



SERIE DE INFORMES TEMÁTICOS /2

APRENDER 2016

REPORTE DEL

CUESTIONARIO

DOCENTE

SERIE DE INFORMES TEMÁTICOS /2

APRENDER 2016 **REPORTE DEL CUESTIONARIO DOCENTE**

AUTORIDADES

Presidente

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación

Dr. Alejandro Finocchiaro

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación

Cr. Javier Mezzamico

Secretaria de Evaluación Educativa

Prof. Elena Duro

Secretario de Gestión Educativa

Lic. Maximiliano Gullmanelli

Secretaria de Políticas Universitarias

Mg. Danya Tavela

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Sra. María de las Mercedes Miguel

CRÉDITOS

Este informe fue elaborado por el Programa de Educación de CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

COORDINACIÓN

Secretaría de Evaluación Educativa

Prof. Elena Duro

Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

Mg. Samanta Bonelli

Dirección de Evaluación de Aprendizajes

Mg. Ivana Zacarías

Coordinador de Información y Comunicación

Gustavo Streger

Unidad de Investigación y Evaluación de Políticas y Programas

Mg. Rosalía Cortés

Equipo de Coordinación de Información y Comunicación

Lic. Gissella Mernies Ivanoff

Mariela Ceschel

Lic. Juan Pablo Hedo

Lic. María del Rosario Criscuolo

EQUIPO RESPONSABLE DE CIPPEC

Dirección del proyecto

Dra. Alejandra Cardini

Coordinación del informe

Mg. Belén Sánchez

Análisis de datos estadísticos

Mg. Micaela Mussini

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
RESUMEN EJECUTIVO	9
INTRODUCCIÓN	11
La información estadística sobre los docentes en la Argentina	12
Consideraciones metodológicas	14
Algunas precisiones respecto del universo de análisis	14
Posibilidad de sesgo: análisis de las tasas de respuesta	15
Tratamiento de las respuestas	17
Limitaciones metodológicas del cuestionario	17
EL PERFIL DE LOS DOCENTES	18
Caracterización sociodemográfica	18
Mujeres y varones	18
Edad	20
Antigüedad en la profesión docente	22
Formación docente	23
Formación inicial	24
Formación continua	29
CONDICIONES LABORALES	38
Concentración institucional y horaria del trabajo docente	39
Cantidad de estudiantes en la sección por la que responden	44
Situación de revista	46
Antigüedad en una misma escuela	49
LAS PRÁCTICAS, CREENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES	52
Prácticas pedagógicas: enseñanza y planificación	52
Prácticas de enseñanza	52
Prácticas de planificación	58
Cobertura de los programas de las asignaturas	60
Creencias y concepciones pedagógicas	64
Creencias en torno a las causas de los bajos logros de aprendizaje y las estrategias para mejorarlos	64
Clima del aula y de la escuela	78
CONCLUSIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	84

PALABRAS INTRODUCTORIAS

La educación es un derecho y constituye una política central que habilita a ciudadanías plenas, abre puertas al ejercicio de otros derechos y posibilita el desarrollo y crecimiento de la sociedad. La generación de evidencia sólida y confiable sobre el estado de situación de la educación en nuestro país es un insumo central para reorientar políticas y prácticas de cara a procesos de mejora educativa continua. El objetivo es hacer un aporte para garantizar una educación de calidad para todos.

La implementación de Aprender 2016 en más de 28 mil escuelas de todo el país, la participación de más de 960 mil estudiantes en esta evaluación, y el alto compromiso que han manifestado las autoridades educativas jurisdiccionales, docentes, estudiantes y familias permite devolver información valiosa a la sociedad. El presente ejemplar constituye parte de la Serie de Documentos Temáticos que complementan el Reporte Nacional, los reportes jurisdiccionales y regionales.

El objetivo de la Serie de Documentos Temáticos es analizar con mayor profundidad algunas dimensiones de la vida escolar, relevados por los distintos cuestionarios complementarios aplicados en Aprender 2016 a estudiantes, docentes y directivos. De esta manera, la información se constituye en una herramienta potente a la hora de reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas e institucionales, incita a elaborar nuevas preguntas, así como a redireccionar o elaborar prácticas y políticas con el objetivo de mejorar la educación.

Aprender 2016 pone en evidencia importantes desafíos que como sistema educativo hay que enfrentar y superar. Asimismo, coloca sobre la mesa la importancia de la educación como herramienta para alcanzar mayor justicia social.

La sociedad en su conjunto puede acceder a la información derivada de Aprender 2016 en la dirección <http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-evaluacion-educativa>. Su finalidad es ofrecer evidencia a las escuelas, las autoridades, la academia, la comunidad educativa, y aportar al debate educativo con miras a traccionar mejoras en la calidad y equidad de la educación argentina.

Prof. Elena Duro

Secretaría de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

Dr. Alejandro Finocchiaro

Ministro de Educación
de la Nación

PRESENTACIÓN

Este informe fue elaborado por CIPPEC para la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Las autoras agradecen el apoyo del equipo del Programa de Educación de CIPPEC, especialmente los valiosos comentarios de su codirector Axel Rivas y de la investigadora asociada Jennifer Guevara y la colaboración de Macarena Feijoó, Viviana Lewinsky, Margarita Olivera y Agustina Ollivier.

NOTA SOBRE GÉNERO Y LENGUAJE

El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. Las autoras entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a hombres y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

RESUMEN EJECUTIVO

Este informe presenta un análisis de la información obtenida de los cuestionarios complementarios destinados a los docentes, aplicados en el marco del dispositivo Aprender 2016. Las respuestas de los 51.935 docentes de los últimos años del nivel primario y secundario ofrecieron una vía de entrada hacia el conocimiento actualizado y a escala nacional acerca de la realidad de la docencia en la Argentina.

Además de las variables tradicionalmente relevadas en otros operativos —como características sociodemográficas, títulos obtenidos o condiciones laborales—, se obtuvo información sobre otras dimensiones clave para el diagnóstico de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas argentinas: percepciones, creencias y prácticas pedagógicas. Así, el informe reafirma algunos elementos ya identificados y previamente documentados acerca de las características y el diagnóstico de la docencia en la Argentina; y también avanza en iluminar nuevos desafíos, preguntas y posibles caminos de respuesta en torno a otras temáticas menos exploradas.

La docencia se confirma como una profesión femenina, cualidad persistente entre niveles y disciplinas; y su composición etaria refleja la normativa laboral y jubilatoria. También aparece la marcada diferencia en términos de la formación inicial de quienes ejercen la docencia en cada uno de los niveles, con una presencia casi nula del nivel universitario y de profesionales no docentes en el nivel primario, opuesta a una distribución mucho más pareja de profesoras/es con título docente de nivel superior no universitario (aún predominante) y de profesionales universitarios docentes y no docentes en el nivel secundario.

En torno a las lógicas de organización del trabajo docente en cada nivel educativo, se halló una menor concentración institucional y horaria por parte de los docentes de nivel secundario; así como diferencias entre el sector de gestión estatal y privado asociadas a los distintos mecanismos de acceso a los cargos docentes predominantes en cada uno.

En materia de formación continua, de cabal importancia para la actualización de los conocimientos y el ejercicio frecuente de la reflexión sobre la práctica, existen considerables niveles de participación docente, con preferencia por modelos implementados en horario de clase y gratuitos.

Entre las dimensiones menos exploradas anteriormente por relevamientos estadísticos sobre los docentes, encontramos las vinculadas con las prácticas pedagógicas. Allí surgen varios hallazgos interesantes. Entre ellos, la tendencia de los docentes a declarar una frecuencia relativamente baja de prácticas que los corren del centro de la escena pedagógica (como la enseñanza entre pares)

resulta llamativa y digna de ser explorada en relación con los contenidos y la calidad de los dispositivos de formación inicial y continua en marcha.

Finalmente, el rico conjunto de preguntas sobre las percepciones y creencias de los docentes acerca de los bajos logros de aprendizaje en general, y la repitencia y el abandono en particular, permiten reflexionar sobre los efectos de los esfuerzos del Estado y de los especialistas por instalar en los docentes una vocación inclusiva, enmarcada en una fuerte adhesión a la concepción de la educación como derecho. Sobre este punto, se revelan algunas nociones extendidamente compartidas, otros espacios de mayores contradicciones y algunas concepciones sobre las que todavía persiste el desafío de generar mayor adhesión en el cuerpo docente. Por ejemplo, los docentes se revelan adeptos a la vocación inclusiva y transformadora de la escuela cuando se les pregunta por su potencial, mientras que tienden a colocar buena parte de la responsabilidad fuera de la esfera escolar a la hora de evaluar los logros alcanzados hasta el momento.

Las respuestas al cuestionario docente de Aprender 2016 disparan reflexiones, preguntas y llamados a la acción en sentidos diversos y complementarios entre sí. Permiten complejizar la mirada sobre la docencia, que se revela portadora de creencias y percepciones no siempre unívocas que guían -mediadas por un sinfín de factores- las prácticas en el aula. Ilumina los avances pero también el largo camino por recorrer que aún tienen los dispositivos con los que el Estado busca mejorar la educación.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha reafirmado la importancia de los docentes como actores clave del sistema educativo. Los debates actuales coinciden en señalar que las políticas dirigidas a maestros y profesores son un factor determinante de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de un país. En este sentido, la información actualizada en torno a la formación inicial, la carrera, las condiciones laborales, la formación permanente y la identidad de los docentes es una herramienta clave para iluminar potenciales rutas de mejora de los sistemas educativos.

Este informe presenta un primer análisis de la información obtenida de los cuestionarios destinados a los docentes, aplicados en el marco del dispositivo Aprender 2016. Éste surgió con el objetivo de brindar orientaciones que contribuyan a la mejora continua de los aprendizajes. Buscó generar información oportuna y de calidad para conocer los logros alcanzados y los desafíos pendientes del sistema educativo argentino.

Además de la información referida a los aprendizajes de los estudiantes, los cuestionarios aplicados indagaron acerca de las condiciones en las que se dan la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de todo el país. Las evaluaciones de aprendizajes alcanzaron a los estudiantes de 6º del nivel primario y del último año del nivel secundario –así como a una muestra de estudiantes de 3º grado y de 2º/3º año del nivel secundario– en las 24 jurisdicciones. Se sumaron a estas pruebas cuestionarios complementarios para los estudiantes y encuestas a los directivos de las escuelas y a los docentes de los grupos de estudiantes evaluados.

Los docentes respondieron preguntas acerca de su formación inicial y continua, sus trayectorias laborales, sus prácticas de enseñanza, sus creencias y expectativas, sus niveles y formas de uso de las nuevas tecnologías y sus percepciones sobre la escuela en la que trabajan, entre otras dimensiones. Esta información es muy valiosa. Por un lado, puede analizarse en relación a los resultados de las evaluaciones de aprendizaje y permite interpretar esos resultados de forma más integral. Por otro lado, es información relevante en sí misma por brindar un panorama detallado, exhaustivo y actualizado sobre las características, las formas de enseñar, las expectativas y las creencias de quienes llevan adelante la tarea de educar a los niños y adolescentes de todo el país.

Este informe analiza los datos del cuestionario docente de manera independiente a los resultados obtenidos por los estudiantes. Es decir, analiza las respuestas a la mayor parte de las preguntas del cuestionario, pero no cruza esta información con los datos provenientes de las pruebas de aprendizaje. El análisis propuesto se organiza en dos grandes secciones. La primera aborda el perfil de los docentes. Presenta la información sociodemográfica básica, la referida a los re-

corridos de formación docente (inicial y continua) y a las condiciones laborales. La segunda explora las prácticas pedagógicas y las creencias de los docentes encuestados, así como sus percepciones sobre el clima del entorno escolar en el que se desempeñan.

LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA SOBRE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA¹

En la Argentina, las grandes acciones corrientes de recolección de datos educativos tienen como unidad de análisis y recolección a las escuelas. Esto implica que la información disponible sobre el colectivo docente es limitada, dado que los docentes se desempeñan en múltiples escuelas bajo distintas modalidades. Por ejemplo, el Relevamiento Anual, operativo estadístico de mayor envergadura e institucionalización en nuestro país, brinda información sobre los docentes de manera indirecta, en la medida en que los mismos forman parte de las plantas orgánicas funcionales de las escuelas. Por ello, contamos con información sobre la evolución anual de la cantidad y distribución jurisdiccional de los cargos y designaciones docentes en todo el país, pero no con datos sobre la cantidad total de docentes y la forma en que se distribuyen dentro del sistema educativo, ni mucho menos sobre cuestiones relacionadas con sus prácticas y creencias.

Los relevamientos que toman a los docentes como unidad de recolección son menos frecuentes. Los Censos Docentes, concebidos específicamente para recolectar información sobre los educadores del sistema educativo, se implementan cada diez años desde 1994². Más allá de ciertas diferencias entre ellos, todos han tenido a los docentes del sistema educativo como unidad de recolección y como parte de su universo de análisis. Esto permitió obtener información sobre sus características demográficas, inserción institucional, condiciones laborales y formación, entre otras variables.

Otra de las fuentes de información sobre docentes son los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa. El énfasis de estos relevamientos es la aplicación de pruebas estandarizadas que evalúan los aprendizajes de los estudiantes e incluyen la administración de cuestionarios complementarios a estudiantes, docentes y directivos. Estos últimos están orientados a contextualizar y ampliar la interpretación de los resultados de las pruebas.

La Argentina implementa operativos de evaluación de la calidad educativa desde 1993, año en que comenzó a aplicarse el Operativo Nacional de Evaluación (ONE)³. En algunas de sus ediciones se aplicaron cuestionarios comple-

1. Se tomó como fuente de este apartado el texto de Sánchez (2014).

2. En 1994 se implementó el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos; en 2004 se implementó el Censo Nacional de Docentes; y en 2014 se llevó adelante el Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos. Sobre este último, únicamente un informe preliminar de resultados fue publicado.

3. Entre 1993 y 2002, los ONE se aplicaron con una frecuencia anual; fueron bienales entre 2002 y 2010; y trienales desde 2010.

mentarios a docentes⁴, con el fin de analizar la asociación estadística entre distintos factores escolares y extraescolares con los resultados de aprendizaje. No se produjeron informes oficiales que analizaran la información resultante de los cuestionarios docentes en sí misma.

El dispositivo Aprender 2016, sucesor del ONE, aplicó –junto a las pruebas estandarizadas– cuestionarios a los estudiantes evaluados, a sus docentes y a sus directivos. Las dimensiones relevadas por el cuestionario docente comprenden tanto aquellas derivadas de modelos clásicos de factores asociados⁵, como otras vinculadas a ejes y temáticas considerados estratégicos para elaborar un diagnóstico de la situación educativa, que oriente el diseño de las intervenciones de política pública. Así, el cuestionario indagó sobre características sociodemográficas, características de los cargos docentes, formación, percepciones sobre el aprendizaje, estrategias de enseñanza, clima escolar y criterios de promoción y acreditación, entre otras dimensiones. Varias de éstas, en especial las referidas a las creencias y percepciones de los docentes, no han sido indagadas previamente por estudios de alcance nacional.

A diferencia de los censos docentes, este tipo de relevamientos no permite obtener información sobre la totalidad de los docentes del país, sino solamente sobre un docente por cada sección⁶ evaluada (ver apartado “Algunas precisiones acerca del universo de análisis” a continuación). Sin embargo, relevan información sobre dimensiones no contempladas por los censos docentes como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. Si bien las encuestas presentan limitaciones metodológicas (ver apartado “Consideraciones metodológicas”) para conocer este tipo de dimensiones de la realidad educativa, se trata de información novedosa que requiere ser analizada e interpretada con rigor metodológico y cuidado conceptual y contextual. Este informe pretende avanzar en esa dirección.

4. Los cuestionarios docentes fueron aplicados en los años 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000 y 2002.

5. Se trata de un modelo conceptual que entiende a los resultados de las evaluaciones como productos en un modelo Contexto-Insumos-Procesos-Productos (CIPP). Sobre esta base, se construyen preguntas que permiten construir indicadores sobre variables pertenecientes a los distintos componentes del modelo, en torno a los cuales se puede realizar un análisis multivariado que explique –en un sentido estadístico, dado que el recorte de este tipo de estudios impide cumplir con los requisitos epistemológicos para establecer relaciones de causalidad– la varianza de los resultados.

6. Una sección es un grupo escolar formado por estudiantes que cursan en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipo de docentes (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa).

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

ALGUNAS PRECISIONES ACERCA DEL UNIVERSO DE ANÁLISIS

Como se dijo anteriormente, Aprender 2016 no pretendió obtener información sobre el total de los docentes del país. Los cuestionarios complementarios para docentes acompañaron la aplicación de la evaluación en cuatro grados/años de la escolaridad obligatoria. En este informe se analizaron únicamente las respuestas recogidas en los grados de aplicación censal: 6º grado en el nivel primario y 5º/6º año en el nivel secundario.

Aprender 2016 aplicó un cuestionario docente por cada sección evaluada. En el nivel primario fueron los docentes a cargo de cada sección quienes debieron responderlo. En el secundario se designó como respondiente al profesor a cargo de la primera hora del primer día de evaluación. En todos los casos, se solicitaron respuestas referidas a la asignatura que debieron haber dictado en ese momento. Así, el cuestionario buscó alcanzar a tantos docentes como secciones existentes en los grados evaluados: 39.185 docentes en 6º grado y 21.908 en 5º/6º año⁷.

En cuanto a la composición del universo por sector de gestión en el que se desempeñan, tal como puede observarse en el gráfico 1, en el nivel primario el 80% de los docentes respondió por su desempeño en escuelas del sector estatal y el restante 20% lo hizo respecto de su trabajo en escuelas del sector privado. En el nivel secundario, 69% de los docentes de 5º/6º año del nivel secundario respondió por escuelas del sector de gestión estatal y 31% lo hizo por escuelas de gestión privada. Debe tenerse en cuenta que estos datos no reflejan exactamente la distribución de los docentes entre ambos sectores en los grados/años evaluados. En primer lugar, porque los docentes que respondieron por escuelas de cada sector pueden estar desempeñándose también en el sector por el cual no respondieron⁸. En segundo lugar, porque en varias jurisdicciones la tasa de respuesta al cuestionario fue mayor en escuelas del sector privado que en aquellas del sector estatal, lo que redundó en una ligera sobrerepresentación de las primeras en los totales (ver apartado "Consideraciones metodológicas").

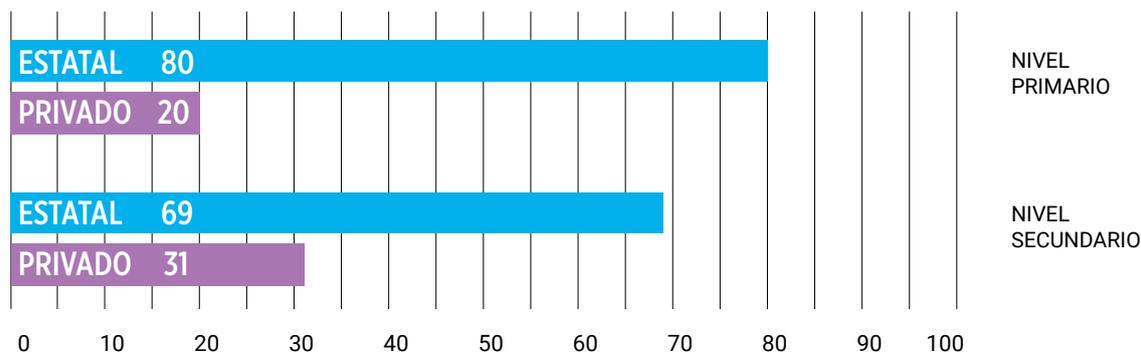
7. Estas cifras difieren de la cantidad de docentes que efectivamente respondieron el cuestionario (ver apartado "Posibilidad de sesgo: análisis de las tasas de respuesta").

8. A modo de referencia, según datos del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos de 2014, los docentes que se desempeñaban en establecimientos de ambos sectores de gestión constituían un 7% de los docentes de educación común.

GRÁFICO 1.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) según sector de gestión de la escuela por la que responden.

Total país.



Nota: porcentajes calculados sobre el total de 33.013 respuestas válidas para el nivel primario, y de 18.922 para el nivel secundario. Información respondida por los docentes de cada escuela en el cuestionario del docente. Fuente: Aprender 2016

POSIBILIDAD DE SESGO: ANÁLISIS DE LAS TASAS DE RESPUESTA

Del total de docentes de 6° grado del nivel primario que debieron responder el cuestionario, lo hizo un 84%. Para el nivel secundario, la tasa de respuesta fue de 86%. Esto resultó en 33.013 docentes encuestados para 6° grado (nivel primario) y 18.922 para 5°/6° año del nivel secundario⁹.

En ambos niveles, la tasa de respuesta varió significativamente entre jurisdicciones. En el primario, osciló entre 34% y 93%, siendo las jurisdicciones con mayor tasa de respuesta San Juan (93%), Mendoza (93%) y Tucumán (91%). En el mismo nivel, las jurisdicciones con menores tasas de respuesta fueron Santa Cruz (34%), Neuquén (37%) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (78%). En nivel secundario, este indicador varió entre 49% y 95%: Santa Fe (95%), Salta (94%) y Tucumán (93%) fueron las jurisdicciones con mayores tasas de respuesta; y Neuquén (49%), Santiago del Estero (68%) y Santa Cruz (77%) las jurisdicciones en donde estas tasas fueron menores¹⁰. Así, las jurisdicciones con bajas tasas de respuesta se encuentran menos representadas en los totales reportados (ver tabla 1).

Se registran diferencias también entre las tasas de respuesta de docentes que respondieron por las secciones de escuelas del sector de gestión estatal y del

9. La muestra de 33.013 docentes encuestados en el nivel primario representa aproximadamente un 9% del total de docentes en actividad en educación común en el nivel (según cálculos realizados sobre la base de datos provisorios del Censo de Personal de Establecimientos Educativos 2014). La cifra correspondiente al nivel secundario es un 4% del total (la fuente del cálculo es la misma).

10. Dada la gran magnitud que alcanza la tasa de no respuesta en algunas jurisdicciones, es posible la existencia de sesgo de selección en el análisis de la información sobre algunas de ellas. El mismo podría presentarse en el caso en que las secciones que efectivamente respondieron el cuestionario fueran distintas en sus características a aquellas que no lo hicieron. En este caso, la muestra de docentes que respondieron el cuestionario en cada jurisdicción no sería representativa del universo de docentes que, de acuerdo a los criterios de inclusión del estudio, debieron haberlo respondido. De todos modos, en este informe no se analizan resultados a nivel provincial sino solamente a nivel nacional.

sector privado. Mientras que en el sector privado las tasas de respuesta fueron de 90% y de 92% en escuelas de nivel primario y secundario, respectivamente; en el sector de gestión estatal las cifras equivalentes descienden a 82% y 85%, respectivamente. En este sentido, puede considerarse que los resultados relativos a docentes que respondieron por escuelas del sector de gestión privado están ligeramente sobrerrepresentados en el total país.

TABLA 1.

Porcentaje de tasas de respuesta al cuestionario docente por nivel educativo y sector de gestión. Por jurisdicción y total país.

JURISDICCIÓN	PRIMARIO (6º GRADO)			SECUNDARIO (5º/6º AÑO)		
	SECTOR ESTATAL	SECTOR PRIVADO	TOTAL	SECTOR ESTATAL	SECTOR PRIVADO	TOTAL
Buenos Aires	78%	92%	82%	81%	88%	84%
CABA	68%	92%	78%	78%	93%	85%
Catamarca	87%	85%	87%	91%	94%	91%
Chaco	84%	83%	84%	85%	86%	85%
Chubut	85%	90%	86%	81%	76%	80%
Córdoba	87%	94%	88%	92%	94%	93%
Corrientes	83%	82%	83%	92%	89%	92%
Entre Ríos	87%	94%	88%	90%	92%	90%
Formosa	90%	90%	90%	90%	100%	91%
Jujuy	90%	96%	90%	92%	81%	90%
Pampa	91%	90%	91%	87%	91%	88%
La Rioja	90%	91%	90%	78%	94%	80%
Mendoza	92%	95%	93%	93%	89%	92%
Misiones	87%	90%	87%	88%	91%	88%
Neuquén	33%	77%	37%	44%	69%	49%
Río Negro	84%	93%	85%	80%	93%	83%
Salta	89%	97%	90%	93%	96%	94%
San Juan	93%	94%	93%	90%	91%	91%
San Luis	83%	93%	84%	87%	85%	87%
Santa Cruz	27%	70%	34%	73%	93%	77%
Santa Fe	86%	91%	87%	96%	92%	95%
Santiago del Estero	85%	97%	85%	62%	93%	68%
Tierra del Fuego	89%	96%	90%	89%	88%	89%
Tucumán	91%	95%	91%	93%	94%	93%
Total país	82%	92%	84%	85%	90%	86%

Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación.

TRATAMIENTO DE LAS RESPUESTAS

El análisis se realizó considerando únicamente las respuestas válidas obtenidas en cada pregunta. Más específicamente, se eliminaron en cada tópico de análisis los valores perdidos y las respuestas múltiples¹¹. Asimismo, cuando el análisis requirió el cruce de la información proporcionada por más de una pregunta del cuestionario, las estimaciones se basaron en las observaciones que contaran simultáneamente con respuestas válidas para las distintas preguntas examinadas. Es decir, no se utilizaron valores perdidos en el cruce de variables. De esta forma, el número de observaciones varía de acuerdo al tópico analizado en el informe y es por ello que se optó por especificarlo al pie de cada gráfico.

LIMITACIONES METODOLÓGICAS DEL CUESTIONARIO

A las potencialidades del cuestionario en materia de cobertura y alcance se le oponen algunas limitaciones propias de la naturaleza del instrumento, que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar la información aquí presentada.

Una de ellas está dada por el hecho de que las respuestas están mediadas por la interpretación que cada docente realiza de las preguntas y de las opciones de respuesta, que no siempre resultan ser unívocas. Esta dificultad se ve acentuada por el carácter autoadministrado del cuestionario, que amplía el espectro de interpretación de cada pregunta y sus opciones de respuesta, así como la posibilidad de incurrir en errores al momento de responder (por ejemplo, de marcar más de una opción en preguntas que sólo permitían realizar una marca). Por otro lado, en tanto instrumento basado en la declaración de los encuestados sobre sus características básicas, prácticas y creencias (y no sobre la observación directa o verificación de las mismas), existe cierta tendencia al sesgo de las respuestas hacia lo considerado correcto o deseable.

Estas limitaciones no anulan el valor de la información aquí presentada, aunque sí exigen la implementación de estrategias complementarias de indagación cualitativas y cuantitativas para arribar a interpretaciones más acabadas acerca de las características y la situación actual de los docentes en la Argentina.

11. Se considera un valor perdido a aquellos casos de ítems no respondidos. Respuesta múltiple se refiere al caso en el que la pregunta admitía una única selección de respuesta, pero el docente señaló dos o más. Por ejemplo, si el análisis se refiere a la caracterización de la participación en acciones de formación docente continua, se excluyó temporalmente del análisis las observaciones correspondientes a aquellos docentes que no respondieron a la pregunta sobre formación continua y aquellas observaciones en las que el docente respondió simultáneamente "Recibí formación" y "No recibí formación".

EL PERFIL DE LOS DOCENTES

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

MUJERES Y HOMBRES

Los docentes de los estudiantes que tomaron la prueba Aprender 2016 en 6º grado del nivel primario son, en su mayoría, mujeres (88%) (gráfico 2). En el nivel secundario (docentes del último año) también se observa una profesión docente mayoritariamente femenina, aunque se verifica un aumento relativo considerable de la participación masculina (en 20 puntos porcentuales) (gráfico 3).

La feminidad de la profesión docente no es un fenómeno particularmente argentino. De hecho, el promedio de participación femenina en la docencia de nivel primario es de 64% a nivel global y de 77% en América Latina; y en la docencia de nivel secundario, de 53% y 58% respectivamente¹².

También dista de ser un fenómeno reciente ya que, desde la creación del sistema formador, el discurso político-pedagógico proclamó la disposición natural de las mujeres para formar a las generaciones futuras, fomentando su ingreso a la docencia (Fischman, 2007)¹³.

GRÁFICO 2.

Porcentaje de docentes de 6º grado del nivel primario, según sexo. Total país.

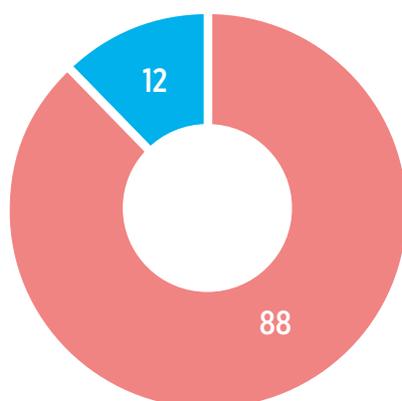
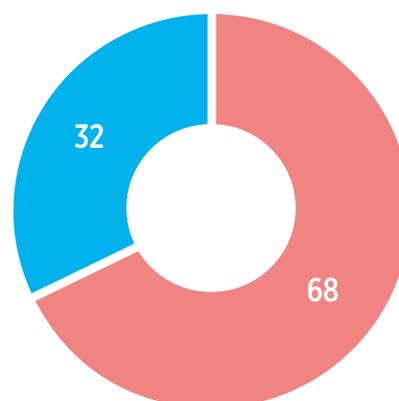


GRÁFICO 3.

