señalamos, los maestros también informaron tener menos capacidad para abogar por los alumnos de estos dos grupos y fueron menos propensos a sentir que tenían un apoyo adecuado de su plantel para satisfacer las necesidades de los alumnos en estos grupos, en comparación con otras poblaciones estudiantiles.

Los sentimientos con respecto a su nivel de preparación varían en función del tipo de programa docente. Los maestros con certificados tradicionales son ligeramente más propensos que aquellos con certificados alternativos a haber dicho que en su primer año estaban algo más preparados para apoyar las necesidades de los alumnos con diferencias de aprendizaje, 64% frente a 57%. Los maestros que completaron una maestría con certificación son más propensos que aquellos con otros tipos de certificación a sentir que estaban preparados para satisfacer las necesidades de alumnos de una raza u origen étnico diferente al suyo (86% frente a 73%) y de alumnos LGBTQ+ (46% frente a 34%).



El sentimiento de estar preparado para apoyar a los alumnos LGBTQ+ durante su primer año como docente también varía sustancialmente según la edad. El 45% de los maestros menores de 40 años dijeron que estaban al menos algo preparados para apoyar a estos alumnos, en comparación con tres de cada 10 maestros de 40 a 59 años y el 25% de los maestros de 60 años o más.

La raza y el origen étnico también informan como se sintieron los maestros para apoyar a diversos grupos de alumnos durante su primer año de docencia. El 85% de los maestros negros dijeron que estaban al menos algo preparados para apoyar a los alumnos de una raza u origen étnico diferente al suyo, en comparación con el 74% de los maestros hispanos y un 73% similar de los maestros blancos. Los maestros negros también son más propensos a haber dicho que se sentían preparados para satisfacer las necesidades de los estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos (81%), en comparación con el 64% de los maestros blancos y un porcentaje ligeramente mayor de los maestros hispanos (72%). Los maestros hispanos son más propensos a haber dicho que se sentían preparados para apoyar las necesidades de los alumnos que están aprendiendo inglés: 68% versus 54% de los maestros blancos y 55% de los maestros negros.

## Ley estatal

Finalmente, la mayoría de los maestros (59%) dijo que no ha recibido la capacitación y el apoyo adecuados de su plantel para responder a la ley estatal de 2021<sup>7</sup> que establece pautas para la enseñanza de eventos actuales e históricos, diferencias culturales y temas políticos. El 62% de los maestros de Texas dijeron que cumplir con la ley estatal es al menos una causa menor de estrés este último año escolar. Incluso entre aquellos que informaron tener capacitación y apoyo adecuados de su plantel para actuar conforme a la ley, la mayoría (52%) calificó este elemento como una causa menor de estrés; esta respuesta aumentó al 69% en el caso de los que no tienen una capacitación adecuada. Mayorías relativas entre el 43% y el 49% dijeron que no ha tenido ningún impacto en la forma en que conducen las discusiones en el aula, diseñan su plan de estudios, hablan con los alumnos individualmente o fomentan el sentido de pertenencia de los alumnos. Entre el 31% y el 36% dijeron que la ley ha sido perjudicial para estas actividades; proporciones menores (entre el 16% y el 24%) dijeron que ha sido útil..

---

7 La ley estatal de 2021 se refiere al Proyecto de Ley 3979 de la Cámara de Representantes de Texas y al Proyecto de Ley 3 del Senado. Para obtener más información, visite [www.capitol.texas.gov](http://www.capitol.texas.gov)