Porcentaje de docentes de 5º/6º año del nivel secundario, según sexo. Total país.



■ MUJERES ■ VARONES

Nota 1: porcentajes calculados sobre el total de 31.370 respuestas válidas. Fuente: Aprender 2016.
Nota 2: porcentajes calculados sobre un total de 17.764 respuestas válidas. Fuente: Aprender 2016

12. Datos correspondientes a 2014, provistos por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS-UNESCO).
13. Por otro lado, Yannoulas (1996) señala que, en sus orígenes y hasta el siglo XIX, la docencia fue una profesión predominantemente masculina.

El cruce de estos datos con el tipo de asignatura o disciplina que los docentes enseñan permite conocer en mayor detalle la heterogeneidad interna del colectivo docente. En el nivel primario, el 84% de los maestros de grado son mujeres. En las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, más del 90% también lo son. Sólo en la categoría “maestro de otras áreas”, que refiere a aquellos docentes que dictan materias especiales (como Música, Educación Artística o Educación Tecnológica), el porcentaje de mujeres desciende a 78% (tabla 2).

En el nivel secundario, en cambio, existe cierta variación en el peso relativo de cada sexo entre los docentes de las distintas disciplinas o áreas curriculares: mientras que en las materias de Lengua, Literatura, Castellano o afines las mujeres representan el 84%; en disciplinas como Ciencias Agrarias, Diseño, Industrias y Educación Tecnológica, el porcentaje de mujeres varía entre el 21% y el 36% (tabla 3).

La diferencia entre ambos niveles refleja la estructura del sistema formador para cada uno. En primaria, la oferta de formación es la misma (Profesorado de Nivel Primario) tanto para quienes se desempeñan como maestros de grado como para quienes enseñan cada una de las cuatro áreas curriculares mencionadas. Este tipo de ofertas tiene un patrón de reclutamiento predominantemente femenino. En cambio, la formación docente para el nivel secundario se organiza en disciplinas y los patrones de reclutamiento de las distintas áreas disciplinares son diversos: algunos más femeninos que otros¹⁴.

TABLA 2.

Porcentaje de docentes de 6° grado del nivel primario según sexo, por tipo de cargo que poseen para el curso evaluado. Total país.

CARGO QUE POSEE PARA EL CURSO EVALUADO	PORCENTAJE DE MUJERES	PORCENTAJE DE HOMBRES
Maestro de grado	84%	16%
Maestro de área de Lengua	95%	5%
Maestro de área de Matemática	91%	9%
Maestro de área de Ciencias Naturales	93%	7%
Maestro de área de Ciencias Sociales	92%	8%
Maestro de otras áreas	78%	22%
Otro	81%	19%

Nota: porcentajes calculados sobre la base de 22.577 respuestas válidas. Fuente: Aprender 2016.

14. A su vez, las características del currículum de nivel secundario lo convierten en el nivel donde se concentra la mayor cantidad de docentes sin formación pedagógica específica, algo que se acentúa en las modalidades profesionales (Terigi, 2009). Las asignaturas más afines a disciplinas técnicas y científicas reclutan, por ende, profesionales no docentes con recorridos formativos en carreras cuyo patrón de reclutamiento tiende a ser más predominantemente masculino.

TABLA 3.

Porcentaje de docentes de 5º/6º año del nivel secundario según sexo, por asignatura que tienen a su cargo en el curso evaluado. Total país.

ASIGNATURA A CARGO PARA EL CURSO EVALUADO	PORCENTAJE DE MUJERES	PORCENTAJE DE HOMBRES
Lengua, Literatura, Castellano o afines	84%	16%
Matemática, Estadística o afines	71%	29%
Ciencias Naturales, Biología, o afines	78%	22%
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Ecología o afines	68%	32%
Química, Física o afines	61%	39%
Lengua Extranjera	88%	12%
Ciudadanía y Participación, Educación Cívica o afines	69%	31%
Economía, Disciplinas Contables, Administración o afines	71%	29%
Sociología, Filosofía, Antropología y otras Humanidades	68%	32%
Ciencias Agrarias, Agropecuarias y Veterinarias	36%	64%
Tecnología, Informática y Medios de Comunicación	48%	52%
Diseño, Industrias	29%	71%
Educación Artística, Teatro, Música o afines	73%	27%
Educación Tecnológica o afines	21%	79%
Otra	52%	48%

Nota: porcentajes calculados sobre la base de 16.347 respuestas válidas. Fuente: Aprender 2016.

EDAD

La edad promedio de los docentes respondientes es de 42 años tanto en el nivel primario (6º grado) como en el secundario (5º/6º año).

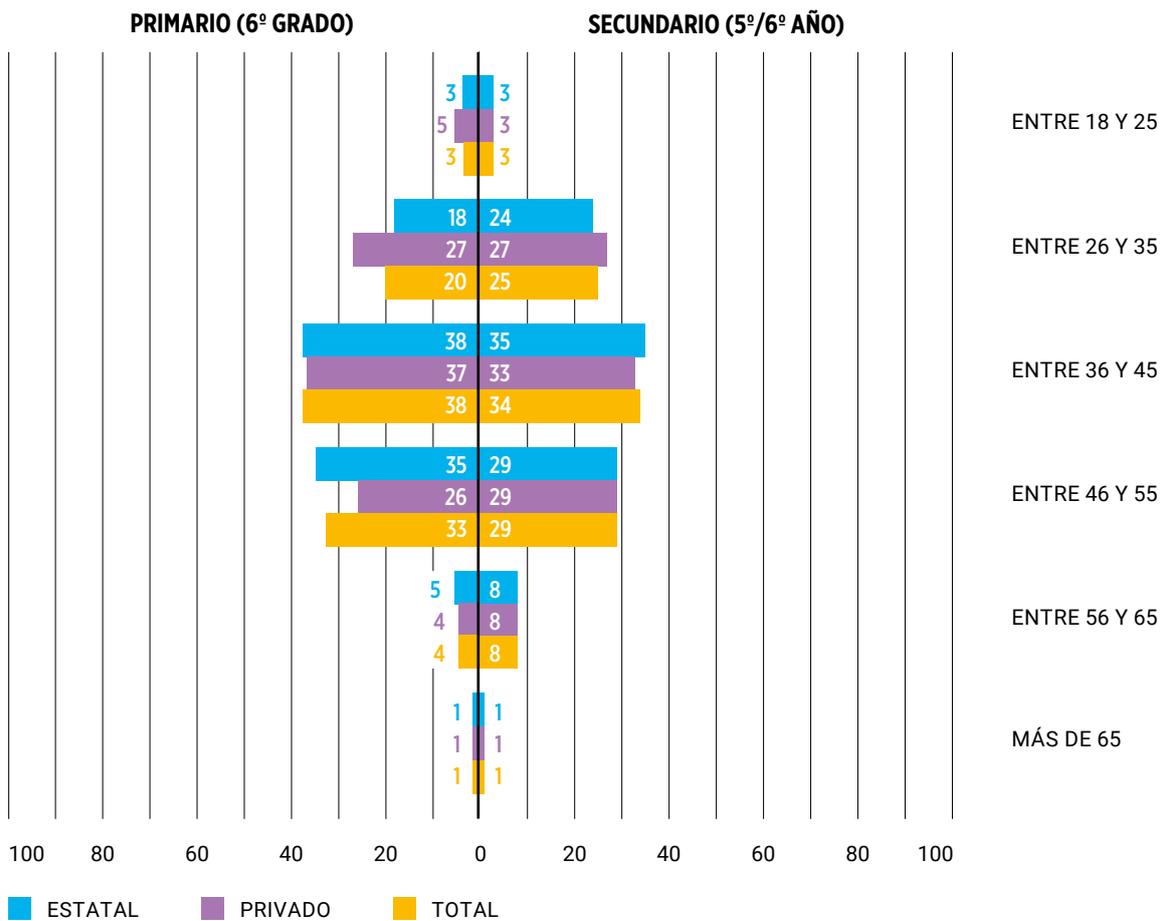
En lo referente a la composición etaria de los docentes de 6º grado (gráfico 4), más del 90% tiene entre 26 y 55 años, siendo el rango 36-45 el que concentra a más maestros (34%). Las diferencias entre los que responden por escuelas del sector de gestión estatal y privado no parecen ser significativas, salvo quizás por la ligeramente mayor proporción (cerca de los 10 puntos porcentuales) de docentes "jóvenes" (de entre 26 y 35 años) en el sector privado, con su contracara en una mayor proporción de docentes "mayores" (de entre 46 y 55 años) en el sector estatal. Estudios anteriores sobre el perfil sociodemográfico de los docentes han hallado patrones similares (Tenti y Steinberg, 2007).

Los docentes del último año del nivel secundario muestran una composición etaria muy similar: cerca del 90% está dentro del rango de edad 26-55. La distribución entre los tres subgrupos de edad incluidos en esta franja es algo más pareja en este nivel, con una proporción relativamente mayor de docentes de entre 26 y 35 años en el nivel secundario que en el nivel primario. A su vez, no se verifican diferencias significativas entre los sectores de gestión.

Por último, el ínfimo porcentaje de docentes en las últimas franjas etarias podría estar asociado a los regímenes jubilatorios específicos que rigen para el personal docente tanto a nivel nacional como jurisdiccional, que garantizan un retiro anticipado en años de edad y servicios¹⁵.

GRÁFICO 4.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según rangos de edad.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 29.678 para el nivel primario y de 16.923 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

15. Las provincias que cuentan con cajas de previsión propia establecen sus propios regímenes especiales jubilatorios para docentes. En todos estos casos, se exige al menos 25 años de servicio, combinados o no con pisos de edad. A partir del decreto PEN N° 137 (2005), los docentes de las provincias que no tenían cajas jubilatorias propias pueden acceder a un sueldo promedio de los últimos diez años con 25 años de servicio y 57 años de edad para las mujeres y 60 para los hombres (Perazza, 2014).

ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE

La antigüedad en la docencia refiere a la cantidad de años que lleva cada docente prestando servicios en el sistema educativo. Es un elemento de alto poder rector de la trayectoria de los maestros y profesores en la Argentina, dado que buena parte del salario docente está compuesta por una bonificación que se incrementa a medida que lo hacen los años de antigüedad del docente¹⁶, y que el flujo y ascenso en la carrera se determinan por un sistema de puntaje que otorga un peso considerable a los años de antigüedad.

Conocer la antigüedad de los docentes permite aproximarse a algunas de sus características y por ello constituye un insumo informacional valioso para el diseño de políticas educativas. Por ejemplo, la literatura y las políticas para la docencia han reconocido necesidades particulares de acompañamiento en el grupo de docentes que transitan los primeros años de su desempeño profesional: los docentes nóveles¹⁷. En el otro extremo, la alta antigüedad suele ser asociada tanto con el dominio experto de la profesión que se atribuye a la experiencia, como con una mayor incidencia de la sensación de desgaste y desmotivación. A su vez, conocer la proporción de docentes próximos a cumplir los requisitos jubilatorios puede ser útil como insumo de políticas de planificación de la formación y distribución de los docentes en el sistema educativo.

Como puede observarse en el gráfico 5, la mayoría de los docentes de 6° grado del nivel primario (59%) acumula más de 10 años de antigüedad en la profesión. El porcentaje de docentes cuya antigüedad en la docencia no sobrepasa los cinco años (es decir, son nóveles) apenas supera el 20% del total. No existen diferencias significativas entre los docentes que responden por escuelas del sector de gestión estatal y privado, a excepción de un leve reflejo de la tendencia advertida en el gráfico 5: en el sector privado, el porcentaje de docentes con menor antigüedad (entre 0 y 10 años) supera a la cifra correspondiente al sector estatal (45% contra 40%), y esta relación se revierte para la franja de 21 a 30 años de antigüedad (21% contra 25%).

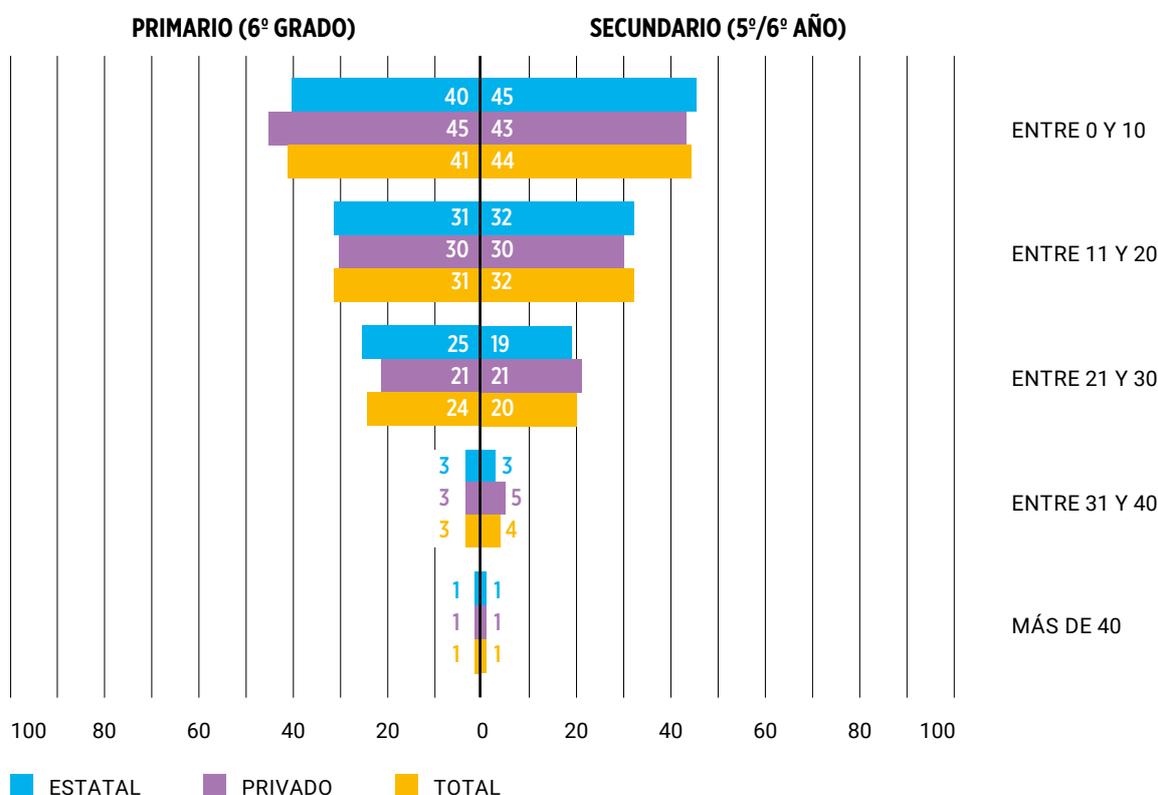
En el nivel secundario, se advierte una composición etaria similar, con más de la mitad de los docentes cuya antigüedad en la profesión supera los 10 años. En este nivel, las diferencias entre el sector de gestión estatal y el privado son menos perceptibles que en el nivel primario.

16. La magnitud de esta bonificación difiere entre jurisdicciones, que lo definen en cada uno de sus Estatutos del Docente.

17. Alliaud sostiene que "distintas experiencias e investigaciones han demostrado la importancia que representa sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar", dado que a la combinación de entusiasmo e interés asociada al desafío de comenzar a trabajar se suma la particularidad de que la docencia es una ocupación en la que están involucradas otras personas, lo que aumenta las sensaciones de temor e inseguridad (2009, p. 11).

GRÁFICO 5.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según años de antigüedad en la docencia.



Nota: porcentajes calculados sobre la base de 29.727 respuestas válidas para el nivel primario y 17.204 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

FORMACIÓN DOCENTE

La docencia, en tanto profesión centrada en la enseñanza, exige un proceso de formación inicial que permita la comprensión y reflexión sobre la educación en sus dimensiones sociopolíticas, históricas, culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias, para generar las bases y configurar “los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilitar para el desempeño laboral en el sistema educativo” (Res. CFE 24/07: 8). A su vez, dada la trascendencia social de la docencia y la necesidad de que el sistema educativo responda a los cambios socioculturales y a los nuevos desafíos pedagógicos, la formación docente implica un proceso continuo que no se agota en la instancia inicial y acompaña a los docentes durante toda su vida profesional (Res. CFE 24/07).

Así, el sistema formador argentino distingue entre la formación docente inicial que otorga la titulación de base y habilita para el ejercicio de la docencia, y la formación en servicio, entendida como todos aquellos procesos formativos que el docente –bajo distintos formatos, en distintos tiempos y escenarios– atraviesa mientras ejerce la docencia y avanza en su carrera profesional.

El cuestionario docente de Aprender 2016 indagó sobre la formación inicial mediante la pregunta por los títulos obtenidos por cada docente y sobre la formación continua mediante una serie de preguntas sobre la participación en acciones de formación y las características de dicha participación.

FORMACIÓN INICIAL

El sistema de formación docente inicial argentino se estructura en dos circuitos diferenciados. Uno de ellos es el superior no universitario o terciario, formado por los institutos de formación docente, y el otro, el universitario (Cámpoli, 2003). En el primero de ellos se forman fundamentalmente los futuros docentes de los niveles inicial, primario y secundario, mientras que el segundo se ha orientado en mayor medida a la formación de profesores para el nivel secundario (Davini, 1995)¹⁸.

Un análisis de los porcentajes de docentes que marcaron haber obtenido distintos títulos¹⁹ muestra que la formación de base de los docentes de 6° grado de nivel primario que respondieron tuvo lugar, en la amplia mayoría de los casos, en instituciones de nivel superior no universitario: el 85% de los docentes encuestados tiene un título de este tipo. El porcentaje de docentes con título de grado de nivel universitario es marginal, al igual que lo son la proporción de instituciones universitarias que ofrecen títulos docentes para la enseñanza en el nivel primario. Una pequeña proporción de los docentes del nivel respondieron poseer un título de maestro/a normal, que podía obtenerse tras un trayecto de formación docente ofrecido en escuelas de nivel secundario hasta 1968²⁰.

18. Como sostienen Alliaud y Feeney, "la presencia de estos dos circuitos formativos con características y tradiciones diferenciadas, se asocia a la persistencia de la lógica fundante del sistema formador" (2014: 126), que comenzó a fines del siglo XIX. En aquel entonces, los futuros docentes para los niveles inicial y primario se formaban en las escuelas normales (surgidas a partir de 1870), que pertenecían al nivel secundario, y los profesores para el nivel medio lo hacían, en un principio, en las universidades, y luego, también en instituciones creadas específicamente para tal fin (Pinkasz, 1989).

19. La pregunta pidió a los docentes que seleccionaran los títulos obtenidos entre las siguientes opciones: (a) Maestro/a Normal; (b) Profesor/a de Enseñanza Primaria/Básica (formado en Nivel Superior No Universitario); (c) Profesor/a de Enseñanza Primaria/Básica (Formado en Nivel Superior Universitario); (d) Profesor/a de Nivel Medio o EGB y Polimodal (Formado en Nivel Superior No Universitario); (e) Profesor/a de Nivel Medio o EGB y Polimodal (Formado en Nivel Superior Universitario); (f) Profesional No Universitario; (g) Profesional Universitario; (h) Posgrado/postítulo No Universitario; (i) Posgrado Universitario; (j) Otros. La existencia de la categoría genérica "otros" (y la considerable cantidad de docentes que la seleccionaron) no permite saber si se trata de "otros" títulos de formación postsecundaria inicial, o de "otras" instancias de formación continua equiparables a los posgrados en materia del peso que tienen en la carrera docente, o bien de casos de docentes que se desempeñan con el título de nivel secundario o primario como mayor título alcanzado. Esto no permitió construir dos gráficos que separaran los títulos de grado de los de posgrado, dado que hubiese sido imposible asignar a quienes solo señalaron la categoría "otros" en uno de los dos gráficos sin decisión arbitraria mediante.

20. La pregunta pidió a los docentes que seleccionaran los títulos obtenidos entre las siguientes opciones: (a) Maestro/a Normal; (b) Profesor/a de Enseñanza Primaria/Básica (formado en Nivel Superior No Universitario); (c) Profesor/a de Enseñanza Primaria/Básica (Formado en Nivel Superior Universitario); (d) Profesor/a de Nivel Medio o EGB y Polimodal (Formado en Nivel Superior No Universitario); (e) Profesor/a de Nivel Medio o EGB y Polimodal (Formado en Nivel Superior Universitario); (f) Profesional No Universitario; (g) Profesional Universitario; (h) Posgrado/postítulo No Universitario; (i) Posgrado Universitario; (j) Otros. La existencia de la categoría genérica "otros" (y la considerable cantidad de docentes que la seleccionaron) no permite saber si se trata de "otros" títulos de formación postsecundaria inicial, o de "otras" instancias de formación continua equiparables a los posgrados en materia del peso que tienen en la carrera docente, o bien de casos de docentes que se desempeñan con el título de nivel secundario o primario como mayor título alcanzado. Esto no permitió construir dos gráficos que separaran los títulos de grado de los de posgrado, dado que hubiese sido imposible asignar a quienes solo señalaron la categoría "otros" en uno de los dos gráficos sin decisión arbitraria mediante.

Aún más marginal es el porcentaje de docentes que ejercen en el sexto grado con títulos no docentes, y es levemente mayor en el sector privado que en el público.

Respecto de títulos de posgrado, es pequeña la proporción de docentes de nivel primario que los alcanzó²¹. En esta cifra podrían estar incidiendo los mecanismos de acumulación de puntaje en las carreras docentes jurisdiccionales, que no siempre incentivan las carreras de posgrado, dado que otorgan puntajes muy similares a otras ofertas de formación más breves y específicas, como los cursos aislados. Dentro del conjunto de docentes con posgrados es mayor la proporción de docentes con títulos no universitarios comúnmente denominados postítulos docentes. Este tipo de oferta creció en los últimos años con el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela"²².

En el nivel secundario, la formación docente de nivel superior no universitario también es predominante, aunque en una proporción mucho menor que en el nivel primario (56% y 85%, respectivamente). En su lugar, es mayor la presencia de profesores con título docente del nivel universitario (17%) y existe una gran proporción de docentes ejerciendo en el nivel con títulos profesionales no docentes universitarios (30%) y no universitarios (8%). También es mayor la proporción de docentes que indica haber obtenido un postítulo o posgrado: un 9% obtuvo un postítulo o posgrado no universitario y un 11% obtuvo un posgrado universitario.

Estos datos, aunque pertenecientes a una población acotada dentro del universo de docentes, revelan un cuerpo docente mucho más homogéneo en materia de formación inicial en el nivel primario, donde la mayoría de los docentes ejercen su profesión con títulos docentes no universitarios²³. En el nivel secundario, en cambio, la presencia de docentes con título docente universitario y de profesionales sin título docente es mucho mayor. Esta distribución refleja las características del sistema formador dual descrito en la introducción de este apartado. En el caso del nivel secundario, podría estar asociado a la organización curricular del nivel en disciplinas, que deriva en una formación docente diversificada (distinta de la formación generalista de los docentes en el nivel primario), y en la incorporación de perfiles no docentes en aquellos casos donde los egresados de la formación docente no son suficientes.

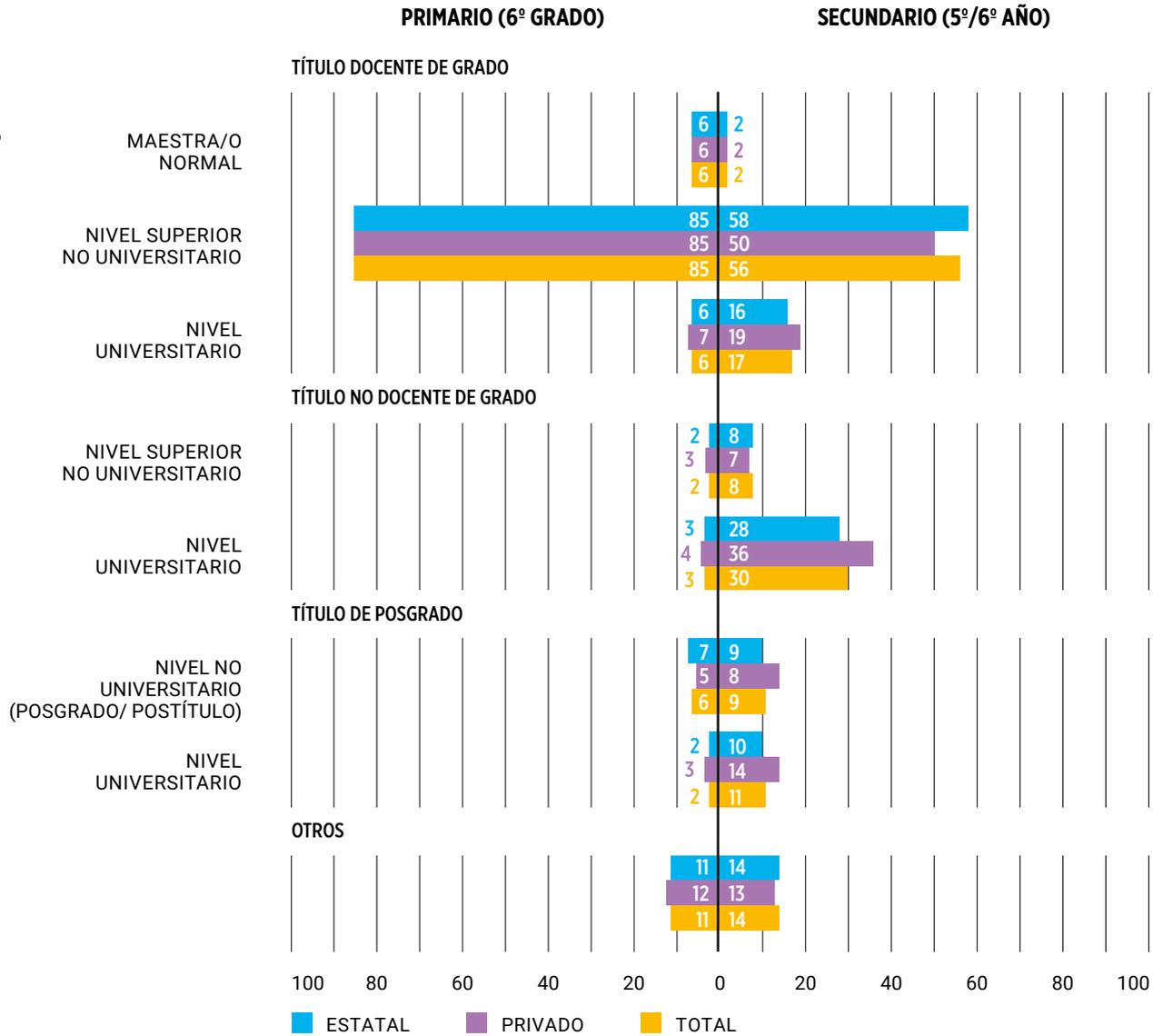
21. En el año 1968 comienza en la Argentina el proceso de tercerización de la formación docente, es decir, su pasaje desde el nivel medio al terciario no universitario. En aquel año se cerraron los cursos de las escuelas normales y en mayo de 1971 comenzó el ciclo lectivo en las instituciones que las reemplazaron: los institutos de formación docente (Davini, 1998).

22. La regulación nacional y jurisdiccional sobre la carrera docente entiende a la formación de posgrado universitaria (cursos, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados) y no universitaria (postítulos, entre otras) como trayectos de formación continua. Sin embargo, la información relativa a los títulos de posgrado obtenidos por los docentes respondientes se incluyó aquí debido a la estructura de la pregunta en el cuestionario (ver nota al pie 19).

23. El componente 2 de este programa contempló la creación de una oferta de postítulos docentes nacionales virtuales, que recibieron una alta cantidad de inscriptos.

GRÁFICO 6.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6º grado) y nivel secundario (5º/6º año) de escuelas del sector estatal y privado según tipo de título obtenido.



Nota: porcentajes calculados sobre el total de 31.281 respuestas válidas para el nivel primario y de 17.668 respuestas válidas para el nivel secundario. La suma de los porcentajes es mayor a 100% porque la pregunta admitía más de una respuesta. La categoría "No tengo título" no constituyó una opción de respuesta.

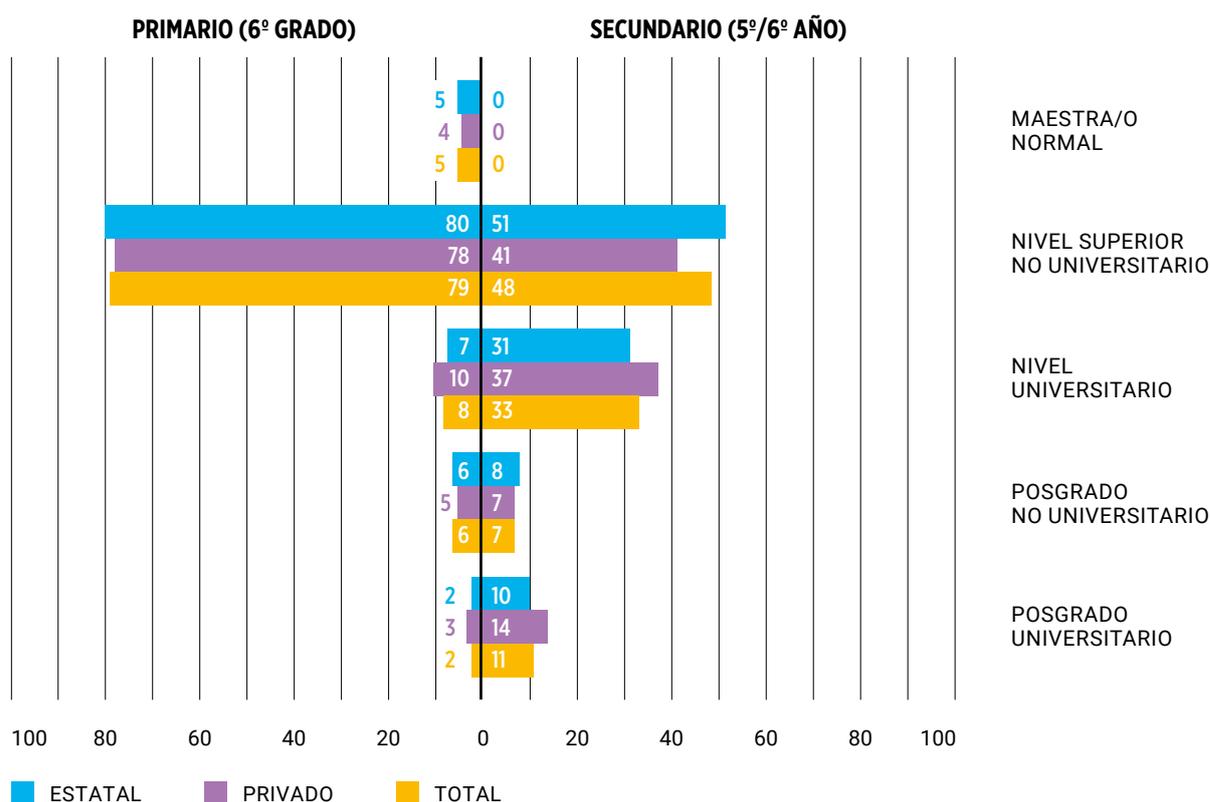
Por otro lado, se analizó a la población de docentes de 6º grado (nivel primario) y de 5º/6º año (nivel secundario) en términos del máximo nivel educativo alcanzado (gráfico 7)²⁴. En este punto, se reafirma la composición mayoritaria del cuerpo docente de nivel primario por parte de graduados del nivel superior no universitario.

24. Cabe aclarar que la información referida al nivel secundario corresponde a los casos de docentes que señalaron contar con un título de Maestra/o Normal como máximo título alcanzado, y que la estructura de la pregunta no permite saber qué docentes se desempeñan con un título de nivel secundario porque no han completado sus estudios terciarios o universitarios (en la actualidad, el título de Maestra/o Normal ya no se ofrece en el nivel secundario; solamente el nivel superior otorga títulos docentes).

El predominio se mantiene en el nivel secundario, pero la presencia relativa de la formación en el nivel universitario es considerablemente mayor (33% de docentes versus un 8% en el nivel primario).

GRÁFICO 7.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según máximo nivel educativo alcanzado.



Nota: porcentajes calculados sobre la base de un total de respuestas válidas de 30.122 para el nivel primario y de 17.056 para el nivel secundario. Los casos de docentes que solo respondieron poseer "otros" títulos (y no señalaron ninguna otra opción) fueron excluidos del análisis.

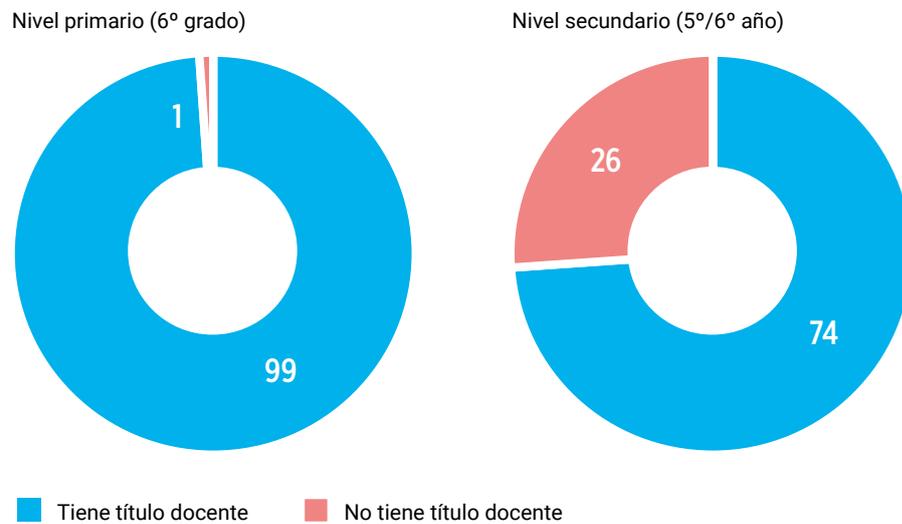
Otro análisis de las mismas respuestas permitió hacer foco en el porcentaje de maestros y profesores respondientes que ejercían la profesión con un título docente en cada nivel educativo (gráfico 8). Aquí se verifica la histórica diferencia entre los niveles: mientras que en el nivel primario 99% de los respondientes cuentan con título docente, en el nivel secundario sólo cumple esta condición un 74% de los encuestados.

La organización del nivel secundario (y de la formación de sus docentes) en una cantidad considerable de disciplinas específicas podría ser parte de la explicación de esta diferencia entre niveles. Los profesorados en cada una de las disciplinas compiten por reclutar perfiles con carreras técnicas y/o profesionales universitarias, que en algunos casos ofrecen mejores perspectivas de desarrollo profesional a sus potenciales estudiantes que la carrera docente. Por eso, para algunas disciplinas existe una menor oferta de profesionales con

título docente para el nivel secundario, situación que obliga a la incorporación en las escuelas de perfiles profesionales sin formación pedagógica. Este fenómeno se verifica con mayor intensidad en las áreas de Ciencias Naturales y Matemática, donde la falta de docentes titulados suele aumentar. Esta mayor presencia de profesionales no universitarios en las aulas secundarias puede dar lugar a dificultades como el desconocimiento de la cultura escolar del nivel (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007).

GRÁFICO 8.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y de nivel secundario (5°/6° año) según posesión de título docente. Total país.



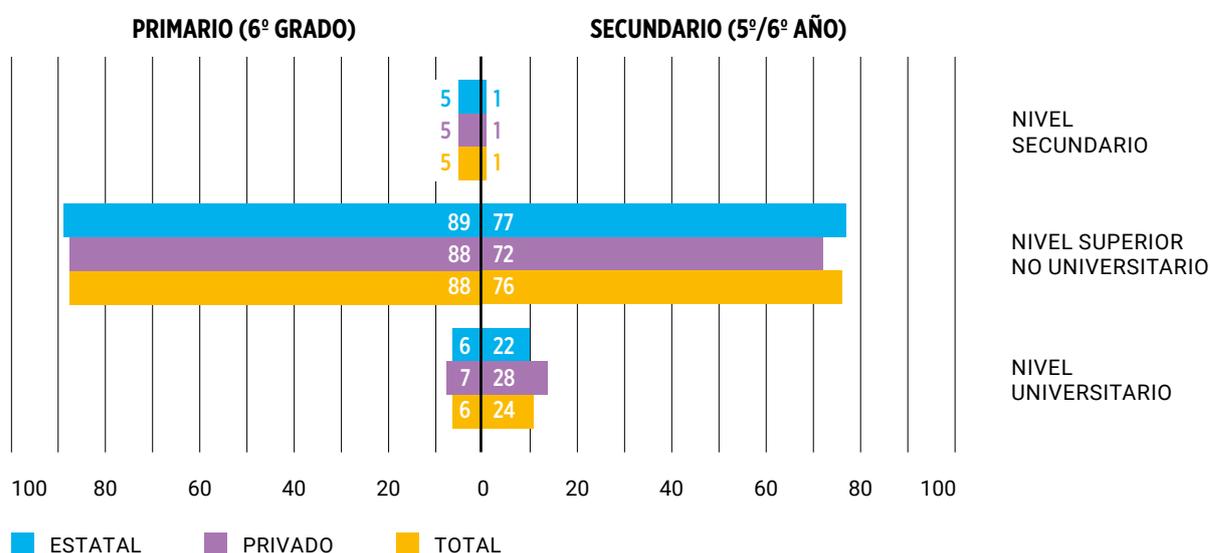
Nota: se excluyeron del cálculo aquellos docentes que no señalaron tener ningún título de grado o de maestro/a normal (es decir, casos que marcaron poseer únicamente un posgrado o postítulo, o que señalaron tener "otros" títulos). Porcentajes calculados sobre el total de 30.083 (nivel primario) y 16.838 (nivel secundario) respuestas válidas.

Finalmente, el gráfico 9 muestra, para el caso de quienes poseen un título docente, cómo se distribuyen los docentes respondientes según el nivel educativo en que alcanzaron dicho título. Nuevamente, en el nivel primario se verifica un predominio del nivel superior no universitario (con el 88% de los docentes) y proporciones marginales de docentes con títulos obtenidos en el nivel secundario y en el superior universitario (5% y 6%, respectivamente).

En el nivel secundario, mientras que casi no existen docentes con título de maestra/o normal adquiridos en el nivel secundario (alcanzan el 1%), se verifica también un importante predominio (76%) de docentes que obtuvieron sus títulos habilitantes en el nivel superior no universitario. Cerca de un cuarto lo hizo en universidades, espejando –como ya se dijo– el carácter dual del sistema formador de docentes para el nivel.

GRÁFICO 9.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) con título docente, de escuelas del sector estatal y privado, según el nivel educativo en el que adquirieron el título.



Nota: porcentajes calculados sobre la base de un total de respuestas válidas de 29.797 para el nivel primario y de 12.502 para el nivel secundario. Los casos de docentes que obtuvieron su título en el nivel secundario corresponden a aquellos que obtuvieron un título de Maestra/o Normal. Fuente: Aprender 2016

FORMACIÓN CONTINUA

La formación que los docentes atraviesan mientras ejercen la docencia cumple un rol estratégico para la mejora educativa. Les brinda oportunidades para entrar en contacto con los avances del conocimiento pedagógico y disciplinar, y abre espacios de aprendizaje y reflexión profesional en torno a los desafíos de la práctica concreta.

A nivel internacional, existen diversos modelos y dispositivos para la formación docente continua. En la Argentina, se basa en el curso de capacitación como dispositivo privilegiado (Coria y Mezzadra, 2013), aunque las políticas recientes dieron mayor impulso a formatos alternativos, como los postítulos y la formación centrada en la escuela²⁵.

La formación continua es un componente de fuerte peso en los sistemas de puntaje que gobiernan las carreras docentes en las distintas provincias: determina las posibilidades de acceso a distintos cargos y de ascenso en la carrera. Por ende, este sistema incide en la estructura de incentivos de los docentes a capacitarse.

25. El mayor ejemplo lo constituye el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" creado en 2014 y destinado a todos los docentes de todos los niveles y modalidades. Tiene dos componentes: el institucional, desarrollado a través de jornadas obligatorias y en ejercicio entre docentes y directivos, y de jornadas interinstitucionales; y el de formación específica, que ofrece propuestas de formación específicas en formato de cursos y postítulos docentes nacionales ofrecidos por vía virtual y garantiza el acceso a una variedad de trayectos formativos específicos desarrolladas por universidades, gremios e institutos de formación superior a lo largo de todo el país.

Participación

El cuestionario analizado preguntó a los maestros y profesores de los estudiantes evaluados por su participación en acciones de formación continua entre enero y octubre de 2016. Un 79% de los docentes de 6º grado del nivel primario indicó haber participado de estas acciones en ese período (gráfico 10). El porcentaje de docentes que lo hizo es mayor en el sector estatal (81%) que en el privado (70%)²⁶.

Las cifras para el nivel secundario son algo inferiores: 72% de docentes de 5º/6º año recibió capacitación continua entre enero y octubre 2016, y las cifras son mayores para el sector estatal (74%) que para el privado (68%). Esta diferencia podría estar asociada a las reglas que gobiernan la carrera docente en el sector estatal, que generan un incentivo a la capacitación docente mayor que en el caso del sector privado. En el sector público, el acceso a los cargos docentes se realiza sobre la base de la valoración de los antecedentes (y de concursos de oposición en el caso de acceso a cargos jerárquicos), entre los cuales se encuentra –y ocupa un lugar central– la participación en instancias de formación continua. Estos antecedentes se valoran mediante sistemas de puntaje: la participación en instancias de formación continua lo mejora y permite el ascenso en el orden de mérito, lo que alienta las posibilidades de acceso a los puestos laborales docentes, titularización de cargos y llegada a otros de mayor jerarquía (Coria y Mezzadra, 2013).

81%
**DE LOS DOCENTES
DE NIVEL PRIMARIO
DE ESCUELAS DE
GESTIÓN ESTATAL
PARTICIPÓ EN
ACCIONES DE
FORMACIÓN
CONTINUA EN 2016**

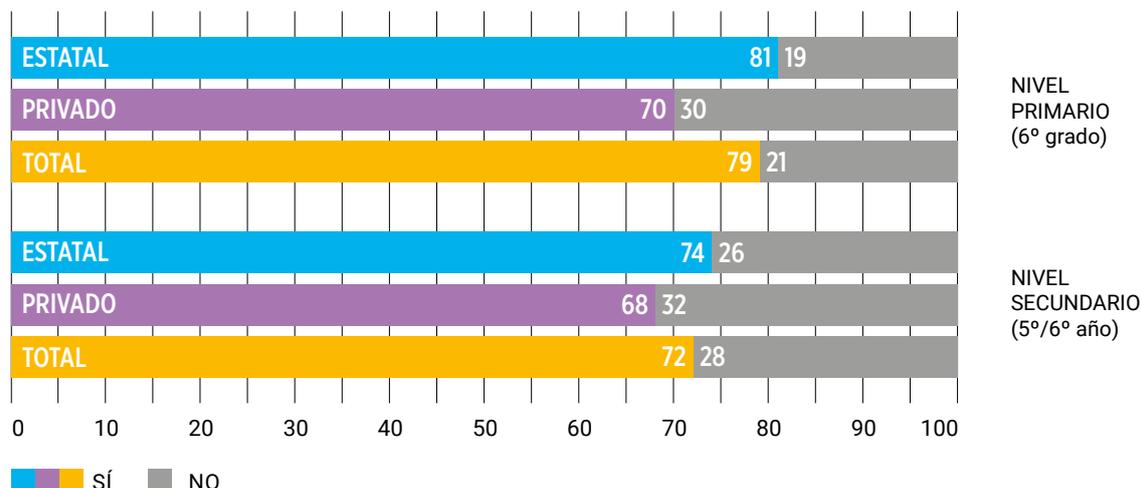
De todos modos, es llamativo que estas cifras no sean aún más altas, dado el alcance universal de las acciones de formación continua en el marco del mencionado Plan Nacional de Formación Permanente²⁷. En éste, los docentes tienen la posibilidad de participar en instancias formativas (tanto presenciales como virtuales) en torno a diversos ejes: la gestión institucional y pedagógica, didáctica general, didácticas específicas, desarrollo de capacidades comunicacionales y relacionales en los estudiantes, Educación Sexual Integral y TIC en la enseñanza, entre otras.

26. Cabe aclarar que la forma en que se estructuró la pregunta no permite conocer la cantidad de ofertas de formación continua a las que cada docente accedió.

27. Sobre este punto es pertinente mencionar que las respuestas están mediadas por la interpretación de cada docente sobre el concepto de “actividades de formación continua”. Puede suceder que algunos respondientes sólo conciban dentro de esta categoría a lo ofrecido en formato de cursos y no hayan tenido en cuenta su participación en jornadas institucionales situadas en la escuela en el marco del PNFP como ejemplos de acciones de formación continua de las que participaron o que no tengan certeza sobre cómo categorizar distintas acciones que llegan a las escuelas ocasionalmente (como proyectos especiales que incluyen módulos de capacitación, por ejemplo).

GRÁFICO 10.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado, según participación en actividades de formación continua entre enero y octubre del 2016.



Nota: porcentajes calculados sobre el total de 33.013 respuestas válidas para el nivel primario y de 17.223 para el nivel secundario. El “no” representa a aquellos que no señalaron haber recibido formación continua, incluyendo a quienes marcaron que no recibieron formación en entidades públicas ni privadas, y a quienes no marcaron ninguna opción.

Entidades oferentes

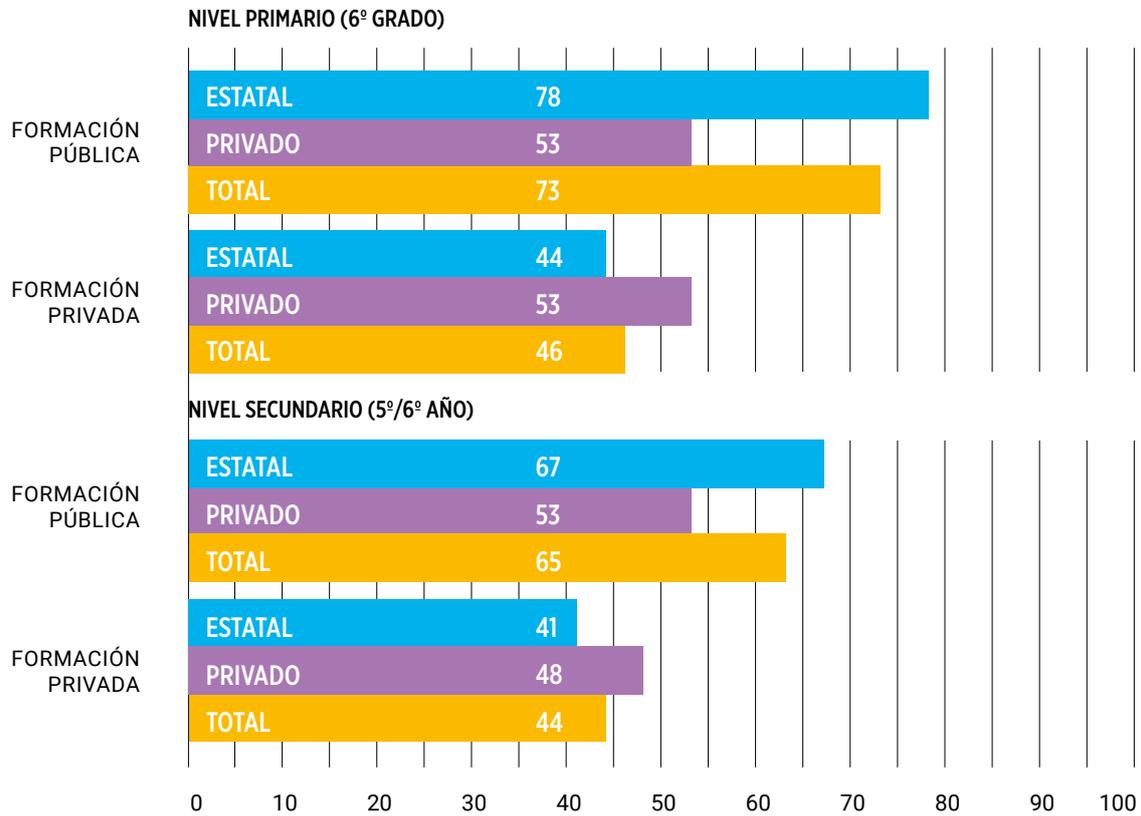
En materia del sector de gestión oferente de la formación continua que tomaron los docentes (gráfico 11), los datos muestran un predominio de la oferta estatal. El 73% de los docentes de nivel primario y el 63% de los del secundario participaron de acciones de formación continua brindadas por entidades públicas. En el caso de las entidades privadas, los porcentajes son de 46 y 44%, respectivamente²⁸.

Existen diferencias en el tipo de instituciones donde se capacitaron los docentes que se desempeñan en escuelas del sector estatal y aquellas donde se capacitaron quienes trabajan en escuelas privadas. Entre los primeros, predomina la opción de la formación pública: 78% la tomó en el nivel primario y 67% en el secundario (versus 44% y 41% que tomó formación privada). Entre los segundos, la distribución de docentes que tomaron formación pública y privada es más pareja: 53% tomaron formación pública en el nivel primario y secundario; y 53% y 48% –respectivamente– se capacitaron en instituciones privadas. En ambos sectores de gestión, estos porcentajes incluyen tanto los casos donde los docentes escogieron formarse por decisión propia como aquellos en que se formaron por iniciativa de la escuela en la que se desempeñan (ver apartado siguiente).

28. La formulación de las opciones de respuesta para esta pregunta señalaba, entre paréntesis, ejemplos de entidades oferentes del sector público y del sector privado. Como ejemplos de las primeras se señalaron “Ministerio de educación nacional, provincial, municipio, otros...” y como ejemplo de las segundas se señalaron “Institución privada de formación superior o universitaria, gremio, otros...”.

GRÁFICO 11.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) que participaron de actividades de formación continua entre enero y octubre de 2016, por sector de gestión de la entidad oferente de la formación continua. Docentes que responden por escuelas del sector estatal, del sector privado y total país.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 28.201 y 19.685 para el nivel primario (formación en entidades públicas y privadas, respectivamente) y de 15.754 y 12.570 para el nivel secundario (formación en entidades públicas y privadas, respectivamente). Los porcentajes suman más de 100% porque hay docentes que participaron de actividades de formación continua ofrecidas por más de un sector de gestión. Fuente: Aprender 2016.

Otras características de las actividades de formación continua

Aprender 2016 preguntó a los docentes por algunas características adicionales de la oferta de formación continua a la que accedieron con el objetivo de acercarse a una comprensión más detallada de las condiciones de capacitación. En particular, se pidió a cada docente que señalara para la formación de cada tipo de sector de gestión: (1) si participó de la actividad formativa por decisión propia o iniciativa de la escuela, (2) en qué momento de la semana laboral tuvo lugar la actividad y (3) si se trató de una oferta formativa gratuita o paga.

Conocer la motivación de la decisión de tomar formación continua permite conocer la medida en que las escuelas estimulan a sus equipos docentes a capacitarse, así como la medida en la que estos eligen hacerlo por sí mismos. Niveles

altos de respuesta en la categoría “por decisión propia” pueden estar dando cuenta de docentes entusiasmados por mejorar sus conocimientos y habilidades, de docentes con sensación de no contar con los saberes suficientes para desempeñarse correctamente, entre otras cuestiones. Niveles altos de la respuesta en la categoría “por iniciativa de la escuela” pueden hablar de escuelas preocupadas por el desarrollo profesional de sus equipos así como de escuelas con la capacidad de gestión y liderazgo necesarios para estimular a sus docentes a capacitarse o para acercar a la escuela ofertas formativas específicas.

El momento de la semana laboral en que tienen lugar las acciones de capacitación en las que participan los docentes está relacionado con su carácter de formación “en servicio” o “fuera de servicio”. Aquí, los distintos esquemas pueden ser más o menos convenientes para la organización individual del docente y para el desarrollo de las actividades regulares en la escuela.

El desarrollo de estas acciones en horario de clase y “en servicio” (en la escuela en la que el docente se desempeña) ofrece al docente la posibilidad de capacitarse sin adicionar horas de trabajo a su carga horaria semanal, ya de por sí mayor a la cantidad de horas de dedicación frente a estudiantes debido a las actividades de planificación y corrección²⁹.

A su vez, resulta el momento de la semana más adecuado para organizar acciones dirigidas a equipos docentes de una misma escuela. Por otro lado, esta alternativa exige la suspensión de clases cuando se trata de acciones destinadas a la totalidad del equipo docente de una escuela o pedidos de licencia por parte de los docentes cuando se trata de formación externa a la escuela tomada por iniciativa propia³⁰ o bien reorganizar asignación de horarios y docentes en los distintos grados o años para evitar horas libres.

También pueden existir capacitaciones docentes ofrecidas en horario de clase y “fuera de servicio”, en cuyo caso los docentes deben solicitar licencias cuyo otorgamiento depende de lo estipulado por cada estatuto del docente provincial, que suele variar en función de si se trata de oferta de capacitación estatal o de proveedores externos (Coria y Mezzadra, 2013).

En el caso de las acciones desarrolladas a contraturno y en fin de semana, el patrón de ventajas y desventajas se invierte: mientras que los estudiantes no pierden horas de clase y los docentes no deben solicitar licencias se hace más difícil convocar a la totalidad de los equipos docentes y se amplía la carga laboral, en muchos casos sin la compensación monetaria correspondiente.

A su vez, el momento de la semana en que se desarrollan las acciones de formación continua puede estar asociado a distintos modelos de desarrollo profesio-

29. Por estas y otras razones, la demanda de la organización de las acciones de capacitación en servicio constituye una lucha histórica de los gremios docentes en la Argentina.

30. En torno a los pedidos de licencia por capacitación existe una diversidad normativa interprovincial. Por ejemplo, tal como señalan Coria y Mezzadra, “en Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Mendoza, Neuquén y Tierra del Fuego, (...) si se trata de capacitación oficial y en servicio, no es necesario tomarse días de licencia, sino que los docentes se organizan de manera informal en cada escuela. Esto amplía las posibilidades de tomarse días de capacitación, ya que las previstas normativamente se reservan para la oferta externa” (2013: 25).

nal docente. El modelo de formación por acumulación de cursos, predominante en la Argentina, suele manifestarse en una proliferación de instancias de formación a contraturno o en fin de semana. Los modelos más centrados en la escuela suelen ser necesarios de implementar en horario de clase³¹.

Por último, el carácter gratuito o arancelado de la oferta de formación está, además está decirlo, asociado al grado de accesibilidad. En el caso de la formación ofrecida por entidades públicas, esta dimensión da cuenta de la presencia del Estado en la garantía de alternativas de desarrollo profesional continuo para los docentes. Además de garantizar oferta estatal de formación continua gratuita, muchas provincias han avanzado en los últimos años en establecer topes o restricciones al cobro de aranceles por parte de oferentes no oficiales de capacitación docente (Coria y Mezzadra, 2013).

La siguiente tabla condensa la información sobre las respuestas de los docentes a cada una de estas subpreguntas y será analizada en los apartados que le siguen.

TABLA 4.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y secundario (5°/6° año) del sector estatal y del sector privado que tomaron formación continua, según motivación de la decisión, momento de la semana en que tuvo lugar, y existencia de arancel para el acceso a la oferta formativa. Cantidades absolutas y porcentajes.

NIVEL PRIMARIO (6° GRADO)			SECTOR ESTATAL		SECTOR PRIVADO		TOTAL PAÍS	
			Abs.	Porc.	Abs.	Porc.	Abs.	Porc.
Formación en entidades del sector estatal	Motivación de la decisión	Iniciativa de la escuela	8434	52%	1325	49%	9759	51%
		Decisión propia	7878	48%	1364	51%	9242	49%
	Momento de la semana	En horario de clase	10360	65%	1345	52%	11705	63%
		A contraturno	4115	26%	948	37%	5063	27%
		En fin de semana	1397	9%	289	11%	1686	9%
	Existencia de arancel	Gratuita	16510	96%	2614	94%	19123	96%
Paga		695	4%	154	6%	849	4%	
Formación en entidades del sector privado	Motivación de la decisión	Iniciativa de la escuela	340	5%	1003	40%	1343	15%
		Decisión propia	5855	95%	1490	60%	7345	85%
	Momento de la semana	En horario de clase	783	14%	624	26%	1407	17%
		A contraturno	2685	46%	1184	49%	3869	47%
		En fin de semana	2309	40%	592	25%	2901	35%
	Existencia de arancel	Gratuita	2164	35%	1316	52%	3480	40%
Paga		4008	65%	1222	48%	5230	60%	

31. En línea con un consenso cada vez más generalizado respecto del escaso impacto de la formación continua mediante cursos aislados del contexto de ejercicio profesional concreto, viene dándose a nivel internacional una expansión de modelos alternativos de desarrollo profesional docente (por ejemplo, modelos de acompañamiento supervisado, de trabajo entre pares, de formación de equipos basada en los problemas de la escuela, entre otros). Boud y Hager (2012) y Kennedy (2016), entre otros autores, dan cuenta de las características de algunos de estos modelos.

NIVEL SECUNDARIO (5°/6° AÑO)			SECTOR ESTATAL		SECTOR PRIVADO		TOTAL PAÍS	
			Abs.	Porc.	Abs.	Porc.	Abs.	Porc.
Formación en entidades del sector estatal	Motivación de la decisión	Iniciativa de la escuela	2953	42%	1188	50%	4141	44%
		Decisión propia	4084	58%	1179	50%	5263	56%
	Momento de la semana	En horario de clase	4042	S/D	1370	S/D	5412	S/D
		A contraturno	1896	S/D	690	S/D	2586	S/D
		En fin de semana	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
	Existencia de arancel	Gratuita	7015	95%	2332	95%	9347	95%
Paga		374	5%	119	5%	493	5%	
Formación en entidades del sector privado	Motivación de la decisión	Iniciativa de la escuela	252	7%	596	30%	848	16%
		Decisión propia	3165	93%	1373	70%	4538	84%
	Momento de la semana	En horario de clase	611	S/D	457	S/D	1068	S/D
		A contraturno	1217	S/D	856	S/D	2073	S/D
		En fin de semana	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
	Existencia de arancel	Gratuita	1162	34%	1052	52%	2214	40%
Paga		2284	66%	975	48%	3259	60%	

Nota: si bien las preguntas no admitían más de una respuesta, el análisis de estos datos incluyó los casos de docentes que marcaron más de una opción, por considerar que pudieron haber querido dar cuenta de la participación en más de una instancia de capacitación en un mismo tipo de entidad (pública/privada) durante el mismo año. Por eso, los porcentajes suman más de 100% en varias ocasiones.