### Referencias:

- Charles Butt Foundation. (2020). *2020: A survey of Texas teachers*. Charles Butt Foundation. [https://charlesbuttdn.org/wp-content/uploads/2022/01/2020\\_A-Survey-of-Texas-Teachers.pdf](https://charlesbuttdn.org/wp-content/uploads/2022/01/2020_A-Survey-of-Texas-Teachers.pdf)
- Charles Butt Foundation. (2021). *2021: How Texas teachers experience pandemic challenges*. Charles Butt Foundation. [https://charlesbuttdn.org/wp-content/uploads/2022/01/2021\\_How-Texas-Teachers-Experience-Pandemic-Challenges.pdf](https://charlesbuttdn.org/wp-content/uploads/2022/01/2021_How-Texas-Teachers-Experience-Pandemic-Challenges.pdf)
- Charles Butt Foundation. (2022). *Persistent problems and a path forward*. Charles Butt Foundation. <https://charlesbuttdn.org/what-were-learning/2022txteacherpoll/>
- Texas Education Agency. (s.f.). *Economically disadvantaged status reports* <https://rptsvr1.tea.texas.gov/adhocrpt/adstc.html>
- Texas Education Agency. (s.f.). *Educator reports and data*. <https://tea.texas.gov/reports-and-data/educator-data/educator-reports-and-data>
- Texas Education Agency. (s.f.). *Teacher Incentive Allotment*. <https://tea.texas.gov/texas-educators/educator-initiatives/and-performance/educator-initiatives/teacher-incentive-allotment>
- Texas Legislature Online. (s.f.). *Texas legislature online*. <https://capitol.texas.gov/Home.aspx>

# Metodología

Para este informe se utilizaron dos formas de recopilación de datos para recoger las opiniones de maestros de escuelas públicas de Texas: encuestas y foros de discusión en línea moderados. En la encuesta participaron 1029 maestros. Además, en el foro de discusión en línea moderado participaron 24 maestros que no habían sido encuestados. La siguiente sección proporciona una descripción de la metodología de la encuesta.

## Encuesta

El muestreo y la recopilación de datos para este informe fueron realizados por SSRS de Glen Mills, Pensilvania, bajo la dirección de Langer Research Associates.

Usando la lista 2021-22 de la Texas Education Agency en la que figuran 376,397 maestros de escuelas públicas, se seleccionaron aleatoriamente 32,801 nombres y direcciones de correo electrónico, estratificados por tipo de población de residencia, región, raza y origen étnico, años de experiencia docente y condición de escuela chárter. Se seleccionaron sobremuestras para obtener resultados de al menos 100 maestros de cada uno de estos grupos: Regiones este, oeste y central; maestros negros; maestros con no más de dos años de experiencia y/o menores de 30 años de edad; y maestros de escuelas chárter.

La mayoría de las direcciones de correo electrónico incluidas en la lista de la TEA son personales (generalmente con el sufijo .com). Para aumentar las oportunidades de contacto, un proveedor externo, MDR, adjuntó las direcciones de correo electrónico escolares disponibles, agregándolas a 14,922 registros.

Los maestros de la muestra recibieron invitaciones personalizadas por correo electrónico firmadas por la Dra. Shari Albright, presidenta de la Charles Butt Foundation, con un enlace que llevaba integrada la contraseña de acceso para completar la encuesta en línea. El muestreo se realizó en dos oleadas, y la segunda oleada se diseñó para garantizar tamaños de muestra adecuados para los subgrupos. Se enviaron varias invitaciones por correo electrónico a todos los maestros muestreados. El trabajo de campo se llevó a cabo del 22 de marzo al 1 de mayo de 2023 y del 13 de junio al 15 de junio de 2023.

De los maestros invitados, 27,882 no hicieron clic en el enlace de invitación, 1,258 lo hicieron pero no completaron la encuesta, 98 no eran maestros de

escuelas públicas de Texas y 1,043 completaron la encuesta. En el control de calidad, se marcó por posible falta de atención el 1% de los encuestados que tardaron menos tiempo en completar la encuesta. Igualmente, se marcó a aquellos que omitieron más del 25% de las preguntas que se les hicieron; estos 14 casos fueron eliminados. La muestra final incluyó a 1,029 maestros de escuelas públicas de Texas. El tiempo promedio para completar el cuestionario fue de 17 minutos.