Nota 2: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas para las preguntas por el arancel, el momento de la semana y la motivación de la decisión de 19.973, 19.839 y 19.016 para los docentes de nivel primario que respondieron haber participado en formación brindada por entidades públicas, respectivamente; y de 8.716, 8.842 y 8.690 para los que respondieron por entidades privadas. En el nivel secundario, las cifras fueron 9.570, 9.420, 9.163, 5.264, 5.229 y 5.163, respectivamente.

1. Motivación de la decisión de tomar formación continua

En los casos de aquellos docentes que tomaron formación continua en entidades públicas, alrededor de la mitad (51% en el nivel primario y 44% en el nivel secundario) lo hizo por iniciativa de la escuela en la que trabaja. El resto afirmó haberse capacitado por decisión propia.

Estas proporciones cambian sensiblemente cuando se pone el foco sobre los docentes que tomaron formación continua en entidades privadas. En estos casos, el 85% (tanto en primaria como en secundaria) lo hizo por decisión propia. La diferencia se acentúa aún más si distinguimos a los docentes que se desempeñan en escuelas del sector estatal de aquellos que lo hacen en el sector privado: mientras que en el sector estatal sólo un 5% (nivel primario) y un 6% (nivel secundario) de los casos corresponden a docentes que tomaron formación continua en entidades privadas por iniciativa de la escuela; en el sector privado, estos casos ascienden al 40% (nivel primario) y el 30% (nivel secundario).

85%
DE QUIENES
TOMARON
FORMACIÓN
CONTINUA EN
ENTIDADES
PRIVADAS, LO
HICIERON POR
DECISIÓN PROPIA

Estos datos revelan una tendencia de las escuelas del sector estatal a promover entre sus docentes acciones de formación continua en entidades públicas y de las escuelas del sector privado a promover la formación tanto en espacios públicos como en instituciones privadas.

Una interpretación más acabada y contextualizada de esta información exige al menos dos análisis complementarios. En primer lugar, conocer la disponibilidad y la obligatoriedad de la oferta de formación pública permitiría entender la medida en que la iniciativa de la escuela responde a disposiciones ministeriales provinciales o distritales, así como la medida en que la elección por decisión propia de la formación pública constituye una opción alcanzable para los docentes³².

En segundo lugar, un análisis de la estructura de incentivos para la formación continua en las distintas jurisdicciones y para los distintos grupos de docentes (determinada fundamentalmente por las normas para la obtención de puntaje docente) permitiría comprender la medida en que la decisión propia responde a una motivación intrínseca dada por la calidad de la formación, al deseo de continuar formándose, y/o a la necesidad de acumular puntaje para avanzar en la carrera docente.

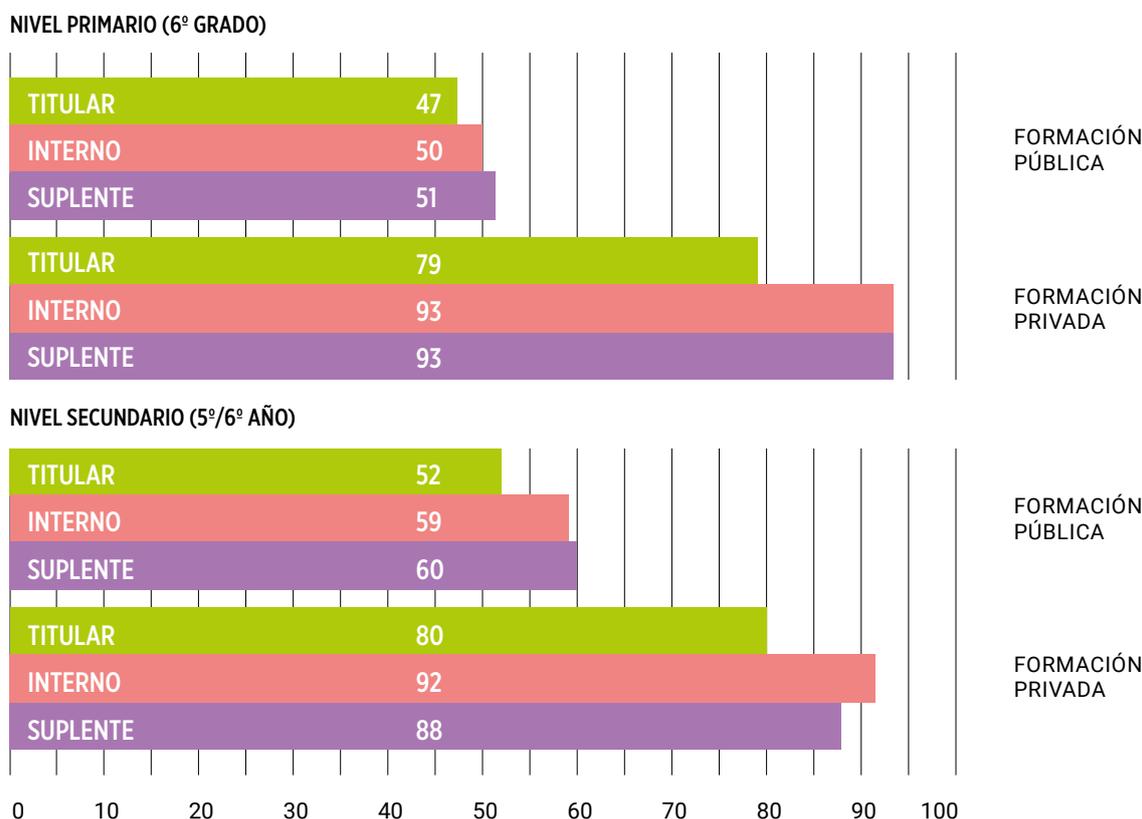
En este sentido, el análisis de la participación de los docentes en ofertas de formación por decisión propia según la situación de revista echa algo de luz sobre la forma en que la estructura de la carrera docente incide sobre los incentivos a capacitarse. El gráfico 12 muestra que estos casos son relativamente menos frecuentes entre los docentes titulares que entre quienes aún no alcanzaron a titularizar sus cargos (suplentes e interinos), lo que podría estar dando cuenta de un mayor incentivo a capacitarse en aquellos que buscan acumular puntaje para titularizar sus cargos³³.

32. La oferta de formación continua emanada del nivel nacional se da en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" destinado a todas las escuelas públicas y privadas del país. No es posible saber si los docentes consideraron a estas acciones como iniciativas de su escuela o si las entendieron como ofertas que tomaron por decisión propia. La obligatoriedad del mencionado programa permite pensar que se podría haber tratado de la primera opción.

33. Diker y Serra explican que "en el marco de la carrera docente, los estatutos estimulan la demanda de capacitación bajo el formato de cursos que acreditan puntaje. Su acumulación permite el ascenso en el orden de mérito, lo cual aumenta las posibilidades de titularización en los cargos y la promoción a otros de mayor jerarquía. (...) Si los docentes ya son titulares y no aspiran a ascender, pueden permanecer en su cargo durante toda su carrera hasta la jubilación sin realizar ninguna actividad de capacitación" (2008, p. 24).

GRÁFICO 12.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y de nivel secundario (5°/6° año) que participaron de ofertas de formación continua por decisión propia, según situación de revista del cargo por el que responden (excl. situación de revista "otros" y "contratados"), y sector de gestión de la entidad proveedora de la formación continua. Total país.



Nota: porcentajes calculados sobre 8.746 y 7.015 respuestas válidas para el nivel primario (formación pública y formación privada, respectivamente) y 4.871 y 4.239 para el nivel secundario (formación pública y formación privada, respectivamente).

2. Momento de la semana en que tiene lugar la formación continua

Otra de las preguntas sobre la formación continua consultó a los docentes por el momento de la semana en que tuvieron lugar las capacitaciones, es decir, si se trató de acciones desarrolladas en horario de clase, a contraturno o durante el fin de semana³⁴.

Los datos revelan una presencia mucho mayor de la formación pública en horario de clase (64% y 59% de los docentes de primaria y secundaria -respectivamente- que tomaron formación continua en entidades públicas lo hicieron en este momento) y una tendencia a la concentración de las acciones de formación continua brindadas por entidades privadas en el horario de contraturno o en el fin de semana.

34. Por un error en la carga de los datos, no fue posible contar con la información respecto de la cantidad de docentes que tomaron formación continua durante el fin de semana en el nivel secundario.

La distinción por sector de gestión de la escuela por la que cada docente responde permite vislumbrar una mayor presencia de acciones de formación continua ofrecidas por entidades públicas en horario de clase en el caso de las escuelas de gestión estatal que en el caso de las escuelas del sector privado, donde tienen mayor presencia el contraturno y el fin de semana. Hay que tener en cuenta el peso que podría estar teniendo aquí la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", cuyo componente situado se implementa mediante jornadas institucionales organizadas durante el horario de clases.

3. Existencia de arancel

El cuestionario indagó sobre el carácter gratuito o pago de las acciones de formación continua a las que accedieron los docentes encuestados en 2016. Los datos revelan que casi la totalidad de la formación brindada en entidades públicas fue ofrecida sin costo. Esto da cuenta de un avance casi total hacia el cumplimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación se comprometen a acordar "acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación".

En el caso de la oferta de formación brindada por entidades privadas, sólo el 40% y el 41% de los docentes de primaria y secundaria, respectivamente, señalaron no haber pagado por ella³⁵.

CONDICIONES LABORALES

Las condiciones en las que desempeñan su tarea los docentes inciden, al igual que en el resto de las profesiones, en su rendimiento laboral y estado de salud (Robalino Campos y Körner, 2005). Lejos de agotarse en el aspecto salarial, las condiciones de trabajo se componen de elementos tan variados como la cantidad de horas de trabajo tanto fuera del aula como frente a los estudiantes, las condiciones de infraestructura y equipamiento, la disponibilidad de materiales didácticos, las condiciones y situaciones de vida de los estudiantes, entre otros condicionantes muy importantes de la enseñanza (LLECE-UNESCO, 2010; Mezzadra y Veleda, 2014).

El cuestionario docente de Aprender 2016 relevó información sobre algunas dimensiones puntuales que hacen a las condiciones de trabajo de los docentes: la carga horaria y el nivel de concentración institucional de sus tareas, la cantidad de estudiantes frente a los que se desempeñan en el aula por la que respondieron, la situación de revista -que determina en buena medida su estabilidad y beneficios laborales- y la cantidad de años que llevan desempeñándose en la

35. Las respuestas a esta pregunta pueden estar mediadas por la interpretación de cada docente respecto al carácter "público" o "privado" de la institución proveedora de la actividad formativa por la que responden. Es importante tener en cuenta que muchos docentes pueden haber considerado ofertas formativas brindadas por entidades de la sociedad civil o gremiales como pertenecientes al sector privado.

escuela por la que respondieron. Este último dato no es en sí mismo un componente exclusivo de las condiciones de trabajo de los docentes, pero se optó por incluirlo en este apartado dada su capacidad indicadora de los niveles de rotación docente, asociados en buena medida a los climas y condiciones de trabajo.

CONCENTRACIÓN INSTITUCIONAL Y HORARIA DEL TRABAJO DOCENTE

Cantidad de instituciones en las que trabajan los docentes

La cantidad de instituciones en las que cada docente se desempeña determina fuertemente la calidad de sus condiciones de trabajo. Define la cantidad de estudiantes cuyo seguimiento debe realizar, así como la frecuencia con la que debe trasladarse de un establecimiento a otro en la misma jornada y con ello el nivel de gastos en transporte que deberá afrontar. Además, a mayor cantidad de escuelas, más difícil se hará el arraigo institucional y la identificación con cada proyecto escolar, así como se reducirán las posibilidades de trabajo en equipo e intercambios informales con otros docentes que contribuyen a construir climas agradables de trabajo. En el nivel primario, concentrar horas en una misma escuela suele estar asociado a trabajar por varias horas con el mismo o los mismos grupos de estudiantes, lo que permite a cada docente realizar un trabajo más personalizado que quienes trabajan en múltiples escuelas y deben realizar seguimientos de grandes cantidades de estudiantes.

Tal como puede observarse en el gráfico 13, la concentración institucional del trabajo docente varía sensiblemente entre los docentes de nivel primario y secundario. En el gráfico se observa que la gran mayoría (69%) de los docentes del nivel primario se desempeña en un único establecimiento educativo, un 28% lo hace en dos instituciones y es ínfima la proporción de docentes de 6º grado que señaló estar desempeñándose en tres instituciones o más.

En el nivel secundario, sólo un cuarto de los docentes de 5º/6º año trabaja en una única institución. El 30% lo hace en dos instituciones y cerca de un tercio se desempeña en 3 o 4 escuelas. También es considerable la proporción de docentes de nivel secundario que trabaja en cinco o más establecimientos (12%), sobre todo si se la compara con la ínfima medida en que esto sucede en el nivel primario.

Esta diferencia entre niveles de enseñanza se explica por los sistemas de contratación vigentes en cada uno. Mientras que en las escuelas primarias los docentes son contratados mayoritariamente por cargo (lo que implica que se desempeñan en la escuela durante toda una jornada simple o jornada completa, según el tipo de cargo del que se trate), el sistema que predomina en el nivel secundario es el de contratación por hora cátedra o módulo³⁶. Así, para alcanzar niveles de ingreso similares a los que se perciben por un cargo docente en el nivel primario, los docentes de nivel secundario deben acumular cierta cantidad de horas cátedra y no es fácil concentrarlas todas en una misma institución.

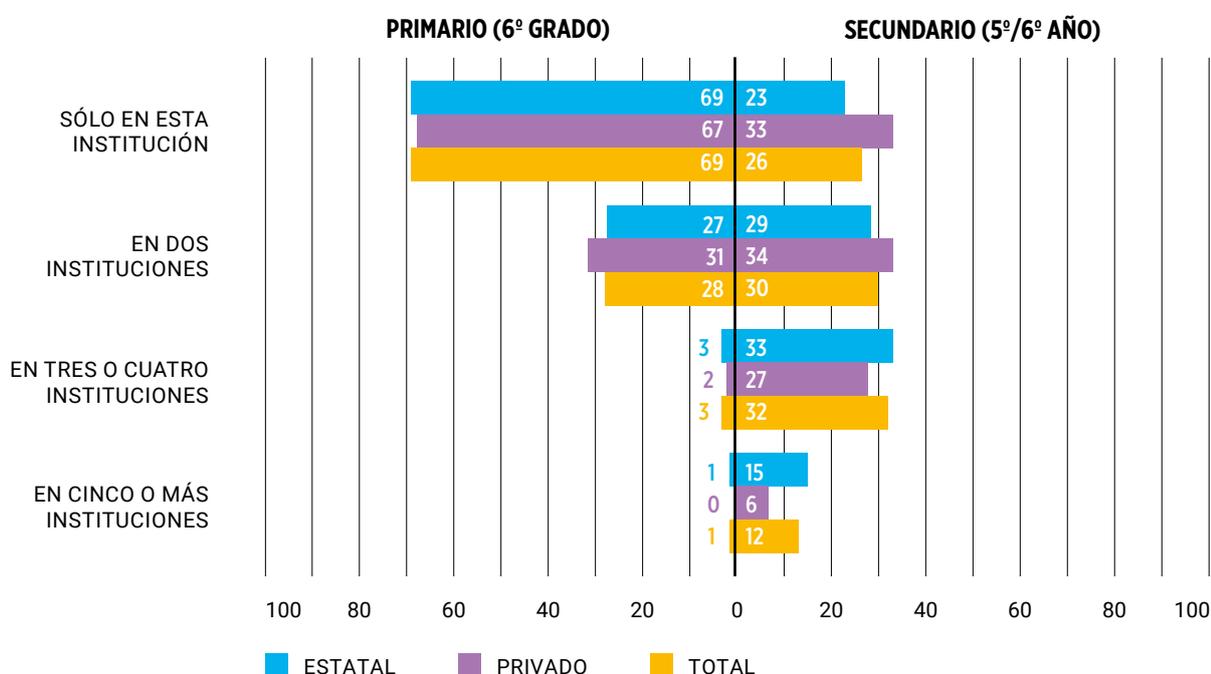
32%
DE LOS DOCENTES
DE SECUNDARIA
SE DESEMPEÑA
EN TRES O CUATRO
INSTITUCIONES
EDUCATIVAS

36. Las horas cátedra duran 40 minutos, mientras que la duración de los módulos es de 60 minutos.

Mientras que en el nivel primario prácticamente no se observan diferencias entre los docentes que responden por el sector de gestión público y los que responden por el privado, en el nivel secundario se verifica una leve tendencia hacia una mayor concentración institucional en los docentes que se desempeñan en el sector privado. Esto también puede ser un reflejo de la diferencia entre la lógica de incorporación de personal de ambos sectores: la contratación directa, mediante procedimientos de selección de personal propios del mercado privado versus los actos públicos y los concursos³⁷.

GRÁFICO 13.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según cantidad de instituciones educativas en las que trabajan.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 24.897 para el nivel primario y de 12.226 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

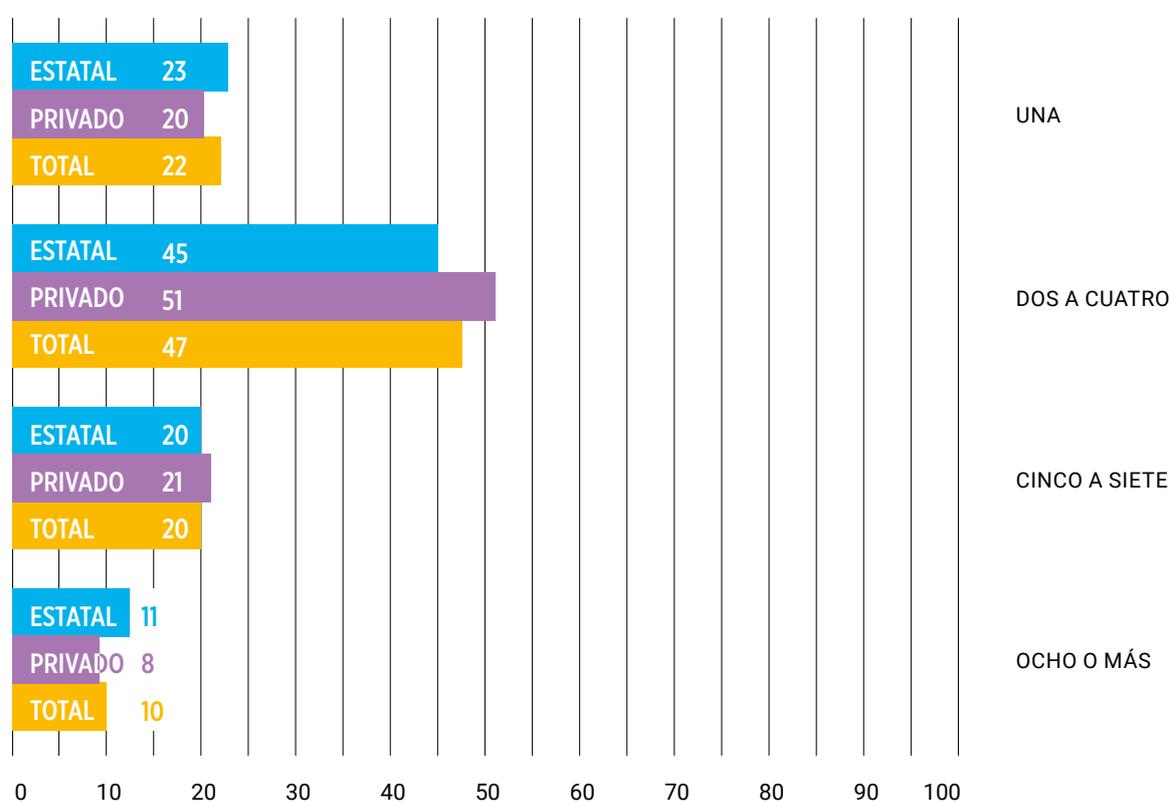
A los docentes del nivel secundario se les preguntó por la cantidad de secciones en las que se desempeñan en la escuela por la que respondieron. El gráfico 14 sintetiza sus respuestas mostrando que a la dispersión institucional ya existente en el nivel (32% por ciento declararon estar desempeñándose en tres a cuatro instituciones) se le suma la complejidad inherente al trabajo con múltiples grupos de estudiantes en simultáneo. En efecto, el gráfico muestra que cerca de la mitad (47%) de los docentes enseña en entre dos y cuatro secciones en la escuela por la que respondió y que un 30% lo hace en cinco secciones o más. Si a esto sumamos la consideración de que muchos de ellos se desempeñan a su

37. Los actos públicos son actos administrativos organizados con el fin de cubrir cargos docentes u horas vacantes donde en orden de puntaje obtenido los docentes toman los cargos u horas que desean. Mientras que los destinados a la cobertura de suplencias e interinatos se realizan con una alta frecuencia respondiendo a la disponibilidad de vacantes que se van generando a lo largo del ciclo lectivo. En contraste, los concursos o actos de titularización se realizan anualmente o con una frecuencia menor.

vez en otras instituciones, hablamos de importantes porcentajes de docentes que deben llevar adelante acciones de seguimiento de grandes cantidades de estudiantes. Lógicamente, esta situación incide sobre el tiempo y esfuerzo que los docentes pueden dedicar a las acciones de seguimiento y retroalimentación de cada uno de sus estudiantes y van en detrimento de su posibilidad de avanzar hacia la personalización y diferenciación de la enseñanza. Se trata de una de las consecuencias del patrón organizacional de la escuela secundaria argentina –una de cuyas características es la organización del trabajo docente por horas de clase– sobre el régimen de trabajo de los docentes (Terigi, 2008).

GRÁFICO 14.

Porcentaje de docentes de nivel secundario (5º/6º año) de escuelas del sector estatal y privado según cantidad de secciones que atienden en la escuela por la que respondieron.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de 17.162 respuestas válidas. Fuente: Aprender 2016.

Cantidad de horas trabajadas en la institución en cuestión

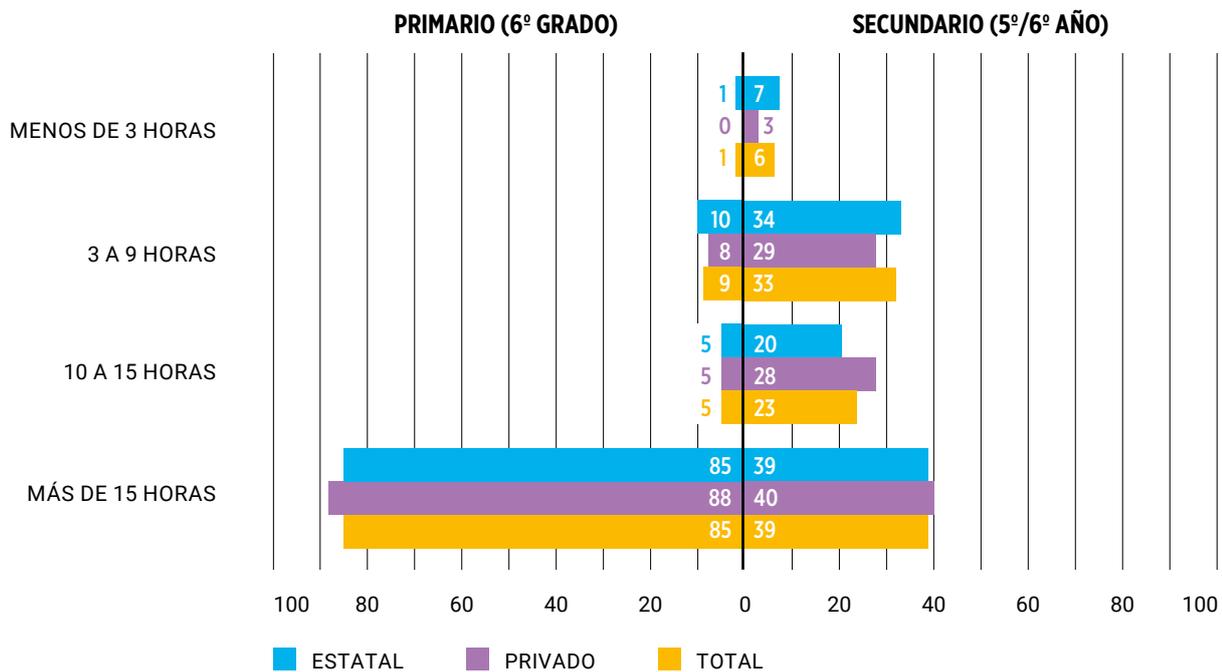
La pregunta por la cantidad de horas trabajadas en la institución por la que cada docente respondió es otra forma de aproximarse a la comprensión del nivel de concentración/dispersión de su trabajo. La distribución de docentes en los distintos rangos de cantidad de horas sigue el patrón de concentración institucional que se observa en el gráfico 13: a mayor dispersión institucional menor concentración horaria en una única institución.

Las situaciones difieren considerablemente entre ambos lados del gráfico 15. Lógicamente, las diferencias entre ambos niveles se mantienen. Las respuestas de los docentes de 6° grado muestran que una amplia mayoría trabaja más de 15 horas en la escuela por la que respondió. Puede suponerse que el grupo minoritario que indicó haber trabajado una cantidad de horas menor corresponda a maestras/os de materias especiales, que suelen dictar una misma área curricular en diversas escuelas, dado que la carga horaria de estas materias en la currícula del nivel primario es considerablemente inferior a la de las áreas curriculares básicas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

En cambio, en el nivel secundario las respuestas se distribuyen de forma mucho más pareja entre las distintas categorías: un tercio de los docentes trabaja entre 3 y 9 horas en la escuela por la que respondió y cerca de un cuarto lo hace entre 10 y 15 horas.

GRÁFICO 15.

Docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según cantidad de horas trabajadas la semana anterior a la aplicación de Aprender 2016 en la escuela por la que responden.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 30.316 para el nivel primario y de 17.584 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

A los docentes que respondieron desempeñarse en más de una institución educativa se les consultó por la cantidad de horas trabajadas fuera de la escuela por la que respondieron. La tabla 5 muestra el cruce de estas respuestas con las de la pregunta anterior (por la cantidad de horas en la institución por la que responde). Los resultados permiten aproximarnos a la distribución de la carga

horaria de los docentes respondientes³⁸. Aquí, nuevamente, la gran diferencia puede verse entre ambos niveles educativos.

En el nivel primario, donde los docentes que se desempeñan en más de una institución lo hacen casi en su totalidad en dos instituciones y no más (ver gráfico 13), la gran mayoría señala trabajar más de 15 horas en ambas instituciones. Esto refleja el esquema de contratación por cargo en el nivel y permite pensar que la gran mayoría de los docentes que se desempeñan en dos instituciones tiene un cargo de jornada simple (de unas 20 horas semanales) en cada una.

En el nivel secundario puede observarse a grandes rasgos cómo los docentes tienden a trabajar según configuraciones horarias que, combinadas, les permiten cubrir las horas equivalentes a la jornada completa. Por ejemplo, la mayoría de los que señalaron trabajar entre 3 y 9 horas en la escuela por la que responden, lo hacen más de 15 horas en el resto de las instituciones en las que se desempeñan. La situación inversa también se verifica: la mayoría de los que señalan trabajar más de 15 horas en la escuela en cuestión complementa este trabajo con entre 3 y 9 horas adicionales. De todos modos, en el caso del nivel secundario el panorama es más diverso que en el primario. Una posible explicación puede estar relacionada con la mayor participación de profesionales no docentes en el nivel, que podrían estar combinando sus actividades de enseñanza con otras de distinto tipo.

TABLA 5.

Porcentaje de docentes que trabajan en más de una institución educativa, por cantidad de horas trabajadas en la institución por la que responden, según horas trabajadas en otras instituciones educativas.

HORAS RELOJ TRABAJADAS EN LA INSTITUCIÓN POR LA QUE RESPONDE	HORAS RELOJ TRABAJADAS EN OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS			
	MENOS DE 3	3 A 9	10 A 15	MÁS DE 15
NIVEL PRIMARIO				
Menos de 3	0%	0%	0%	1%
3 a 9	0%	6%	1%	2%
10 a 15	0%	1%	4%	2%
Más de 15	1%	7%	7%	68%
NIVEL SECUNDARIO				
Menos de 3	0%	1%	1%	4%
3 a 9	1%	7%	8%	21%
10 a 15	1%	6%	7%	11%
Más de 15	2%	12%	7%	10%

Nota: porcentajes calculados sobre 9.191 respuestas válidas para el nivel primario y 12.708 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

38. Es una aproximación porque la estructuración de la pregunta -organizada en categorías agrupadas (y no en cantidad de horas simples)- impide sumar las cargas horarias en cada espacio institucional y obtener información más precisa sobre la carga horaria total de cada docente.

CANTIDAD DE ESTUDIANTES EN LA SECCIÓN POR LA QUE RESPONDEN

El tamaño del grupo de estudiantes frente al que cada docente se desempeña es un aspecto importante de sus condiciones de trabajo. Si bien existe cierta discusión respecto de la incidencia de la cantidad de estudiantes en el clima del aula y la calidad de la enseñanza, suele considerarse asociada a la medida en que es posible poner atención a los distintos casos individuales, con la carga de trabajo docente fuera del horario de clase (corrección de trabajos y exámenes) y con la posibilidad de realizar distintas dinámicas de trabajo en grupos dentro del aula, entre otras cuestiones.

Los datos muestran que más de la mitad de los docentes respondieron por su trabajo con grupos de entre 16 y 30 estudiantes (58% en el nivel primario, 54% en el secundario), un rango que comprende las cantidades que la literatura y la reglamentación normativa de los sistemas educativos a nivel internacional considera deseable para cumplir con el doble objetivo de dar lugar a procesos pedagógicos de calidad y lograr cierto nivel de eficiencia en la asignación de recursos. A su vez, los grupos de estudiantes tienden a ser ligeramente más grandes en el nivel primario que en el secundario. Esto puede estar relacionado con el fenómeno del desgranamiento en el nivel secundario, que resulta en secciones más pequeñas en los últimos años que en los primeros.

Dentro de cada nivel, las secciones tienden a ser mayoritariamente más grandes en el sector privado que en el sector estatal. Esta diferencia entre sectores de gestión podría estar obedeciendo a las posibilidades diferenciadas de planificación de la matrícula y reclutamiento de los docentes, donde el sector privado cuenta con mayor flexibilidad. A su vez, son distintas las lógicas que gobiernan la creación y cierre de secciones y establecimientos en cada uno de los sectores de gestión. Las escuelas de gestión pública, en tanto respuestas a la obligación del Estado de garantizar educación primaria y secundaria a todos los niños y jóvenes del país, se crean incluso en zonas donde la demanda por educación es pequeña y funcionan aún con secciones de bajo tamaño. En lo que respecta a la creación o eliminación de secciones dentro de las escuelas existentes, en ambos sectores prima un criterio de eficiencia, regulado por normativas jurisdiccionales en el caso de las escuelas estatales, pero los procedimientos administrativos y burocráticos para la toma de este tipo de decisiones suelen implicar plazos mucho mayores en el sector estatal que en el sector privado. A su vez, cabe preguntarse por la medida en que los ministerios de educación provinciales llevan adelante acciones de monitoreo de la cantidad de estudiantes por sección y por la eficacia de dichas acciones.

Por otro lado, un análisis de la densidad poblacional y de la oferta educativa disponible en los radios de ubicación de cada escuela podría echar mayor luz sobre las explicaciones de esta distribución.

TABLA 6.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y de nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según cantidad de estudiantes en la sección por la que responden.

ALUMNOS POR SECCIÓN	NIVEL PRIMARIO			NIVEL SECUNDARIO		
	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL
Entre 0 y 5	14%	2%	12%	7%	2%	5%
Entre 6 y 10	8%	1%	7%	14%	4%	11%
Entre 11 y 15	12%	3%	10%	19%	10%	16%
Entre 16 y 20	20%	8%	17%	21%	17%	20%
Entre 21 y 25	24%	18%	23%	18%	23%	19%
Entre 26 y 30	16%	27%	18%	12%	22%	15%
Entre 31 y 35	4%	29%	9%	5%	13%	8%
Entre 36 y 40	1%	9%	2%	2%	5%	3%
Entre 41 y 45	0%	1%	0%	1%	2%	1%
Más de 45	1%	1%	1%	1%	2%	1%

Nota: porcentajes calculados sobre la base de 26.772 respuestas válidas en el nivel primario y de 15.799 en el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

Al observar la cantidad de estudiantes por sección según el ámbito geográfico de la escuela en la tabla 7, se observa una concentración de las aulas pequeñas en el ámbito rural, lo que responde a la asimetría en densidad poblacional que por definición lo distingue del ámbito urbano. Esta diferencia está más acentuada en el nivel primario. En tanto, en el nivel secundario la presencia de escuelas rurales es relativamente menor³⁹, y probablemente por ello sus aulas concentren mayor cantidad de estudiantes que en el caso de las escuelas de nivel primario.

Estas diferencias configuran condiciones de trabajo distintas para los docentes del ámbito urbano y el rural. No debe caerse en la suposición de que las secciones de menor tamaño en el contexto rural implican condiciones de trabajo más favorables que en el ámbito urbano, puesto que existen otras características propias de la escolaridad rural que se suman a los desafíos ya complejos impuestos por las características del entorno (como, por ejemplo, la organización de los estudiantes en aulas de plurigrado, que agrupan a niños de diferentes edades y grados en una misma aula con un único docente)⁴⁰.

39. En 2015, eran rurales el 45% de las unidades educativas de nivel primario (10.141 de 22.170), y solo el 18% de las de nivel secundario (1.789 de 10.162) (Fuente: DiNIEE, Anuario Estadístico 2015).

40. Para análisis más detallados sobre las condiciones de trabajo en escuelas rurales, véanse Brumat (2011) y Robalino Campos y Körner (2005).

TABLA 7.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del ámbito rural y urbano, por sector estatal y privado, según cantidad de estudiantes en la sección por la que responden.

CANTIDAD DE ALUMNOS EN LA SECCIÓN	NIVEL PRIMARIO						TOTAL
	ÁMBITO URBANO			ÁMBITO RURAL			
	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL	
Entre 0 y 5	3%	2%	3%	41%	19%	41%	12%
Entre 6 y 10	3%	1%	3%	21%	7%	21%	7%
Entre 11 y 15	10%	3%	8%	16%	12%	16%	10%
Entre 16 y 20	23%	8%	19%	11%	13%	11%	17%
Entre 21 y 25	31%	18%	28%	6%	21%	6%	23%
Entre 26 y 30	21%	27%	23%	2%	16%	3%	18%
Entre 31 y 35	5%	30%	12%	1%	4%	1%	9%
Entre 36 y 40	1%	9%	3%	0%	4%	0%	2%
Entre 41 y 45	1%	1%	1%	0%	1%	0%	0%
Más de 45	1%	1%	1%	1%	0%	1%	1%

CANTIDAD DE ALUMNOS EN LA SECCIÓN	NIVEL SECUNDARIO						TOTAL
	ÁMBITO URBANO			ÁMBITO RURAL			
	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL	
Entre 0 y 5	4%	2%	4%	21%	10%	20%	5%
Entre 6 y 10	12%	3%	9%	28%	17%	27%	11%
Entre 11 y 15	19%	9%	16%	22%	21%	22%	16%
Entre 16 y 20	22%	17%	20%	14%	25%	15%	20%
Entre 21 y 25	19%	23%	21%	7%	15%	8%	19%
Entre 26 y 30	13%	22%	16%	3%	7%	4%	15%
Entre 31 y 35	6%	14%	9%	2%	4%	2%	8%
Entre 36 y 40	2%	6%	3%	1%	1%	1%	3%
Entre 41 y 45	1%	2%	1%	1%	1%	1%	1%
Más de 45	1%	2%	1%	1%	0%	1%	1%

Nota: porcentajes calculados sobre el total de 26.772 respuestas válidas para el nivel primario y de 15.799 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

SITUACIÓN DE REVISTA

La situación de revista refiere a las distintas condiciones contractuales de prestación de servicios del docente⁴¹. Las modalidades se diferencian entre sí según la estabilidad que conceden a la designación del docente; además, cada una habilita en distinta medida el goce de distintos derechos y beneficios laborales.

41. Según el glosario del Censo Nacional de Docentes 2004.

Los cargos más estables son los titulares: son los docentes designados con carácter permanente en su cargo u hora cátedra. Les siguen los cargos interinos o provisionales (la denominación varía entre jurisdicciones), que corresponden al personal docente que ocupa cargos u horas cátedra en forma transitoria porque no se han implementado los mecanismos legales para cubrirlo con la designación de un titular. El personal suplente es el que reemplaza con carácter transitorio en el cargo a un titular o interino que se encuentra fuera del cargo. Si bien estas dos últimas situaciones no otorgan garantía de plena estabilidad, no presentan el resto de los atributos que caracterizan al empleo precario. Los docentes en condición de suplentes e interinos cuentan con descuentos jubilatorios, realizan aportes a la seguridad social, gozan de aguinaldo, vacaciones pagas y cobertura de salud. Por último, la figura de personal “contratado” no se contempla en los estatutos docentes y da cuenta de cierto nivel de precariedad laboral.

Cabe aclarar que un mismo docente puede tener varias situaciones de revista si cuenta con más de una designación, aunque en el cuestionario docente de Aprender 2016 debieron responder por su designación en la primera hora de la mañana del día en que se aplicó la evaluación.

En materia de situación de revista, existen considerables diferencias normativas entre las escuelas de gestión estatal donde el trabajo docente se rige según el Estatuto del Docente de cada jurisdicción, y las de gestión privada cuya carrera docente está regulada por la Ley de Contrato de Trabajo y sólo subsidiariamente por los estatutos del docente (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2014). En el sector privado, los docentes pueden ser designados como titulares o suplentes; no existe la figura del docente interino o provisional. A su vez, no media entre la designación y la titularización ninguna instancia de concurso ni procedimiento administrativo: si el cargo está vacante, el docente designado será titular. El suplente se designa en ausencia del titular y cesa ante la presentación de este último (Unión de Trabajadores de la Educación, s.f.). En cambio, en el sector estatal el ingreso a la carrera docente se inicia, en la mayoría de los casos, cubriendo suplencias o interinatos. Allí la titularidad se adquiere luego de varios años de actividad mediante los mecanismos legales vigentes (fundamentalmente por concurso o resolución ministerial).

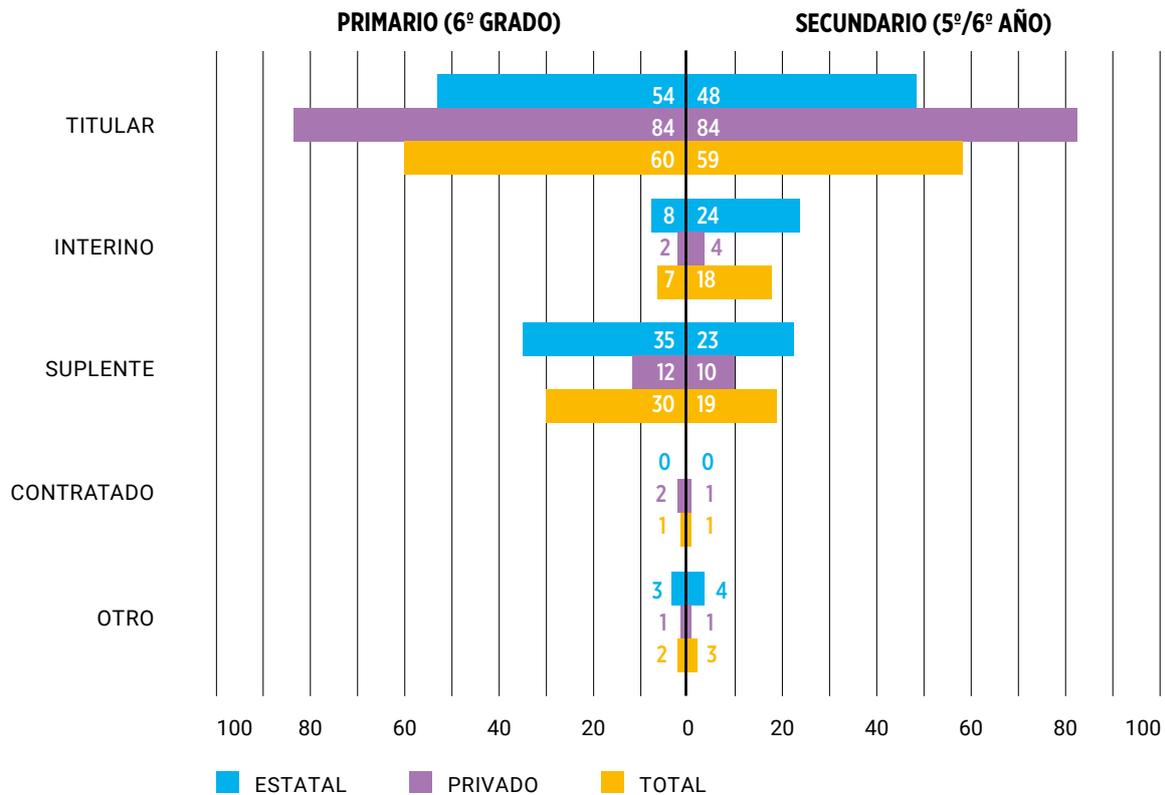
El grado de estabilidad que otorga la titularidad no es el mismo en ambos sectores de gestión: mientras que en el sector privado los docentes titulares pueden ser despedidos con o sin causa (con la indemnización legal correspondiente en este segundo caso); en el sector estatal, la titularidad otorga el derecho a la estabilidad en el cargo, contemplando la posibilidad del cambio de funciones en caso de disminución o pérdida de aptitudes psicofísicas para el ejercicio de la función docente. Este derecho sólo se pierde en casos excepcionales.

En consonancia con estas distinciones normativas, el gráfico 16 muestra que los docentes del sector privado son en gran mayoría (84%) titulares en sus cargos y casi la totalidad del resto son suplentes (12% en primaria y 10% en secundaria). Existe un mínimo porcentaje de docentes que responden encontrarse en situación interina, pero no es posible saber si se trata de respuestas equivocadas o de docentes sujetos a marcos regulatorios excepcionales.

La situación cambia en el sector público con más de un tercio de los docentes de 6° grado del nivel primario desempeñándose como suplentes, un 8% de docentes interinos y un 54% de titulares. En el nivel secundario, la proporción de suplentes y la de titulares desciende ligeramente, y aumenta el porcentaje de docentes en condición de interinos.

GRÁFICO 16.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según situación de revista en el cargo por el que responden.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 31.228 para el nivel primario y de 17.503 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

35%
DE LOS DOCENTES
DEL NIVEL PRIMARIO
EN EL SECTOR DE
GESTIÓN ESTATAL
SE DESEMPEÑA
COMO SUPLENTE

La tabla 8 refleja la lógica que rige el cambio entre distintas situaciones de revista en el sector estatal: los cargos interinos, suplentes y contratados tienen mayor presencia entre los docentes de menor antigüedad. A medida que avanzan en el ejercicio de la profesión va aumentando su posibilidad de titularizar sus cargos.

En el sector privado, en cambio, esta tendencia se observa con mucha menor fuerza dada la irrelevancia que la clasificación por situación de revista adquiere en escuelas sin subvención estatal, donde la contratación en relación de dependencia implica en muchos casos la titularidad automática en el cargo (aunque, cabe aclararlo nuevamente, los beneficios e implicancias de la condición de “titular” difieren entre ambos sectores de gestión).

TABLA 8.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5/6 año) de escuelas del sector estatal y privado según antigüedad en la docencia y situación de revista en el cargo por el que responden.

SITUACIÓN DE REVISTA EN EL CARGO POR EL QUE RESPONDEN	ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA (EN AÑOS)									
	0-10	11-20	21-30	31-40	MÁS DE 40	0-10	11-20	21-30	31-40	MÁS DE 40
	SECTOR ESTATAL					SECTOR PRIVADO				
NIVEL PRIMARIO (6° GRADO)										
Titular	17%	39%	38%	5%	1%	40%	33%	23%	4%	1%
Interino	56%	28%	14%	1%	0%	64%	21%	13%	2%	0%
Suplente	71%	20%	8%	1%	1%	73%	16%	8%	2%	0%
Contratado	64%	27%	5%	2%	2%	63%	20%	10%	4%	2%
Otro	53%	29%	16%	1%	1%	77%	18%	5%	0%	0%
Total	40%	31%	25%	3%	1%	45%	31%	21%	3%	1%
NIVEL SECUNDARIO (5°/6° AÑO)										
Titular	23%	41%	30%	5%	1%	37%	33%	24%	6%	1%
Interino	59%	28%	11%	2%	1%	69%	22%	7%	1%	1%
Suplente	74%	19%	6%	0%	1%	80%	14%	5%	0%	0%
Contratado	77%	14%	9%	0%	0%	70%	20%	8%	0%	2%
Otro	68%	25%	6%	1%	0%	77%	16%	5%	2%	0%
Total	45%	32%	19%	3%	1%	43%	30%	21%	5%	1%

Nota: porcentajes calculados sobre la base de 22.817 respuestas válidas para el nivel primario y 11.432 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

ANTIGÜEDAD EN UNA MISMA ESCUELA

La retención de los docentes en una misma escuela en períodos prolongados es uno de los grandes desafíos que enfrenta el sistema educativo argentino. Los altos niveles de rotación son nocivos para los procesos pedagógicos y de gestión escolar al impedir la construcción de equipos comprometidos con el proyecto institucional (Mezzadra y Veleda, 2014). La información sobre la antigüedad de los docentes en la escuela por la que respondieron permite aproximarse a los niveles de rotación docente en el sistema educativo.

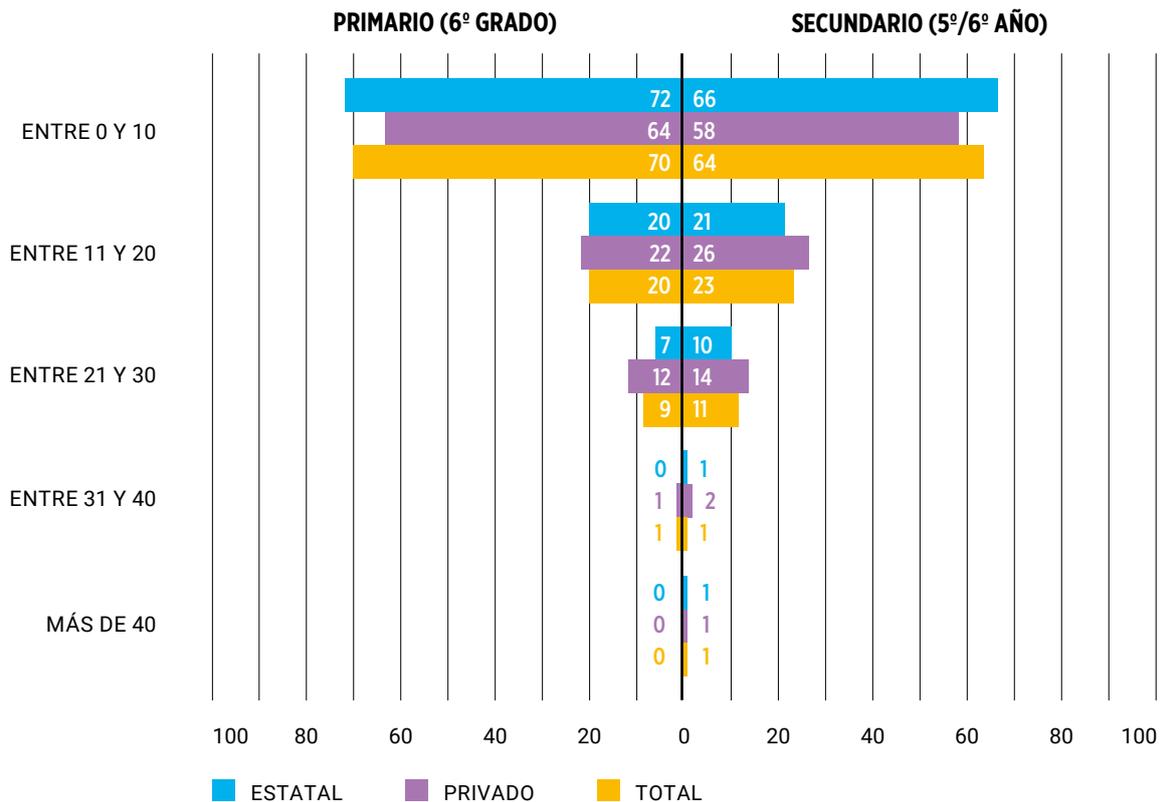
La información presentada en el gráfico 17 muestra que la amplia mayoría de los docentes lleva entre 0 y 10 años de antigüedad en la escuela por la que respondieron. En efecto, cerca del 50% (nivel primario) y del 40% (nivel secundario) de los docentes no superaba los 5 años⁴². Estos valores dan cuenta de un desafío persistente de generar las condiciones sistémicas e institucionales para

42. En el nivel primario, los docentes con 5 años de antigüedad o menos en la escuela por la que respondieron eran 50% (sector estatal), 41% (sector privado) y 48% (total país). En el nivel secundario, las cifras correspondientes son 43%, 35% y 41%, respectivamente (fuente: Aprender 2016).

retener a los docentes en las escuelas⁴³. La desagregación por sector de gestión evidencia una permanencia institucional levemente mayor en el sector privado (la proporción de docentes con menos años de antigüedad es mayor en el sector estatal y la relación se revierte a medida que se avanza en los grupos de años de antigüedad). Algo similar sucede en el nivel secundario, aunque la cifra general de rotación docente pareciera ser algo menor que en el primario (con un porcentaje menor de docentes con 5 o menos años de antigüedad)⁴⁴. Las leves diferencias entre el sector público y el sector privado podrían explicarse en parte por las diferencias en las lógicas de elección de escuela que priman en cada sector. Mientras que en el ámbito privado rigen las leyes de mercado y los docentes se postulan a las escuelas de su preferencia, en el sector público la posibilidad de escoger escuela se ve limitada por el puntaje de cada docente y su ubicación en el orden de méritos. Por esto, puede asumirse que los docentes tienden a buscar cambiar de escuela a medida que van acumulando más puntaje y, por ende, a permanecer por menos años en una misma institución.

GRÁFICO 17.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según años de antigüedad en la escuela por la que responden.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 28.254 (nivel primario) y 16.439 (nivel secundario). Fuente: Aprender 2016.

43. Una de las hipótesis sobre las raíces de los altos niveles de rotación docente es la gran cantidad de pedidos de licencia, que obliga a reemplazar los cargos docentes titulares por los suplentes, que por definición duran menos en el puesto de trabajo. Otra explicación posible radica en la ausencia de condiciones para retener a los docentes en las escuelas (Mezzadra y Veleda, 2014).

44. La investigación de Mezzadra (2007) sobre rotación docente en algunas provincias halló que la rotación tiende a ser mayor en las escuelas de contextos vulnerables, donde la gravedad del problema se acentúa por la necesidad mayor de construir equipos estables y comprometidos que los desafíos del contexto imponen.

Una mirada en detalle sobre la desagregación de los primeros cinco años de antigüedad echa luz sobre el fenómeno de la rotación docente. La tabla 9 muestra que el 14% de los docentes de nivel primario (6° grado) acumula 1 o menos de 1 año de antigüedad en la escuela donde trabaja, lo que da cuenta de un desafío estructural en el sistema educativo para construir equipos docentes estables (Mezadra y Veleda, 2014). En el secundario, la proporción de docentes con menos de 2 años de permanencia en la escuela es algo menor (8%), aunque los desafíos para consolidar equipos en este nivel se ven acentuados por la modalidad de contratación predominante (por horas cátedra) que promueve la dispersión institucional y horaria del trabajo de los docentes y, por ende, disminuye las oportunidades de trabajo en equipo.

A su vez, se evidencian diferencias entre los porcentajes de docentes con baja antigüedad en escuelas de sector estatal y sector privado; lo que podría estar dando cuenta de la existencia de incentivos dispares a trasladarse en los distintos circuitos del sistema educativo, seguramente asociados a las diferencias entre ambos sectores en lo que respecta a las normas que regulan la carrera docente (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2014).

14%
DE LOS DOCENTES
DE NIVEL PRIMARIO
ACUMULA 1 AÑO
O MENOS DE
ANTIGÜEDAD
EN LA ESCUELA
POR LA QUE
RESPONDEN

TABLA 9.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado con hasta 5 años de antigüedad, según años de antigüedad en la escuela por la que responden.

ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA	NIVEL PRIMARIO			NIVEL SECUNDARIO		
	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL
Menos de 1 año	3%	1%	3%	3%	2%	3%
1 año	12%	7%	11%	7%	5%	6%
2 años	8%	5%	7%	6%	4%	5%
3 años	8%	5%	7%	6%	4%	5%
4 años	6%	5%	6%	5%	4%	5%
5 años	5%	5%	5%	4%	4%	4%
Total (entre 0 y 5 años)	42%	28%	39%	31%	23%	28%

Nota: sólo fueron incluidos en el cálculo aquellos docentes que reportaron tener en la escuela una antigüedad menor a su antigüedad en la docencia, de modo de excluir aquellos casos cuya baja antigüedad en la escuela respondía no a un cambio de escuela reciente sino a que recién se inician en la profesión. Porcentajes calculados sobre un total de 28.254 respuestas válidas para el nivel primario y 16.439 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

LAS PRÁCTICAS, CREENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ENSEÑANZA Y PLANIFICACIÓN

El verdadero sentido de todas las acciones de política y gestión educativa se define dentro de las aulas. Lo que hacen los docentes con sus estudiantes puertas adentro determina en buena medida la calidad de los aprendizajes que alcanzarán estos últimos⁴⁵. Así, las prácticas pedagógicas de los docentes son las herramientas más potentes que tiene el sistema educativo y mejorarlas debe ser el foco directo o indirecto de cualquier esfuerzo orientado a mejorar la educación.

Las prácticas pedagógicas de los docentes son tan importantes como difíciles de conocer a gran escala. La organización del trabajo docente y la masividad de los sistemas educativos, sumados a los desafíos metodológicos propios de todo intento de producir conocimiento sobre prácticas reales, hacen que exista poca información que sea representativa a nivel nacional sobre los modos en que los docentes enseñan.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El cuestionario a docentes de Aprender 2016 preguntó por la frecuencia con la que implementan ciertas prácticas en el aula (gráfico 18). Los resultados revelan la variedad de prácticas que tienen lugar en las aulas en un mismo mes, dado que la amplia mayoría de los docentes señaló implementar cada una de ellas al menos algunas veces en el mes.

Tanto en el nivel primario como en el secundario, la práctica predominante es la generación de preguntas o actividades que permitan fijar o ejercitar los contenidos vistos en clase (señalada como puesta en práctica “varias veces en el mes” por el 93% de los docentes de 6° grado y por el 85% de los docentes de 5°/6° año del secundario). Se trata de una práctica común a distintas estrategias de enseñanza: podemos pensar en exposiciones dialogadas plagadas de este tipo de preguntas o actividades, o bien en estrategias como el método de casos o el de solución de problemas donde el docente recurre a este tipo de preguntas y/o actividades (Davini, 2008). Investigaciones más profundas sobre la medida en que estas preguntas y actividades resultan significativas para los

MÁS DEL
80%
DE LOS DOCENTES
GENERA
PREGUNTAS O
ACTIVIDADES
DE FIJACIÓN Y
EJERCITACIÓN DE LOS
CONTENIDOS VARIAS
VECES EN EL MES

45. Existe un gran y creciente conjunto de evidencia internacional que apoya la idea de que los aprendizajes de calidad se deben, al menos en parte, a la enseñanza de calidad (Schmidt et al., 2001; Schneider, 1985; Slavin, 1994).

estudiantes, así como sobre el tipo de demanda cognitiva que ejercen sobre éstos, permitirían echar mayor luz sobre la incidencia de esta práctica en el logro de aprendizajes de calidad⁴⁶.

En ambos niveles sigue el orden de porcentaje de docentes que señalaron “varias veces en el mes” y “algunas veces en el mes” la práctica de poner énfasis en la relación entre conceptos de distintas asignaturas que también resulta ser transversal a múltiples estrategias de enseñanza, lo cual podría estar explicando su alto nivel de prevalencia. Algo similar podría estar sucediendo con la práctica de escribir en el pizarrón, que el 66% (nivel primario) y el 56% (nivel secundario) de los docentes declara realizar varias veces en el mes. También se trata de una práctica común a una gran diversidad de estrategias de enseñanza.

En el conjunto de prácticas relevadas, existe un grupo que podría identificarse por otorgar un rol particularmente activo al alumno: el trabajo en grupos colaborativos, la propuesta de actividades que fomentan el debate entre los estudiantes y la enseñanza entre pares o propuesta de que los estudiantes enseñen contenidos al resto de sus compañeros. Al igual que el resto de las prácticas relevadas, en los tres casos es mayoritario el porcentaje de docentes que declara llevarlas adelante al menos algunas veces en el mes. Sin embargo, en ambos niveles, el trabajo en grupos colaborativos es la práctica más frecuente de las tres seguida por la promoción del debate entre estudiantes con mayor prevalencia en el nivel primario que en el secundario. Respecto de la primera cabe señalar la necesidad de indagaciones más profundas respecto de la interpretación de los docentes en torno a qué significa que el trabajo en grupos sea colaborativo: en los casos de docentes que adoptaron una interpretación estricta del concepto, puede haber existido una tendencia a responder por menores frecuencias de implementación.

También en ambos niveles, la propuesta de actividades de enseñanza entre pares parece ser la práctica menos frecuente. Constituye quizás la práctica que más marcadamente implica un cambio en el rol docente hacia la figura del facilitador. Estos resultados permiten abrir preguntas -que deberán ser respondidas por investigaciones educativas en el futuro- en torno a la medida en que constituye un desafío para la formación docente la promoción de estrategias de enseñanza más centradas en el alumno.

Respecto de las diferencias entre ambos niveles se observa una mayor proporción generalizada de respuestas “varias veces en el mes” y “algunas veces en el mes” (señaladas con tonos azules en el gráfico 18) en el caso del nivel primario que en del secundario. Es difícil ofrecer explicaciones para esta situación aunque una muy sencilla podría encontrarse en la simple variación en el tiempo

46. Un ejemplo lo constituye el texto de Duro (2015) que resume los resultados de una encuesta a estudiantes y docentes sobre prácticas de enseñanza y formas de aprender en las aulas. En las encuestas realizadas a estudiantes se percibe que los docentes generalmente se centran en la exposición y que ellos aprenden respondiendo a ejercicios rutinarios. En este sentido, se concluye que las competencias cognitivas de baja intensidad son las que mayor lugar tienen en las aulas (a través de prácticas vinculadas a la memorización, al copiado y uso de cuestionarios rutinarios, entre otros). Sin embargo, resulta llamativo que los docentes reconocen que deberían desarrollar otras prácticas de enseñanza si quieren incentivar el desarrollo de competencias cognitivas de alta intensidad en los estudiantes. En los cuestionarios, los docentes admiten que las propuestas que habilitan o fomentan el desarrollo de estas competencias se utilizan muy poco en el aula.