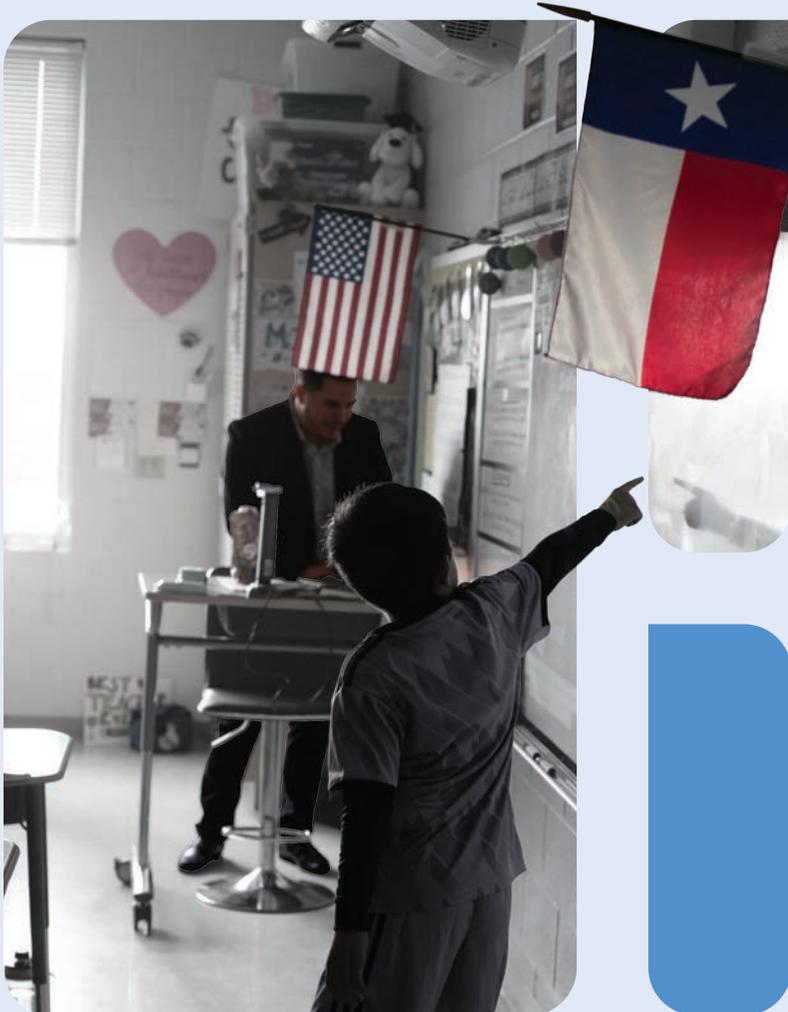
Los datos se ponderaron para compensar las probabilidades desiguales de selección en función de la cantidad de direcciones de correo electrónico disponibles y para que coincidieran con los parámetros conocidos de la lista de la TEA, lo que a saber:

- Género (hombre, mujer)
- Edad (18-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60 años o más)
- Raza/origen étnico (blanco, negro, hispano, otro)
- Título más alto obtenido (licenciatura o inferior, maestría o superior)
- Antigüedad (2 años o menos, 3-5 años, 6-10 años, 11-20 años, más de 20 años)
- Nivel de grado escolar (primaria, media, secundaria, combinada, desconocida)
- Cantidad de alumnos inscritos en la escuela (<100, 100-249, 250-499, 500-999, 1000-2499, 2500 o más, desconocido)
- Tipo de población donde está la escuela (área urbana, suburbana, rural, desconocida)
- Región donde está la escuela (este, Dallas/Fort Worth, área de Houston, centro, oeste, sur/suroeste, desconocida)

Las ponderaciones se redondearon en los percentiles 2 y 98. La encuesta tiene un efecto de diseño debido a una ponderación de 1.41, para un margen de error de muestreo de más o menos 3.6 puntos porcentuales en la muestra completa; los márgenes de error son mayores en los subgrupos. Los resultados son altamente representativos en términos de los valores demográficos conocidos.

## Foros de discusión en línea moderados

Para conocer la metodología que se siguió en el foro de discusión en línea moderado, consulte [CharlesButtFdn.org/2023TXTeacherPoll](https://CharlesButtFdn.org/2023TXTeacherPoll).



Charles Butt<sup>SM</sup>  
— FOUNDATION —

[CharlesButtFdn.org/2023TXTeacherPoll](https://CharlesButtFdn.org/2023TXTeacherPoll)

©2023 Charles Butt Foundation, All rights reserved.