50%
**DE LOS DOCENTES
DE NIVEL
SECUNDARIO INDICA
QUE ASESORA PARA
LA RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS EN
EL AULA VARIAS
VECES EN EL MES**

que los docentes comparten con el grupo de estudiantes. Los casos de docentes que sólo comparten una o dos horas cátedras a la semana con el grupo de estudiantes evaluado son, podemos suponer, muchos más en el nivel secundario que en el primario. Esto hace que sea más difícil para algunos docentes señalar, por ejemplo, la opción “varias veces en el mes”, simplemente porque no comparten con el grupo más que unas pocas horas mensuales.

Una de las diferencias centrales puede identificarse en torno a la práctica de dedicar tiempo a la resolución de conflictos. En el nivel primario es muy alto el porcentaje de docentes que señala hacerlo varias veces en el mes (73%). Este patrón de respuestas da cuenta de una concepción de la enseñanza que trasciende el objetivo de la transmisión de saberes disciplinares y aborda cuestiones relacionadas con la convivencia y el clima del aula, aunque también puede estar dando cuenta de cierto nivel de conflictividad en las aulas.

La cifra correspondiente al nivel secundario es llamativamente menor (50%) lo que podría estar evidenciando tanto un menor nivel de conflictividad en estas aulas así como una organización del tiempo y del trabajo docente distinta en cada nivel. Los docentes de nivel primario tienden a compartir toda la jornada con el mismo grupo de estudiantes, lo que les permite llegar a conocerlos mejor y estar más al tanto de los conflictos que se suscitan entre los miembros del grupo, así como disponer de mayor flexibilidad para organizar y repartir los tiempos de instrucción y de otras acciones formativas (como el abordaje grupal de conflictos). En cambio, los docentes de nivel secundario comparten con los estudiantes fragmentos más compartimentados de tiempo, lo que les coloca una presión mayor por aprovechar el tiempo para la instrucción y cobertura de los programas y les da menores oportunidades de llegar a conocer a sus estudiantes y ponerse al tanto de las características del grupo. Además, en varias jurisdicciones existen figuras como la del tutor o similares, pensadas para suplir el cumplimiento de funciones de seguimiento de grupos de estudiantes, con lo cual estas personas podrían estar relevando a los docentes del nivel secundario de este tipo de tareas.

Otra de las diferencias entre ambos niveles aparece en la práctica de estimular la búsqueda de información en Internet, de mayor prevalencia absoluta y relativa en el nivel secundario que en el primario. Una explicación rápida puede hallarse en el acceso diferencial a netbooks y a conectividad, mucho más extendido en el nivel secundario tras la implementación del Programa Conectar Igualdad⁴⁷.

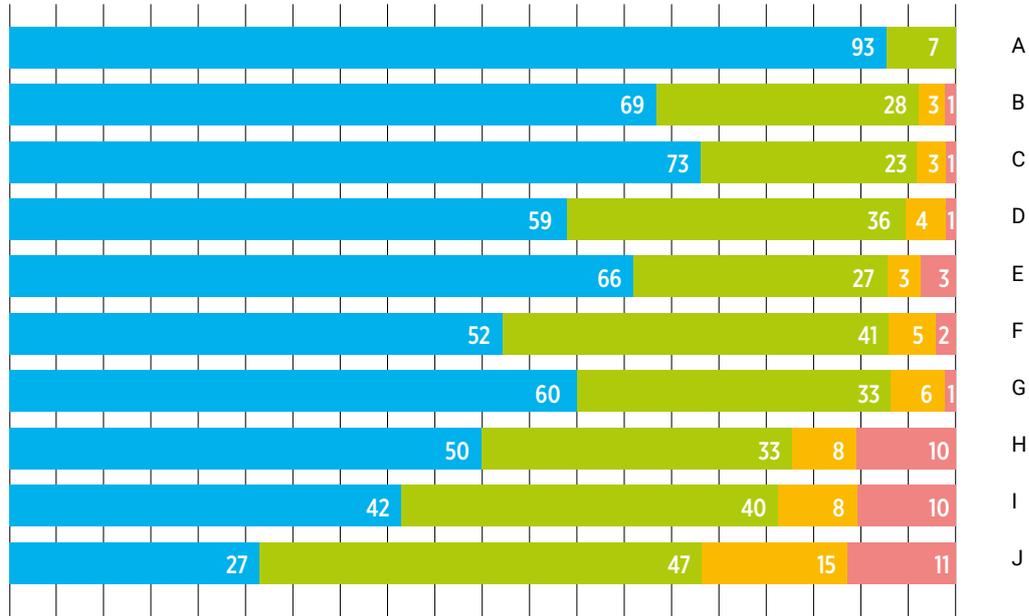
El análisis de la relación de esta información con los logros de aprendizaje puede abrir nuevos caminos de respuesta a las preguntas de la investigación didáctica/pedagógica, que seguramente deberán ser recorridos con estrategias complementarias de indagación.

47. El Programa Conectar Igualdad busca garantizar el acceso de todos los estudiantes a los mejores recursos tecnológicos y a la información, y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del uso de las TIC. Para ello, entre otras líneas de acción, provee de netbooks y un piso tecnológico a todas las escuelas secundarias públicas orientadas, artísticas y de educación técnico-profesional, preuniversitarias, liceos militares, escuelas de educación especial e institutos nacionales de formación docente.

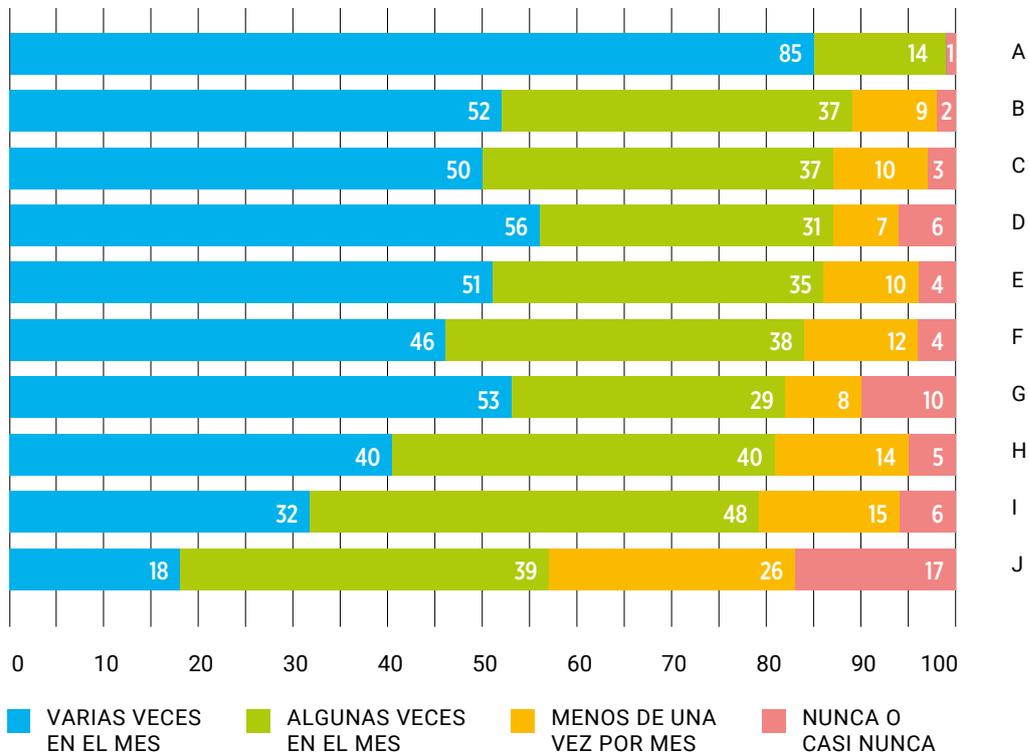
GRÁFICO 18.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) según frecuencia con la que implementan ciertas prácticas pedagógicas en la escuela por la que responden.

NIVEL PRIMARIO



NIVEL SECUNDARIO



REFERENCIAS:

- A. Actividades de fijación y ejercitación.
- B. Relaciones entre asignaturas.
- C. Resolución de conflictos.
- D. Grupos colaborativos.
- E. Escritura en el pizarrón.
- F. Re-elaboración de trabajos.
- G. Debate entre estudiantes.
- H. Dictado de conceptos centrales.
- I. Búsqueda de información en Internet.
- J. Enseñanza entre pares.

Nota para el gráfico 18: porcentajes calculados sobre totales de respuestas válidas que oscilaron entre las 29.646 y las 30.517 para el nivel primario; y entre 16.533 y 16.713 para el nivel secundario. El detalle completo de cada ítem preguntado es el siguiente: (a) genera preguntas o actividades que permitan fijar o ejercitar los contenidos; (b) pone énfasis en la relación entre conceptos de distintas asignaturas; (c) destina tiempo al asesoramiento en la resolución de conflictos; (d) propone el trabajo en grupos colaborativos; (e) escribe en el pizarrón; (f) ofrece a los estudiantes oportunidades de rehacer sus trabajos y evaluaciones; (g) propone actividades que promueven el debate entre los estudiantes; (h) dicta los conceptos y definiciones centrales de la asignatura; (i) estimula la búsqueda de información en Internet; (j) propone que los estudiantes enseñen contenidos o temas al resto de sus compañeros. En el nivel secundario, los ítems no se presentan ordenados de la misma forma que en el nivel primario porque se privilegió organizarlos en orden descendiente de suma de respuestas "varias veces en el mes" y "algunas veces en el mes". Cuando los valores correspondientes a "nunca o casi nunca" eran menores al 2% se eliminaron sus etiquetas de datos para facilitar la visualización del gráfico. Fuente: Aprender 2016.

La desagregación de la información sobre prácticas de enseñanza según ámbito (tabla 10) no arroja diferencias llamativas a excepción del caso de la práctica "estimula la búsqueda de información por internet" que es mucho menor en el ámbito rural en el caso del nivel primario. Este dato probablemente refleje el menor nivel de acceso a las TIC y a la conectividad tanto en las escuelas como en los hogares de los estudiantes de entornos rurales. La diferencia entre ámbitos persiste en el nivel secundario pero es mucho menor, lo que podría estar asociado a la penetración nacional del programa de inclusión digital para el nivel secundario Conectar Igualdad.

TABLA 10.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del ámbito rural y urbano según prácticas pedagógicas implementadas varias o algunas veces en el mes.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS VARIAS O ALGUNAS VECES EN EL MES	NIVEL PRIMARIO			NIVEL SECUNDARIO		
	ÁMBITO RURAL	ÁMBITO URBANO	DIFERENCIA RURAL-URBANO	ÁMBITO RURAL	ÁMBITO URBANO	DIFERENCIA RURAL-URBANO
A. Actividades de fijación y ejercitación	99%	100%	-0%	99%	99%	-0%
B. Relaciones entre asignaturas	96%	97%	-0%	87%	89%	-2%
C. Resolución de conflictos	91%	97%	-6%	83%	80%	2%
D. Grupos colaborativos	94%	95%	-1%	89%	88%	1%
E. Escritura en el pizarrón	93%	94%	-1%	87%	88%	-1%
F. Re-elaboración de trabajos	93%	93%	-1%	82%	79%	3%
G. Debate entre estudiantes	91%	94%	-3%	86%	84%	2%
H. Dictado de conceptos centrales	84%	83%	1%	85%	82%	3%
I. Búsqueda de información en Internet	62%	88%	-25%	81%	87%	-6%
J. Enseñanza entre pares	75%	73%	1%	58%	57%	1%

REFERENCIAS: Son las mismas que las del gráfico 18, página 57.

En cuanto a la relación entre las prácticas pedagógicas y la participación en actividades de formación continua por parte de los docentes (tabla 11) no se observan prácticamente diferencias llamativas en el nivel primario, salvo el caso de la promoción de la enseñanza entre pares. Esto podría estar dando cuenta de una incidencia de la formación sobre la propensión del docente de realizar actividades que lo alejan del centro de la escena pedagógica.

En el nivel secundario, pareciera existir una mayor incidencia de las acciones de formación continua. En parte, esto podría explicarse por la menor proporción de respondientes sin título docente, en cuyos casos la participación en formación continua podría estar supliendo lo que en casos de profesores/as y maestros/as con título docente ya había sido incorporado en la instancia de formación inicial; o bien por un particular énfasis puesto en el nivel secundario a la hora de planificar e implementar la oferta de formación docente continua en los niveles nacional y provinciales.

En este nivel, las prácticas cuya frecuencia pareciera aumentar más en los casos de docentes que participaron de instancias de formación continua son las más centradas en el alumno: el trabajo en grupos colaborativos, la enseñanza entre pares y la promoción del debate entre estudiantes. También aumentan otras prácticas como el ofrecimiento de oportunidades de reelaboración de los trabajos y el estímulo de la búsqueda de información en Internet.

Las prácticas que podrían considerarse más asociadas con un modelo de enseñanza centrado en el docente —al menos en el imaginario pedagógico— son las que descienden ligeramente ante la participación en formación continua: el dictado de los conceptos centrales de la asignatura y la escritura en el pizarrón. De todos modos, es importante considerar que aquí la formación continua podría estar incidiendo no sólo en las prácticas reales sino también en las percepciones de cada docente sobre la deseabilidad de cada tipo de práctica y, por ende, en sus respuestas al cuestionario.

TABLA 11.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) que implementan ciertas prácticas pedagógicas varias o algunas veces en el mes según si recibieron o no formación continua.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS VARIAS O ALGUNAS VECES EN EL MES	¿RECIBIERON FORMACIÓN CONTINUA EN 2016?		
	NO	SÍ	DIFERENCIA
NIVEL PRIMARIO			
A. Actividades de fijación y ejercitación	100%	100%	-0%
B. Relaciones entre asignaturas	96%	97%	1%
C. Resolución de conflictos	96%	96%	-0%
D. Grupos colaborativos	93%	95%	2%
E. Escritura en el pizarrón	95%	93%	-1%
F. Re-elaboración de trabajos	92%	94%	1%
G. Debate entre estudiantes	92%	94%	2%
H. Dictado de conceptos centrales	84%	82%	-1%
I. Búsqueda de información en Internet	83%	81%	-2%
J. Enseñanza entre pares	70%	75%	5%

REFERENCIAS: Son las mismas que las del gráfico 18, página 57.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS VARIAS O ALGUNAS VECES EN EL MES	¿RECIBIERON FORMACIÓN CONTINUA EN 2016?		
	NO	SÍ	DIFERENCIA
NIVEL SECUNDARIO			
A. Actividades de fijación y ejercitación	99%	99%	0%
B. Relaciones entre asignaturas	86%	90%	4%
C. Resolución de conflictos	78%	81%	3%
D. Grupos colaborativos	84%	89%	5%
E. Escritura en el pizarrón	89%	87%	-1%
F. Re-elaboración de trabajos	76%	81%	5%
G. Debate entre estudiantes	80%	85%	6%
H. Dictado de conceptos centrales	82%	82%	-1%
I. Búsqueda de información en Internet	82%	87%	5%
J. Enseñanza entre pares	52%	59%	6%

REFERENCIAS: Son las mismas que las del gráfico 18, página 57.

Nota: porcentajes calculados sobre la base de totales de respuestas válidas que oscilaron entre 11.555 y 11.725 para el nivel primario, y entre 4.202 y 4.259 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN

SÓLO UN
26%
DE LOS DOCENTES
DE NIVEL PRIMARIO
ELIGE SU PROPIA
EXPERIENCIA
COMO DOCENTE
COMO UNA DE LAS
TRES FUENTES
PRINCIPALES PARA
PLANIFICAR EL AÑO

La planificación de las clases es un componente fundamental de la tarea docente. Es la instancia en la que se reflexiona sobre los objetivos de enseñanza y se diseñan estrategias para alcanzarlos en distintos tiempos y espacios educativos. Para hacerlo, los docentes utilizan distintas estrategias y recurren a diversos tipos de fuentes que prescriben con fuerza variable los contenidos, los recursos y hasta las estrategias que pueden ser utilizadas para enseñar. Dado el vínculo estrecho entre la práctica de la planificación y las estrategias de enseñanza efectivamente implementadas en el aula, la información sobre cuáles son las fuentes que los docentes más utilizan para planificar sus clases puede constituir un insumo clave para elegir canales de intervención de política educativa (Rivas, 2015; Rivas, Veleda, y Mezzadra, 2013).

El cuestionario a docentes de Aprender 2016 pidió a los docentes que manifestaron que no existían en su escuela criterios institucionales de planificación de las asignaturas que señalaran los 3 principales recursos que utilizan para elaborar la planificación anual de su asignatura. Los resultados (gráfico 19) demuestran una amplia utilización de los lineamientos curriculares oficiales nacionales (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios)⁴⁸ y jurisdiccionales aunque los primeros son marcadamente más utilizados en el sector público. Más del 50% de los docentes afirma tener en cuenta el contenido del proyecto escolar y el 43% manifiesta utilizar los libros de texto que utilizan en clase como guía para planificar (porcentaje que asciende cuando sólo se consideran docentes que respondieron por es-

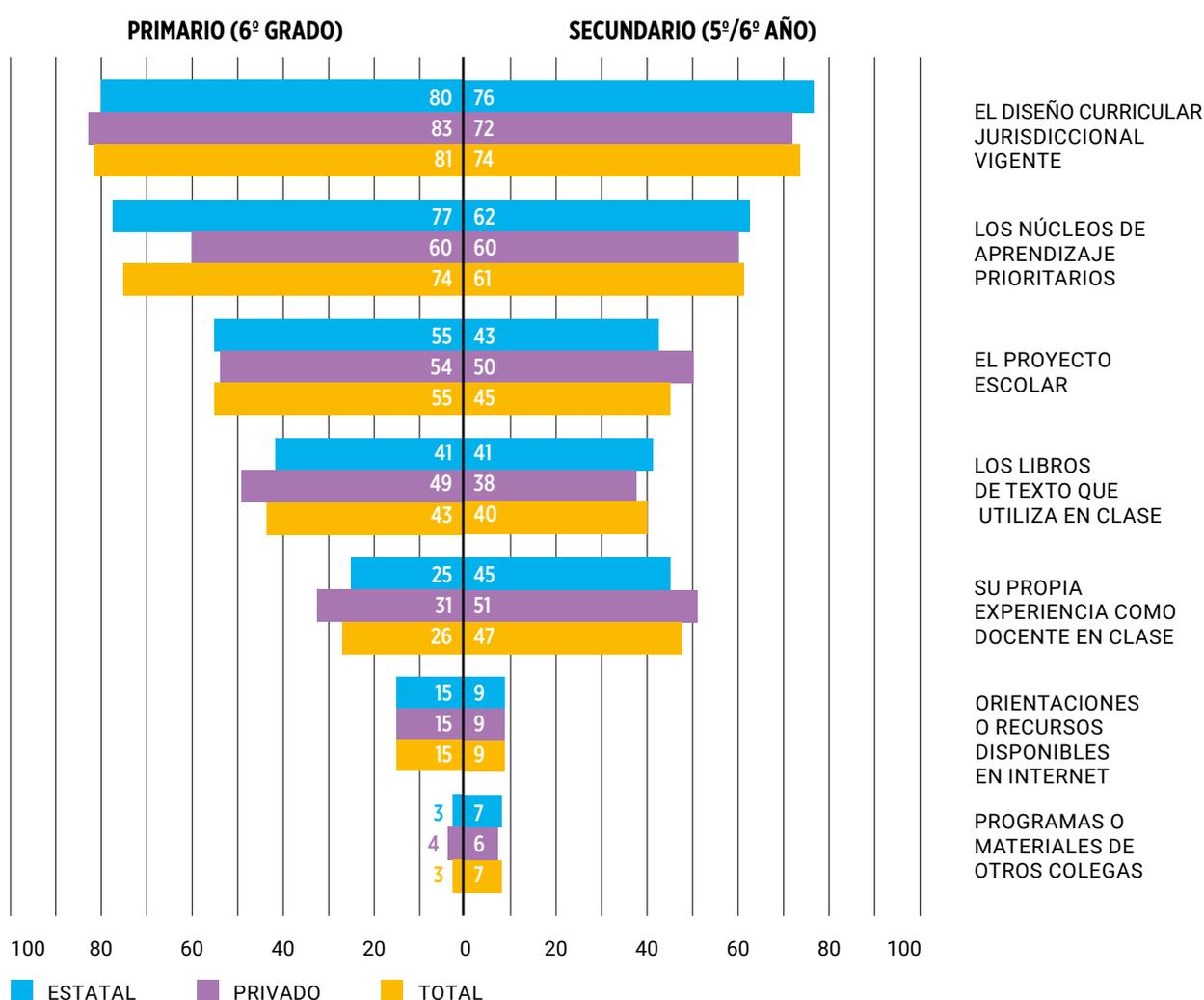
48. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) constituyen una base curricular nacional común, establecida mediante acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación, entre el Ministerio nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, plasmados en la Resolución N° 214/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Los NAP buscan garantizar "una base común y equivalente de aprendizajes para todos los niños y jóvenes contribuyendo a reducir brechas actuales" (Res. CFCyE N° 214/04). Constituyen los contenidos básicos sobre los que, posteriormente, las provincias definen sus diseños curriculares jurisdiccionales.

cuelas del sector privado). Más atrás quedan la propia experiencia como docente (26%) y los recursos disponibles en Internet (15%) y aún más relegados se ubican los programas o materiales de otros colegas (3%). Este último dato sugiere que el sistema educativo ofrece a los docentes pocas instancias de trabajo pedagógico entre pares o en equipo.

Respecto de las diferencias entre niveles educativos, la más sustantiva se encuentra en el caso del uso de la propia experiencia como docente en clase, señalada como fuente de planificación prioritaria por un 26% de los docentes de 6° grado y por un 47% de los que se desempeñan en el 5°/6° año del nivel secundario. En el caso de otras fuentes de planificación —a excepción de los recursos o materiales de otros colegas— siempre es mayor la utilización declarada por parte de docentes del nivel primario.

GRÁFICO 19

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según los tres principales recursos utilizados para elaborar la programación anual de la asignatura.



Nota: los totales son mayores que 100% puesto que la pregunta solicitaba marcar 3 opciones de respuesta. Porcentajes calculados sobre la base de un total de respuestas válidas de 31.000 para el nivel primario y de 16.999 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

4 DE CADA 10

DOCENTES NO SE MOSTRAN OPTIMISTAS RESPECTO DE SU CAPACIDAD PARA COMPLETAR EL PROGRAMA ANUAL DEL GRADO/MATERIA

COBERTURA DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

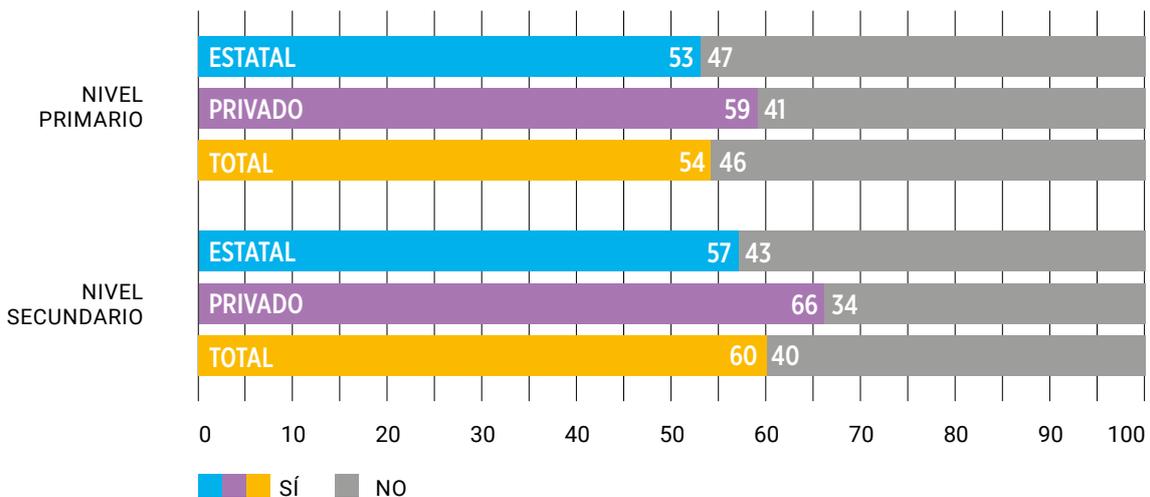
El cuestionario indagó también sobre una preocupación muy extendida entre los docentes: el desafío de la cobertura curricular. Los resultados dan cuenta de un amplio porcentaje de docentes (46% en el nivel primario y 40% en el secundario) que hacia el tercer trimestre del ciclo lectivo 2016 no se mostraban optimistas respecto de su capacidad de completar el programa de su grado o materia (gráfico 20). Tanto en el nivel primario como en el secundario, los docentes que responden por escuelas del sector privado creen en mayor medida que sus pares del sector estatal que van a lograr completarlo.

Estas cifras echan luz sobre una situación preocupante por su potencial incidencia sobre la garantía de los derechos de aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas de los docentes a la pregunta por las fuentes que utilizan para planificar su asignatura (gráfico 19), donde amplias proporciones declararon apoyarse en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y en los diseños curriculares jurisdiccionales para la confección de la planificación anual de sus asignaturas, puede pensarse que en una cantidad preocupante de aulas de nuestro país queda comprometida la enseñanza de ciertos núcleos de aprendizaje indispensables.

Estos resultados habilitan la pregunta por la medida en que las disposiciones curriculares nacionales y/o jurisdiccionales son adecuadas a la cantidad de tiempo disponible en las escuelas. A su vez, dan cuenta de la necesidad de revisar el uso del tiempo en la escuela y en el aula en particular, que resulta de un complejo conjunto de factores. En este sentido, la pregunta analizada a continuación, plasmada en el gráfico 21, ofrece algunas pistas para pensar esta cuestión.

GRÁFICO 20.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según creencia en la posibilidad de completar el programa de su grado o materia en 2016.



Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas de 30.661 para el nivel primario y de 17.380 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

Quienes señalaron que no creían poder completar el programa en 2016 fueron consultados por sus creencias respecto de las causas a las que atribuían esta situación (gráfico 21). Las respuestas ofrecen pistas y abren preguntas en torno a cuáles son los caminos más adecuados para la mejora en la compleción de los programas.

En primer lugar, llama la atención la cantidad de docentes que marcaron la respuesta “por otras razones”. En el nivel secundario constituyó la opción más marcada (por 28% de los docentes) y en el nivel primario la segunda en orden de porcentaje de docentes que la escogieron (34%). Esto podría estar indicando la existencia de factores predominantes que no han sabido ser captados por las opciones de respuesta incluidas en el cuestionario y condiciona la interpretación que puede hacerse de otras opciones de respuesta.

El obstáculo a la enseñanza completa de los programas que más señalaron los docentes –aunque fue más compartido por los del nivel primario– fue el del avance lento del grupo de estudiantes. Es difícil saber si estamos, al menos en parte, frente a una manifestación de la dificultad de los docentes por situar la raíz de los problemas en las dificultades de enseñanza más que en las de aprendizaje, o si –también, al menos en parte– efectivamente nos encontramos ante un sistema educativo que no llega a preparar a sus estudiantes para que puedan afrontar con el ritmo esperado los desafíos del último año de cada nivel.

También es llamativo cómo cambia la brecha entre sectores de gestión entre el nivel primario (de 7 puntos porcentuales) y el secundario (donde no existe prácticamente brecha) en torno al porcentaje de docentes que la escogieron. Es difícil aventurar explicaciones: puede estar en juego el peso relativo de otros factores en cada sector de gestión, así como distintas concepciones sobre la importancia de las expectativas sobre los estudiantes en cada sector de gestión, entre otros factores. Asimismo, podría estar sucediendo que el desgranamiento que tiene lugar en el nivel secundario resulte en poblaciones de estudiantes más similares entre sí en el último año del nivel secundario en escuelas públicas y privadas.

En el nivel primario la respuesta siguiente (en porcentaje de docentes que la señalaron) es por lo extenso del programa, lo cual devuelve el foco de atención hacia la pregunta por la medida en que las disposiciones curriculares y/o jurisdiccionales son demasiado ambiciosas. Esto, a su vez, puede redundar en un recorte arbitrario de los contenidos de aprendizaje con los que los estudiantes efectivamente entran en contacto, dado por la ubicación de los contenidos en la secuencia curricular y no por su relevancia a nivel del objetivo escolar de la transmisión de una cultura común.

Los docentes de nivel secundario también otorgan importancia a este factor (cerca de un cuarto lo considera como una de las causas por las que no cree llegar a completar el programa de su asignatura), pero es mayor la que le asignan a la cantidad de días sin clases, lo que llama la atención de los responsables de las políticas educativas por una mejora de las condiciones de infraestructura (gran causante de las pérdidas de días de clase), una revisión del calendario de suspensión de clases (para jornadas institucionales de formación docente, por ejemplo) y por la mejora de los términos de las negociaciones salariales que inciden sobre los niveles de paro docente (en particular en el sector público).

Adicionalmente, el ausentismo de los estudiantes tiene más peso en el nivel secundario que en el primario, lo que suma evidencias a la necesidad de repensar la propuesta educativa del nivel secundario para mejorar el compromiso de los estudiantes. A su vez da cuenta de la diferencia entre las situaciones de los jóvenes de nivel secundario en comparación con la de los niños del nivel primario: los primeros se encuentran más expuestos a la necesidad de invertir tiempo en espacios que compiten con la escuela como el trabajo o el hogar (para el cuidado de hermanos o de los propios hijos, por ejemplo).

A su vez, se registraron diferencias considerables entre docentes que respondieron por escuelas estatales y privadas. En el nivel primario, mientras que en el sector estatal predomina la percepción del ritmo lento de avance de los estudiantes como factor explicativo (señalado por el 39% de los docentes que dijeron no creer llegar a completar el programa en el nivel primario), en el sector privado buena parte de los docentes (44%) apunta a la extensión de los programas como uno de las principales causas.

39%

**DE LOS DOCENTES
DE NIVEL PRIMARIO
DEL SECTOR ESTATAL
QUE CONSIDERA
QUE NO LLEGA A
COMPLETAR EL
PROGRAMA ANUAL,
MENCIONA COMO
MOTIVO DE ESTO QUE
EL GRUPO AVANZÓ
MUY LENTO**

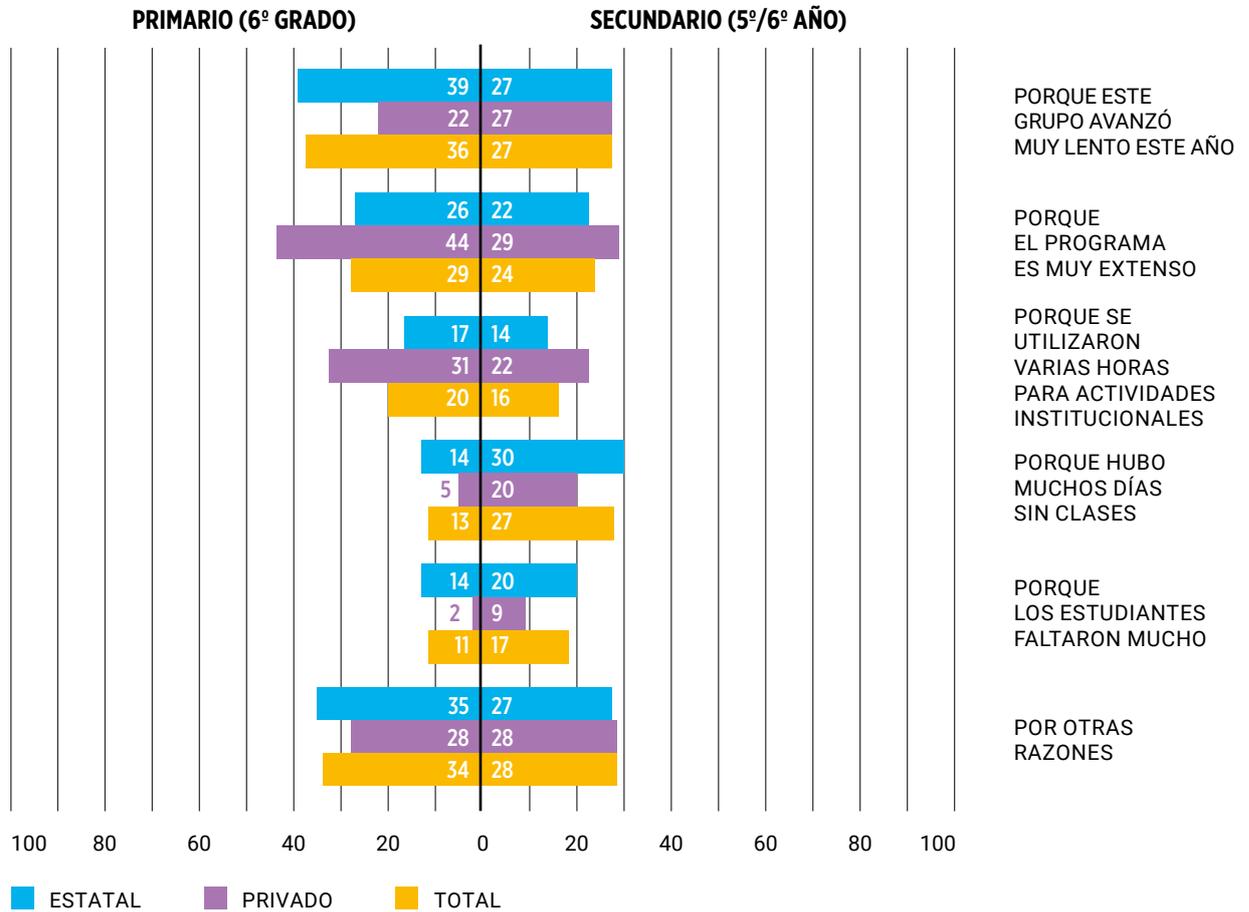
En lo que respecta a la utilización de las horas de clase para actividades institucionales, en el nivel primario es mayor la proporción de docentes del sector privado que afirma que se trata de uno de los factores que atenta contra la meta de completar los programas. La relación se invierte en el caso de la cantidad de días sin clases, que es señalada por un 14% de los docentes del sector estatal y sólo por un 5% de los docentes del ámbito privado. También el ausentismo de los estudiantes es advertido como factor en mayor proporción en el sector estatal que en el privado.

En tanto, en el nivel secundario las diferencias entre los sectores de gestión se comportan de forma similar al caso del nivel primario, a excepción de la causa "porque este grupo de estudiantes avanzó muy lento este año" que es considerada como factor que atenta contra la compleción de los programas por un 27% de los docentes del sector estatal y por un 27% de quienes se desempeñan en el ámbito privado.

Al comparar ambos niveles educativos puede observarse una mayor incidencia del factor "porque hubo muchos días sin clases" en el nivel secundario, así como del factor "porque los estudiantes faltaron mucho". Lo inverso sucede en el caso de considerar que el programa es muy extenso, que es más señalado como factor que atenta contra la cobertura del programa por parte de docentes del nivel primario, en especial en el caso del sector privado. También tiene mayor incidencia en este nivel el factor "porque se utilizaron varias horas de la asignatura para actividades institucionales", en particular en el sector privado.

GRÁFICO 21.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado que consideran que no completarán el programa del año según las causas que identifican.



Nota: porcentajes calculados sobre la base de un total de respuestas válidas de 13.723 para el nivel primario y de 6.319 para el nivel secundario. Se contabilizaron sólo las respuestas de aquellos docentes que habían señalado que no creían que iban a completar el programa de su materia en una pregunta anterior. Fuente: Aprender 2016.

CREENCIAS Y CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

CREENCIAS EN TORNO A LAS CAUSAS DE LOS BAJOS LOGROS DE APRENDIZAJE Y LAS ESTRATEGIAS PARA MEJORARLOS

Las creencias y expectativas de los docentes en torno a las posibilidades de mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a las estrategias necesarias para lograrlo determinan fuertemente el tipo de prácticas pedagógicas que despliegan. Un docente que está de acuerdo con que es posible mejorar los aprendizajes desde el trabajo articulado en la propia escuela seguramente no actuará igual que un docente que considera que la mayoría de los estudiantes con bajos logros de aprendizaje necesita apoyo externo a la escuela para mejorar.

Lo mismo sucede con los docentes convencidos de la obligación de la escuela de brindar a todos las oportunidades necesarias para aprender, que actuarán distinto de quienes están en desacuerdo con esta idea sobre el mandato escolar. El cuestionario a docentes de Aprender 2016 consultó a los docentes sobre su nivel de acuerdo en torno a afirmaciones que dan cuenta de creencias y expectativas sobre las posibilidades de la escuela de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como sobre la capacidad de los estudiantes para lograrlos (gráfico 22).

73%
DE LOS DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO ESTAN TOTAL O PARCIALMENTE DE ACUERDO CON LA FRASE “YA AL CIERRE DEL PRIMER TRIMESTRE EL PROFESOR TIENE UNA IDEA CLARA DE CUÁLES ESTUDIANTES VAN A PASAR DE AÑO”

Existen grados de acuerdo bastante generalizados en torno a la mayoría de ellas. Con valores superiores al 80% encontramos afirmaciones como “la mayoría de los estudiantes que tienen bajas notas necesitan apoyo externo a la escuela para mejorar”, que exime a la institución de cierta responsabilidad por los bajos resultados de aprendizaje; pero también opiniones como “los estudiantes que asisten a tutorías logran mejorar su rendimiento en la escuela”, “la escuela debe poder brindar las oportunidades necesarias para que los estudiantes aprendan” y “cuando los maestros trabajan articuladamente, se puede mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes”, todas ellas son tributarias de una concepción que deposita responsabilidad y confianza sobre la escuela ante la tarea de mejorar los aprendizajes.

La idea que mostró tener menor acuerdo entre el colectivo docente es la que coloca parte de la responsabilidad por los bajos logros de aprendizaje al desfasaje entre la propuesta de enseñanza de la escuela actual y los jóvenes de hoy. El 31% de los docentes de nivel primario y el 29% de los de secundario manifestó estar en total desacuerdo con esta idea, lo que la posiciona como la única con mayor nivel de desacuerdo que de acuerdo. Otra de las aseveraciones con mayor nivel de desacuerdo (46% en el nivel primario y 27% en el nivel secundario) es que “ya al cierre del primer trimestre, el maestro tiene una idea clara de cuáles estudiantes van a pasar de grado”. Más allá de la posición relativa de esta idea llama la atención que aquí el nivel de acuerdo supera el 50% de los docentes encuestados. Esto podría estar dando cuenta de una preocupante tendencia a “etiquetar” a los

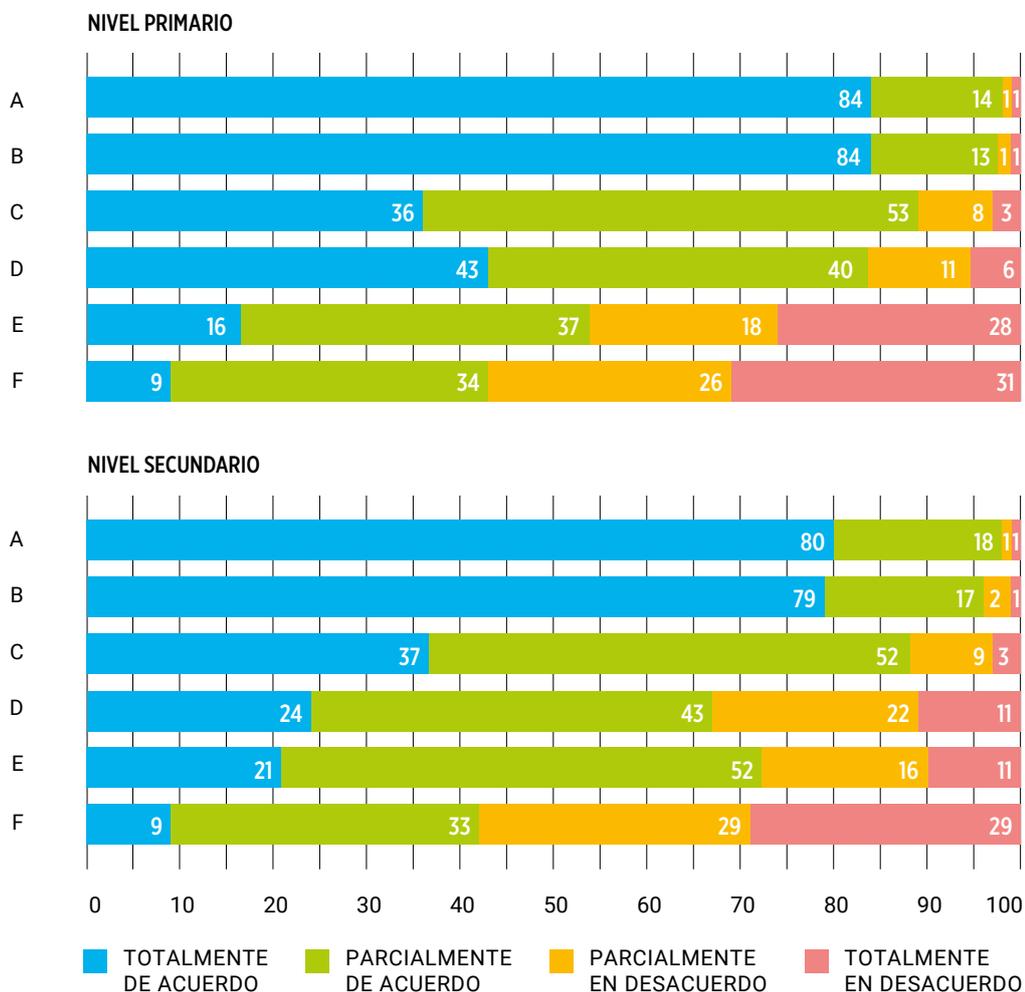
estudiantes precozmente, con el riesgo que esto implica en términos de sesgos a la hora de calificarlos, retroalimentarlos y enseñarles.

En efecto, el análisis de estas respuestas (y, más aún, la comparación con otras plasmadas en otros gráficos, tal como se verá más adelante) permite deducir la existencia de algunas contradicciones difíciles de interpretar. Por un lado, es amplio el porcentaje de docentes que se muestra optimista respecto de la posibilidad de los estudiantes de mejorar sus aprendizajes a lo largo del año –con tutorías, con el trabajo articulado entre docentes, entre otras herramientas–, pero también lo es el que se manifiesta de acuerdo con tener una idea clara sobre quiénes tendrán problemas para pasar de grado al cierre del primer trimestre. Un análisis del patrón individual de respuestas de cada docente que pueda comprender quiénes tienden a incurrir en estas contradicciones podría ofrecer pistas sobre la necesidad de reforzar algunas nociones o de afianzar el correlato práctico de ideas transmitidas en instancias de capacitación docente, por ejemplo. A su vez, estas ideas opuestas invitan a reflexionar sobre la medida en que es esperable que cualquier profesional sea capaz de dar cuenta de sistemas de creencias y percepciones tan unificados y unívocos.

Se requiere de investigaciones cualitativas profundas que puedan complementar esta información y favorecer interpretaciones más complejas y contextualizadas. Es necesario conocer más sobre qué hacen los docentes a partir de estas percepciones y sobre el peso que estas concepciones asociadas a la experiencia imprime sobre el diseño de estrategias para los estudiantes con bajos logros.

GRÁFICO 22.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) según grado de acuerdo con afirmaciones en torno a la mejora de los aprendizajes. Total país.



REFERENCIAS:

- A. Cuando los maestros trabajan articuladamente, se puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- B. La escuela debe poder brindar las oportunidades necesarias para que todos los estudiantes aprendan.
- C. Los alumnos que asisten a tutorías logran mejorar su rendimiento en la escuela.
- D. La mayoría de los estudiantes que tienen bajas notas necesitan apoyo externo a la escuela para mejorar.
- E. Ya al cierre del primer trimestre el maestro tiene una idea clara de cuáles alumnos van a tener problemas para pasar de grado.
- F. Hay chicos que desaprueban porque la propuesta de enseñanza no está pensada para los jóvenes/niños de hoy.

Nota: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas que osciló entre 27.474 y 31.000 para el nivel primario, y entre 16.973 y 17.572 para el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

Por otro lado, se consultó a los docentes por sus hipótesis respecto de las principales causas de los bajos logros de aprendizaje. Los resultados, plasmados en el gráfico 23, ofrecen muchísima información digna de ser analizada en detalle y junto con indagaciones complementarias. Destacaremos aquí los puntos salientes.

El primero es el resultado de la oportunidad que brinda la pregunta aquí graficada de comprender cómo los docentes se construyen sus explicaciones respecto de los efectos de su trabajo y, en particular, de la realidad educativa de la que son protagonistas. Un análisis del conjunto de las respuestas revela cierta contradicción respecto de la tendencia –observada en los gráficos anteriores– a depositar niveles considerables de responsabilidad y confianza sobre la escuela. Mientras que los gráficos anteriores dan cuenta de una adhesión a la vocación inclusiva y transformadora de la escuela cuando se la piensa hacia adelante, el gráfico 23 hace evidente la tendencia hacia la colocación de la responsabilidad fuera de la esfera escolar cuando se trata de evaluar los logros alcanzados hasta el momento. Este gráfico muestra que, en especial en el nivel primario pero también en el secundario, predomina la creencia de que los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes obedecen a la falta de preocupación de sus padres y a otras razones excluidas del radio de acción de la escuela o del propio docente en cuestión (como las deficiencias en el aprendizaje de contenidos previos, la necesidad de un apoyo externo que el profesor no puede ofrecer o las condiciones de pobreza de los estudiantes).

En los últimos lugares, en cambio, se encuentran las afirmaciones más cercanas al radio de acción docente y escolar: la capacidad de las propuestas de enseñanza de transmitir entusiasmo o interés (14% en 6° grado); la insuficiencia del trabajo en equipo realizado en la escuela (14% en 6° grado y 16% en 5°/6° año) y la modalidad de enseñanza inadecuada (7% en 6° grado y 10% en 5°/6° año).

Esta tendencia a correr el foco de la responsabilidad del espacio escolar –y, sobre todo, del espacio de la propia aula– es preocupante. Indica un desafío para los programas de formación docente continua y otros dispositivos orientados a construir y consolidar en los docentes percepciones más asociadas a la vocación inclusiva de la institución escolar en general, y del espacio del aula en particular. La contradicción con respuestas plasmadas en gráficos anteriores da cuenta de la complejidad de los sistemas de creencias docentes, que no parecen mostrarse como sistemas lógicamente articulados y completamente unívocos respecto de su adhesión o rechazo a ciertas nociones sobre el rol de la escuela y la medida en que logra cumplirlo. Las conciencias docentes se revelan menos uniformes y predecibles de lo esperado en la teoría, y esto constituye una muestra más de la dificultad de generar cambios en el profundo estrato de las creencias.

En el marco de esta tendencia hacia la responsabilización de actores y procesos extraescolares, uno de los resultados más llamativos es el altísimo nivel de adhesión docente a la idea de que los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes se explican por una falta de preocupación o atención de sus padres: la apoya el 69% de los docentes de nivel primario y el 63% de quienes se desempeñan en el secundario. En tanto es imposible conocer hasta qué punto esta falta de preocupación se verifica en la realidad sin estudios complementarios, este dato constituye un llamado urgente a la implementación de políticas que apunten a estrechar los lazos entre escuela y familia, tan saludables para el desempeño escolar.

Este fortalecimiento podría permitir empoderar a las familias para colaborar con el aprendizaje de sus hijos, así como acercar a los docentes a ese entorno y au-

**MÁS DEL
60%**
**DE LOS DOCENTES
PERCIBEN QUE LOS
BAJOS LOGROS
DE APRENDIZAJE
DE SUS ESTUDIANTES
SE EXPLICAN
POR UNA FALTA
DE PREOCUPACIÓN
O ATENCIÓN
DE LOS PADRES**

mentar la empatía respecto de los desafíos y preocupaciones de cada familia (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2011; Universidad de Barcelona, 2012).

Otro de los resultados más salientes aparece con el factor “porque no han aprendido los contenidos previos necesarios”, señalado por más de la mitad de los docentes de ambos niveles como una de las explicaciones de sus bajos logros de aprendizaje. Esta variable se relaciona directamente con lo reportado en el gráfico 20 en torno a las dificultades percibidas por los docentes para completar los programas. Las deficiencias en el aprendizaje de contenidos previos podrían estar relacionadas, entre otras cosas, con programas incompletos durante los años anteriores. Sobre este punto, mejorar la coordinación de la enseñanza a nivel intraescolar, donde cada docente pueda compartir con sus pares de grados superiores los logros y dificultades de cada grupo, podría ser de ayuda.

Del lado de las respuestas menos escogidas, llama la atención el bajo porcentaje que, en ambos niveles, señalaron a las relaciones conflictivas entre los estudiantes como explicaciones de sus bajos logros de aprendizaje. Esto permite pensar que, o bien las situaciones de conflicto en las escuelas son menores a las percibidas a través de los medios de comunicación, o que las dificultades de convivencia escolar no afectan –desde el punto de vista de los docentes– los resultados de aprendizaje.

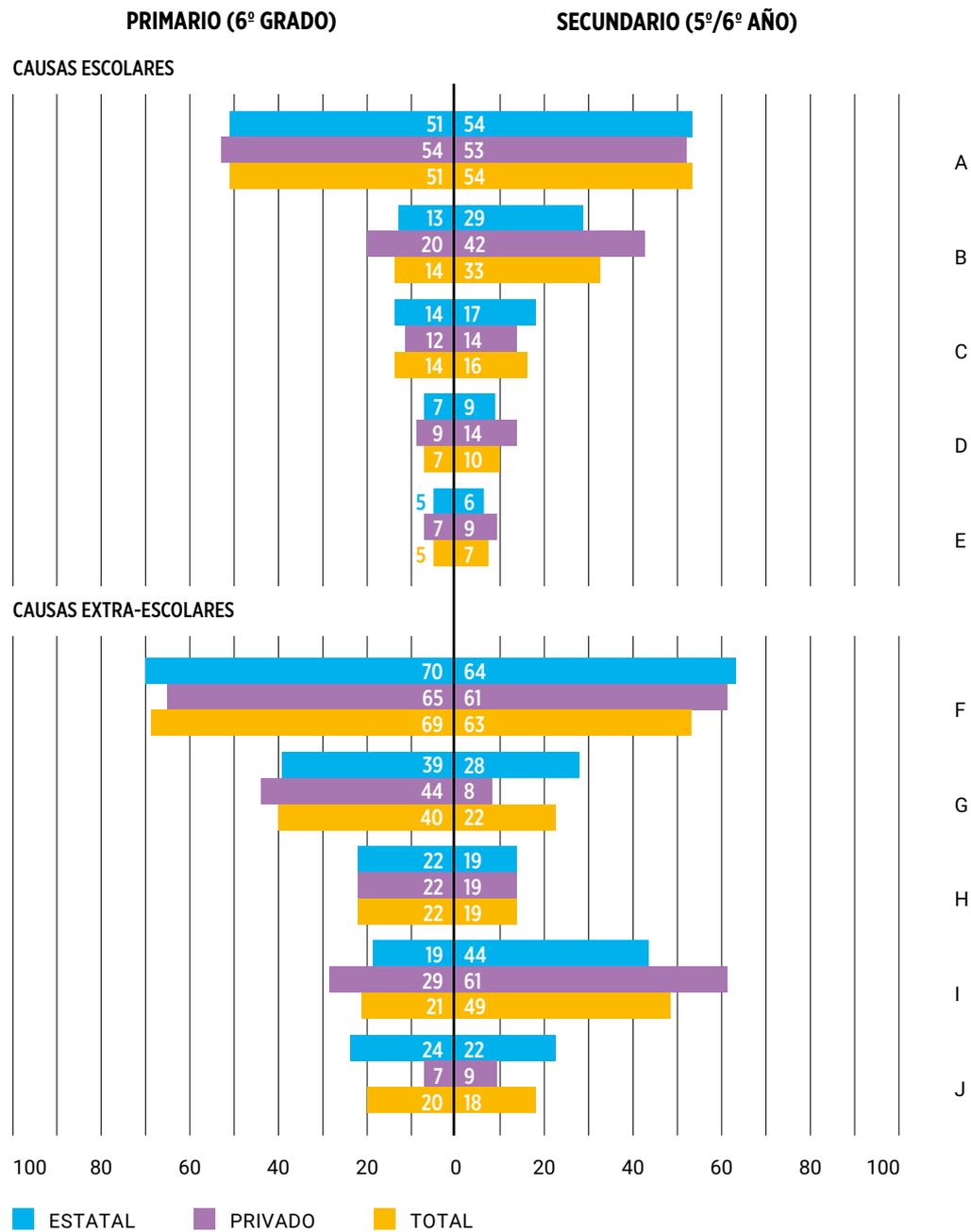
49%
**DE LOS DOCENTES
DE NIVEL
SECUNDARIO
CONSIDERA QUE
A LOS ESTUDIANTES
NO LES INTERESAN
LOS CONTENIDOS
QUE LOS DOCENTES
ENSEÑAN**

En torno a otros factores, aparecen distinciones más marcadas entre los niveles. En el primario, por ejemplo, tiene gran peso la idea de que los estudiantes no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado como causa de los bajos logros de aprendizaje. En el nivel secundario aparece con mayor fuerza que en el primario la conciencia sobre la necesidad de revisar la propuesta educativa del nivel: el 49% frente a un 21% en el nivel primario marcó la opción “porque [a los estudiantes] no les interesan los contenidos que los docentes enseñan”, y el 33% frente al 14% en el primario señaló que las propuestas de enseñanza no logran transmitir entusiasmo o interés por el aprendizaje, dos respuestas que son caras distintas de un mismo fenómeno.

En cuanto a las variaciones entre sectores de gestión, una de las más marcadas aparece en torno a las condiciones de pobreza en las que viven los estudiantes como explicación de sus bajos logros de aprendizaje. Además de encerrar cierta concepción determinista sobre el impacto de las condiciones socioeconómicas sobre el aprendizaje y de implicar una escasa confianza en la capacidad transformadora de la escuela, esta diferencia se corresponde con las disparidades en la extracción social de las escuelas de distintos sectores de gestión: las del sector estatal reciben a todos mientras que las privadas, deliberadamente o mediante el cobro de aranceles, tienden a restringir el ingreso de los estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

GRÁFICO 23.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado según la identificación que manifiestan de las 3 principales causas de los bajos logros de aprendizaje de sus estudiantes.



REFERENCIAS:

- A. Porque no han aprendido los contenidos previos necesarios
- B. Porque las propuestas de enseñanza no logran transmitirles entusiasmo o interés por el aprendizaje
- C. Porque en la escuela falta mayor trabajo en equipo para la atención de las dificultades
- D. Porque la modalidad de enseñanza es inadecuada
- E. Porque tienen dificultades en la relación con sus compañeros
- F. Porque sus padres no se preocupan por ellos
- G. NIVEL PRIMARIO: porque aún no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado
NIVEL SECUNDARIO: Porque trabajan o son padres/madres
- H. Porque necesitan un apoyo de enseñanza adicional que el profesor no puede darle
- I. Porque no les interesan los contenidos que los docentes enseñan
- J. Porque viven en condiciones de pobreza

Nota: porcentajes calculados sobre la base de un total de respuestas válidas de 23.655 para el nivel primario y de 6.069 para el nivel secundario. Los totales son mayores a 100% porque se trató de una pregunta que permitía múltiples respuestas. Fuente: Aprender 2016.

CREENCIAS EN TORNO A LA REPITENCIA

Una de las estrategias que el sistema educativo prevé ante casos de logros de aprendizaje insuficientes es la repitencia, cuya efectividad como estrategia para mejorar los aprendizajes ha sido ampliamente cuestionada por especialistas e investigaciones en todo el mundo. Al contrario del propósito con el que fue diseñada, la repitencia no mejora los niveles de aprendizaje de los estudiantes e incluso incide en la probabilidad de que abandonen la escuela (Brophy, 2006; Kit, Labate, y España, 2006; UIS-UNESCO, 2012).

Las respuestas de maestros y profesores en torno a su efectividad como medida (gráfico 24) reflejan que estas nociones aún no han calado hondo en el colectivo docente: 66% (en el nivel primario) y 61% (nivel secundario) acuerdan total o parcialmente con que la repitencia es una medida efectiva ante bajos logros de aprendizaje; y sólo 36% (nivel primario) y 38% (nivel secundario) acuerdan con una afirmación prácticamente opuesta (es deseable proporcionar oportunidades adicionales a los estudiantes que no llegan a promover el curso en las instancias de febrero/marzo).

De todos modos, existe mayor optimismo respecto de la posibilidad de evitar recurrir a la repitencia como estrategia: el 76% de los docentes de nivel primario y 69% de los de secundario afirman que es posible desplegar alternativas para que un alumno que está en condiciones de repetir pueda pasar de año sin tener que volver a cursar todas las materias. Esto resulta llamativamente contradictorio con el amplio porcentaje de docentes de este nivel que señaló que "si un alumno tiene tres o más previas debería repetir, sin importar cuáles son esas materias" (suman 69% quienes declararon estar total y parcialmente de acuerdo)⁴⁹.

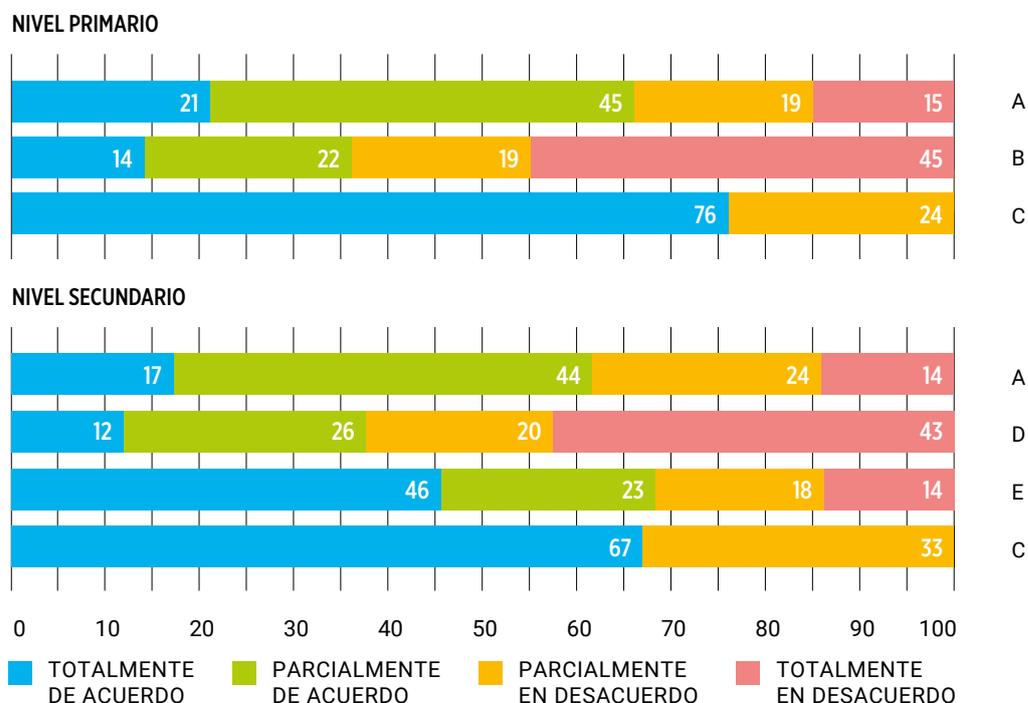
Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de revisar las estrategias orientadas a la sensibilización de los docentes respecto de la efectividad y la deseabilidad de la repitencia como estrategia para la mejora de los aprendizajes. A su vez, permite preguntarnos por la medida en que estas nociones responden a la necesidad de mayores (y/o de mejor calidad) ofertas de formación docente (inicial y continua) en estrategias pedagógicas alternativas a la repitencia.

MÁS DEL
60%
DE LOS DOCENTES
ESTÁ DE ACUERDO
CON QUE LA
REPITENCIA
ES UNA MEDIDA
EFECTIVA ANTE LOS
BAJOS LOGROS
DE APRENDIZAJE

49. Cabe aclarar que esta afirmación no fue preguntada junto con el resto en el cuestionario. Sus resultados se reportaron aquí por tratarse de una afirmación en torno a la repitencia.

GRÁFICO 24.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) según grado de acuerdo con afirmaciones en torno a la promoción y la repitencia. Total país.



REFERENCIAS:

- A. Ante bajos logros de aprendizajes de los estudiantes, la repitencia es una medida efectiva.
- B. A los niños que no llegan a compensar en febrero se les debería dar una oportunidad adicional para que puedan promover el curso
- C. Es posible desplegar estrategias alternativas para que un alumno que está en condiciones de repetir pueda pasar de año y no tenga que recursar todas las materias.
- D. A los alumnos que quedan con varias previas en marzo se les debería dar una oportunidad adicional para que puedan promover el curso.
- E. Si un alumno tiene tres o más previas debería repetir, sin importar cuáles son esas materias.

Nota 1: porcentajes calculados sobre un total de respuestas válidas que osciló entre 29.689 y 30.896 para el nivel primario y entre 17.440 y 17.841 para el nivel secundario.

Nota 2: la afirmación "si un alumno tiene tres o más previas debería repetir sin importar cuáles son esas materias" fue preguntada junto con otras afirmaciones (las incluidas en el gráfico 22), pero sus resultados se reportaron aquí por tratarse de una afirmación en torno a la repitencia.

Nota 3: debido a que la información graficada fue tomada de distintas preguntas del cuestionario con distintas categorías de respuesta, la respuesta en torno a la afirmación "Es posible desplegar estrategias..." muestra los porcentajes de docentes que respondieron "Sí" y "No" (señalados con los mismos colores que "totalmente de acuerdo" y "totalmente en desacuerdo", respectivamente), en vez de mostrar información diferenciada por niveles de acuerdo. Fuente: Aprender 2016.

A aquellos docentes que declararon creer que es posible desplegar estrategias para que un alumno que está en condiciones de repetir pueda pasar de año sin tener que recursar todas las materias se les preguntó por las estrategias alternativas que consideraban más adecuadas. El gráfico 25 muestra los porcentajes de docentes según sus respuestas, que marcan importantes diferencias entre los niveles⁵⁰. En el nivel primario, la estrategia con mayor adhesión fue la del trabajo de la es-

50. Una interpretación cuidadosa de la información presentada aquí debería considerar las debilidades de la formación docente inicial para garantizar a los futuros docentes habilidades para el trabajo efectivo con las dificultades individuales y para acercarles conocimiento sobre estrategias pedagógicas alternativas a la repitencia. Guevara y Zacarías (2016) retoman esta cuestión.

cuela con los padres para fortalecerlos en su capacidad de ayudar a sus hijos a estudiar señalada por un 52% de los docentes como una de las alternativas más adecuadas a la repitencia. Esto da cuenta de un grupo mayoritario de docentes que percibe a la familia como aliada fundamental en la tarea educativa, y se condice con los hallazgos de distintos estudios de factores asociados a los logros de aprendizaje, que señalan a la participación de las familias en las actividades escolares y en las trayectorias educativas de sus hijos como uno de los factores que más fuertemente determinan el desempeño de los estudiantes (LLECE-UNESCO, 2010, 2013). Da cuenta de la existencia de cierta proporción de docentes que, si bien deposita en la falta de preocupación de las familias por sus hijos la responsabilidad por sus bajos logros de aprendizaje (ver gráfico 23), concibe la posibilidad de mejorar el apoyo de las familias al aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias de trabajo conjunto⁵¹.

Le sigue muy de cerca la preferencia por el trabajo de los estudiantes en torno a proyectos de recuperación como alternativa a la repitencia. Se trata de una estrategia que exige esfuerzos de planificación en equipo por parte de los docentes que deben reunirse para diseñar estrategias adecuadas a los casos de cada estudiante que le permita recuperar los contenidos no aprendidos mientras cursa el año siguiente al que estaba en condiciones de repetir.

51%
**DE LOS DOCENTES DE
 NIVEL SECUNDARIO
 MENCIONA AL
 TRABAJO EN TORNO
 A PROYECTOS DE
 RECUPERACIÓN
 COMO LA ESTRATEGIA
 ALTERNATIVA A LA
 REPITENCIA MÁS
 ADECUADA**

También tiene un peso importante en las respuestas de los docentes del nivel primario la estrategia de la realización de adaptaciones curriculares por parte de los maestros del año siguiente. En la práctica, implica que quienes reciben al alumno que estaba en condiciones de repetir ajusten los objetivos curriculares a las características particulares de ese individuo. El riesgo que presenta es el de que la adaptación constituya en realidad una reducción de los objetivos asociada a las bajas expectativas que se tienen sobre los estudiantes con trayectorias escolares difíciles, que acabe por acentuar las diferencias de logro entre ellos y sus compañeros y los condene al fracaso y/o al abandono escolar en el mediano plazo, o bien al egreso con aprendizajes insuficientes. La preferencia expresada por los docentes de nivel primario para con esta estrategia advierte la necesidad de investigaciones que den cuenta de la extensión, las características y los efectos de las adaptaciones curriculares en práctica en nuestro país.

A esta alternativa les siguen la del apoyo extraescolar (30%) y la de la participación en talleres a contraturno (21%). En último lugar, lejos de las otras opciones, aparece la de dejar pasar de año a los estudiantes sin estrategias específicas, que es concebida como adecuada por una proporción muy pequeña de docentes. Esto da cuenta de una preocupación genuina por garantizar aprendizajes mediante las estrategias alternativas a la repitencia, compartida también por los docentes del nivel secundario, quienes también coincidieron con esta opción en un porcentaje ínfimo.

En el nivel secundario, la estrategia preferida por los docentes (51%) es la del tra-

51. Para afirmar y dimensionar la existencia de docentes que juzgan a las familias como uno de los principales responsables de los bajos logros de aprendizaje, pero que a su vez confían en la posibilidad de trabajar junto a ellas como estrategia alternativa a la repitencia es necesario llevar adelante un análisis que contemple conjuntos de respuestas por parte de cada docente y este tipo de procesamiento excedió los límites de este trabajo.

bajo en torno a proyectos de recuperación, lo que expresa una inclinación hacia el abordaje personalizado de las dificultades de aprendizaje. Le siguen el apoyo extraescolar (48%), la participación en talleres a contraturno (42%) y la del trabajo de la escuela junto con las familias para que puedan acompañar el aprendizaje de sus hijos (37%). La elección de esta última alternativa por parte de un porcentaje de docentes considerablemente menor que en el nivel primario es esperable debido a las diferencias de edad entre los estudiantes de ambos grados evaluados. Es lógico que los docentes del nivel secundario perciban a sus estudiantes como más independientes que sus pares en el primario; además de a sus padres como menos habilitados para ayudar a sus hijos a trabajar contenidos específicos como los del nivel secundario.

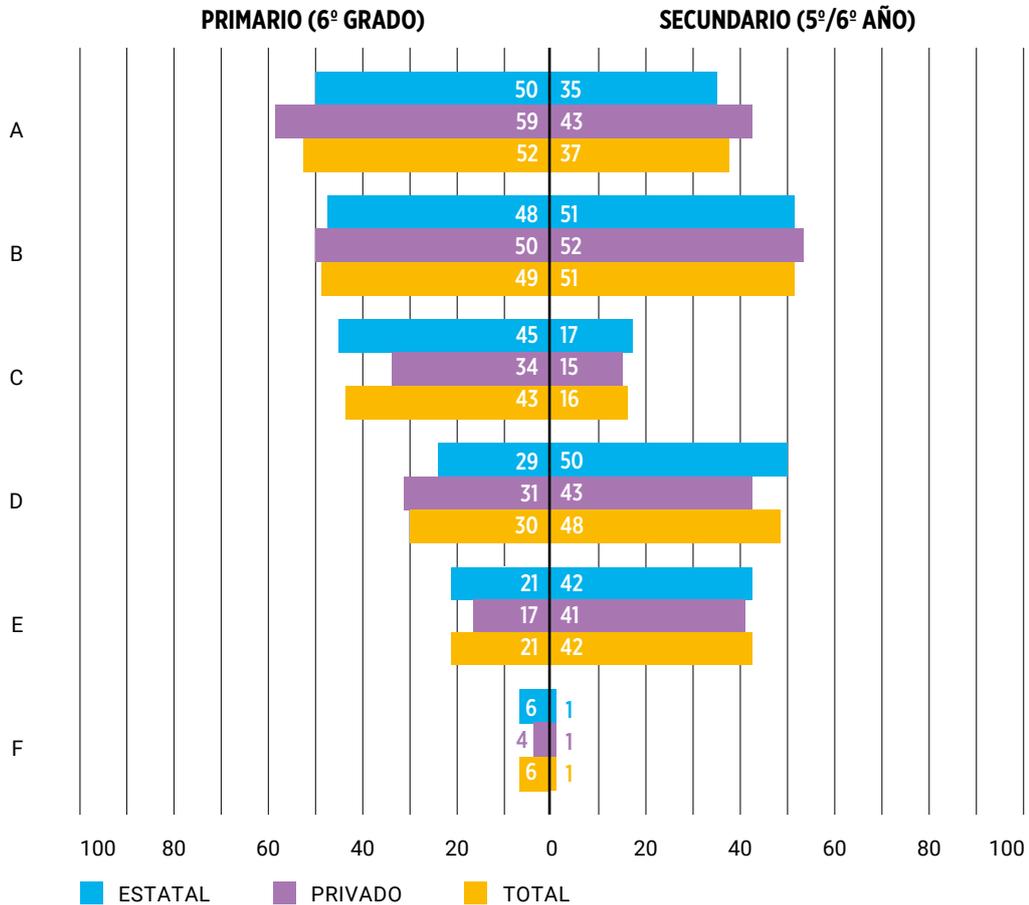
Por su parte, las adaptaciones curriculares aparecen como una opción mucho menos escogida en el nivel secundario, donde el currículum está más compartimentado y el trabajo docente más diversificado. Probablemente por ello, la adaptación curricular esté menos extendida o sea percibida como más difícil de articular en la práctica. Lo inverso ocurre con la alternativa de los talleres a contraturno, escogida por una proporción de docentes de nivel secundario que duplica a la que la escogió en el nivel primario (42% versus 21%).

Las variaciones entre las respuestas de los docentes de nivel primario y secundario echan luz sobre el abanico de estrategias de las que dispone o a las que más recurre cada nivel, reflejando la naturaleza diversa de las políticas educativas e influencias pedagógicas que llegan a cada uno. A un nivel primario apoyado en la articulación con las familias, los proyectos de recuperación y las adaptaciones curriculares; se le opone un nivel secundario que recurre a proyectos de recuperación, tutorías extraescolares y talleres a contraturno como estrategias alternativas a obligar a los estudiantes a repetir el año.

Por otro lado, entre sectores de gestión no se observan diferencias relevantes más allá de la incidencia levemente mayor de la opción del apoyo de las familias por parte de los docentes que respondieron por escuelas privadas frente a quienes lo hicieron por las de gestión estatal.

GRÁFICO 25.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) de escuelas del sector estatal y privado que consideran que pueden desplegarse estrategias alternativas a la repitencia, según las estrategias que identifican como las más adecuadas.



REFERENCIAS:

- A. Que la escuela trabaje junto con los padres para que puedan ayudar a sus hijos a estudiar en su casa
- B. Que los estudiantes trabajen organizados en torno a un proyecto de recuperación
- C. Que los maestros del año siguiente hagan adaptaciones curriculares para compensarlos
- D. Que reciba apoyo extraescolar de un tutor
- E. Que participen en talleres a contraturno
- F. Que pasen de año sin una estrategia específica de apoyo, ya que aprenderán los contenidos al año siguiente

Nota: en este caso, los porcentajes fueron calculados teniendo en cuenta las no respuestas, porque el denominador debía ser el total que respondió que era posible desplegar estrategias alternativas a la repitencia. No tener en cuenta las no respuestas habría implicado una inflación del valor de quienes respondieron "sí". El total de respuestas válidas fue de 22.420 en el nivel primario y de 11.807 en el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

CREENCIAS EN TORNO A LAS CAUSAS DEL ABANDONO ESCOLAR

A los docentes de nivel secundario se les preguntó específicamente por su percepción respecto de las principales causas del abandono escolar, un desafío persistente para las políticas destinadas al nivel⁵². Los resultados devuelven infor-

52. La tasa de abandono entre 2014 y 2015 fue de 8,24% en la secundaria básica y de 13,6% en la secundaria orientada (fuente: DiNIEE).

mación de gran utilidad para repensar las estrategias de la política educativa y de la gestión escolar frente a esta problemática (gráfico 26).

La causa más señalada por los docentes como una de las tres mayores razones de abandono va en la misma dirección que el diagnóstico de diversos especialistas en torno a la existencia de una crisis de sentido de la escuela secundaria: el 55% de los docentes respondientes señala que los estudiantes la dejan porque no consideran que finalizarla sea útil para su vida. Da cuenta de una percepción igual de presente en ambos sectores de gestión, que refuerza el llamado a repensar lo que la escuela secundaria tiene para ofrecer a los jóvenes de hoy, es decir, la medida en que les ofrece andamios en el camino hacia la construcción de proyectos de vida propios.

Con un peso prácticamente equivalente, la percepción de que los padres dan poca importancia a la educación de sus hijos aparece como una de las principales causas del abandono, según el 54% de los docentes. Esto vuelve a traer a escena (como lo hicieron las respuestas plasmadas en los gráficos 23 y 25) cierta fractura en la relación entre escuela y familias que debe ser abordada como parte del diseño de estrategias para la mejora de las trayectorias escolares.

Tradicionalmente, las intervenciones pensadas para la mejora de las trayectorias suelen convocar a los jóvenes mismos y a los actores intra-escolares (docentes, directivos, tutores, etc.), y pocas veces se piensan o co-construyen en diálogo con las familias, con frecuencia escasamente empoderadas para dialogar con los actores escolares. Cabe preguntarse hasta qué punto la percepción de los docentes obedece a una real falta de preocupación o a la escasez —probablemente por una cualidad estructural del formato escolar— de mecanismos participativos que valoren la inteligencia cultural de las familias para la construcción de soluciones a los problemas de los jóvenes. Sea cual sea la forma real del problema, la gran proporción de docentes que apuntó a las familias como parte de la causa del abandono escolar echa luz sobre la existencia de un nudo problemático poco abordado por las políticas sociales en general, y las educativas en particular.

La idea de que los jóvenes prefieren ir a trabajar en lugar de estudiar es considerada una causa del abandono por el 53% de los docentes, lo que la ubica en un lugar prácticamente idéntico a los dos motivos anteriores. Esto refuerza las conclusiones de algunos párrafos atrás respecto de la necesidad de repensar la propuesta educativa y el sentido de la escuela secundaria, puesto que la preferencia de los jóvenes por el desempeño en el ámbito laboral puede no estar relacionada con una necesidad ineludible sino con un mayor interés por el ámbito del empleo. Además, constituye un llamado de atención a los tomadores de decisiones y diseñadores de políticas de articulación entre la escuela y el mundo del trabajo, para lograr la construcción de dispositivos que integren en la educación obligatoria el contacto y la preparación para el mundo laboral, de manera de fortalecer trayectorias de aprendizaje en el trabajo y de que este último no constituya una opción que excluye la finalización de las trayectorias educativas.

Por otro lado, nos recuerda que las políticas educativas deben dialogar y ser complementadas con políticas sociales y económicas, tendientes a mejorar las

SEGÚN EL
55%
DE LOS DOCENTES
DE NIVEL
SECUNDARIO, LOS
ESTUDIANTES DEJAN
LA ESCUELA PORQUE
NO CONSIDERAN
QUE SEA ÚTIL
PARA SU VIDA

condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables desde abordajes integrales que los entiendan como sujetos que participan simultáneamente de diversas esferas de la vida social, entre las cuales las injusticias se realimentan y multiplican. En el mismo sentido va la percepción docente sobre los problemas económicos de las familias de los jóvenes y de las situaciones de embarazo o paternidad adolescente como causas del abandono, compartidas por el 44% y el 30% de los respondientes, respectivamente. En efecto, las respuestas más escogidas permiten entender al abandono escolar como la cristalización de una serie de problemáticas que incluyen pero también exceden el radio de acción de la escuela y del sistema educativo, y por ende llaman a la construcción de abordajes intersectoriales por parte del Estado, en pos de mejorar integralmente la calidad de vida de los jóvenes y acompañarlos en la construcción de trayectorias de inclusión favoreciendo transiciones de calidad hacia la vida adulta.

Otra de las causas atribuidas al abandono es la repitencia: 36% de los docentes señala que los estudiantes dejan la escuela porque no quieren volver a repetir el año luego de haberlo hecho varias veces. Esta respuesta reafirma la idea de que la repitencia constituye la antesala del abandono escolar y obliga a retomar la pregunta acerca de la medida en que la repitencia cumple sus objetivos de recuperación pedagógica. Lejos de ello, esta respuesta parece confirmar lo que varios estudios ya han señalado: la repitencia constituye un hito de fracaso escolar que no garantiza la recuperación de los aprendizajes y, peor aún, muchas veces acaba por socavar la autoestima de los estudiantes y su interés por continuar su trayectoria en el sistema educativo, marcando el comienzo de trayectorias de exclusión durante la vida adulta.

44%
**DE LOS DOCENTES
PERCIBE QUE
LOS PROBLEMAS
ECONÓMICOS
DE LAS FAMILIAS
SON UNA CAUSA
DE ABANDONO
ESCOLAR**

A su vez, se trata de una respuesta interesante de ser analizada en contraste con otras preguntas del cuestionario en torno a la repitencia: la dificultad para reconocer la ineficacia de la repitencia como estrategia para la mejora de los aprendizajes (plasmada en el gráfico 24) podría estar contraponiéndose a la relación que este 36% de docentes encuentra entre la repitencia y el abandono. En la medida en que estas respuestas contradictorias son compartidas por un mismo docente no puede determinarse mediante la estadística descriptiva que presenta el gráfico, sino que exige análisis más complejos.

Finalmente, otra de las causas más señaladas como raíces del abandono se relaciona con la organización del servicio educativo en edificios y establecimientos: 30% de los docentes respondientes señalan que los estudiantes abandonan porque el establecimiento no ofrece el ciclo superior de secundaria. Se trata de un resultado curioso, dado que los docentes respondientes fueron aquellos que dictaban clases en el último año del nivel secundario, perteneciente al ciclo superior, por lo que pareciera ser necesario profundizar la investigación sobre las percepciones detrás de estas respuestas. En buena medida, los datos dejan ver las huellas de las sucesivas transformaciones de la estructura del nivel secundario en las décadas de los '90 y 2000. Profundizar la investigación sobre el fenómeno del abandono en escuelas que no cuentan con el ciclo superior de secundaria podría brindar pistas para posibles estrategias de reorganización institucional de fácil implementación tendientes a reducir la incidencia del abandono en el nivel secundario.

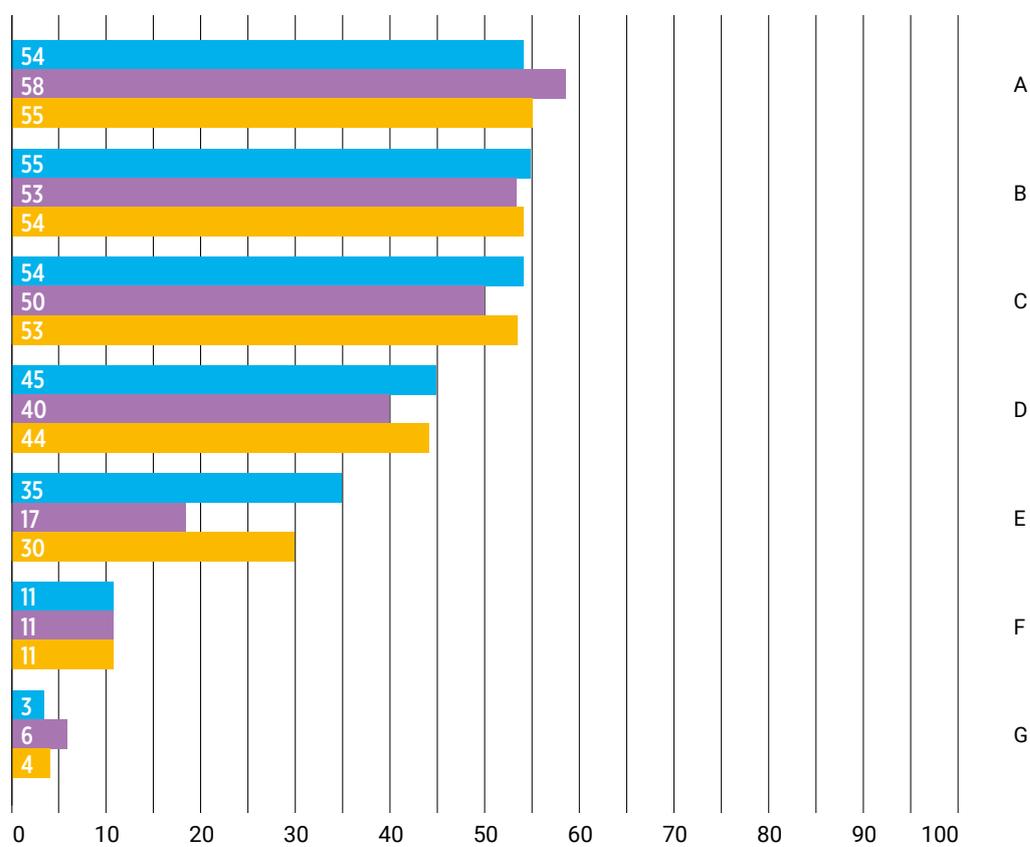
Resulta llamativo el bajo peso relativo otorgado a causas asociadas a las prácticas pedagógicas de los docentes y a las políticas institucionales de las escuelas como raíces del abandono (manifiestas en las opciones de respuesta “porque la escuela no tiene una orientación que favorece la inclusión” y “porque las estrategias pedagógicas del establecimiento son inadecuadas”). En efecto, una mirada global del gráfico revela un peso mucho mayor asignado a factores extraescolares que a factores propiamente escolares a la hora de determinar cuáles son las causas del abandono. Esto revela una baja capacidad autocrítica por parte de los docentes y el sistema educativo en general, y constituye un desafío para la formación docente inicial y continua.

Finalmente, cabe destacar que, una vez más, la incidencia de los conflictos y los episodios de violencia escolar sobre las trayectorias educativas de los estudiantes se revela reducida a los ojos de los docentes, al igual que lo reflejan sus respuestas plasmadas en el gráfico 23.

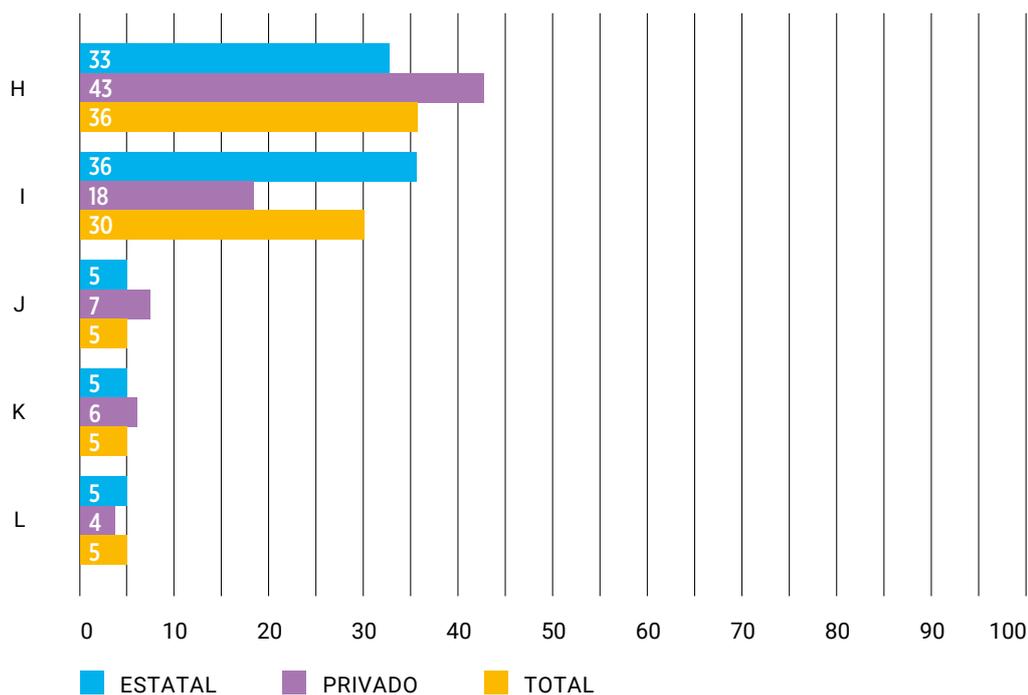
GRÁFICO 26.

Porcentaje de docentes de nivel secundario (5º/6º año) de escuelas del sector estatal y privado según las 3 principales causas que identifican acerca del abandono estudiantil.

CAUSAS EXTRA-ESCOLARES



CAUSAS ESCOLARES



REFERENCIAS:

- A. Porque los estudiantes no consideran que terminar la secundaria sea útil para su vida
- B. Porque los padres le dan poca importancia a la educación de sus hijos
- C. Porque prefieren ir a trabajar en lugar de estudiar
- D. Por los problemas económicos de las familias
- E. Por situaciones de embarazo/paternidad temprana entre los estudiantes
- F. Porque tienen mucha sobriedad y les incomoda la diferencia de edad
- G. Por los conflictos de las familias con la escuela
- H. Porque repitieron varias veces y no quieren volver a repetir
- I. Porque este establecimiento educativo no tiene el ciclo superior de secundaria
- J. Porque la escuela no tiene una orientación que favorece la inclusión
- K. Porque las estrategias pedagógicas del establecimiento son inadecuadas
- L. Porque hay muchos conflictos y episodios de violencia escolar

Nota: porcentajes calculados sobre la base de 16.931 respuestas válidas. Fuente: Aprender 2016.

CLIMA DEL AULA Y DE LA ESCUELA

Las características de las relaciones humanas que prevalecen en la escuela determinan fuertemente las condiciones de trabajo docente e inciden sobre los aprendizajes de los estudiantes (LLECE-UNESCO, 2010). Los ambientes de compañerismo, solidaridad y aprendizaje colaborativo entre estudiantes, docentes y otras personas de la vida diaria escolar son la base de la construcción de entornos escolares saludables y productivos.

La literatura concibe al clima escolar como la conjunción de cuatro dimensiones: organización del aula, bullying, violencia escolar y convivencia (LLECE-UNESCO, 2013). Da cuenta de las relaciones que se establecen entre algunos actores en la escuela (estudiantes, docentes y directores), las relaciones pedagógicas y ciertas representaciones sobre los modos de enseñar, aprender y convivir en la escuela. Los cuestionarios aplicados en el marco del dispositivo Aprender 2016 indagaron

sobre variables asociadas a algunas de estas dimensiones a través de preguntas a los estudiantes, directivos y docentes. En líneas generales, los docentes reportan la existencia de climas escolares saludables en lo que respecta a su relación con el grupo de estudiantes por el que responden. La amplia mayoría de los docentes en ambos niveles afirma tener una buena relación con ellos al menos la mayoría de las veces. También es muy amplia la medida en la que perciben que los estudiantes los respetan, que el director y los otros maestros tienen buena relación con el grupo, y que es posible dictar la clase sin que los estudiantes los interrumpan permanentemente. En la misma línea, la amplia mayoría manifiesta que sus estudiantes casi nunca o nunca les faltan el respeto verbalmente.

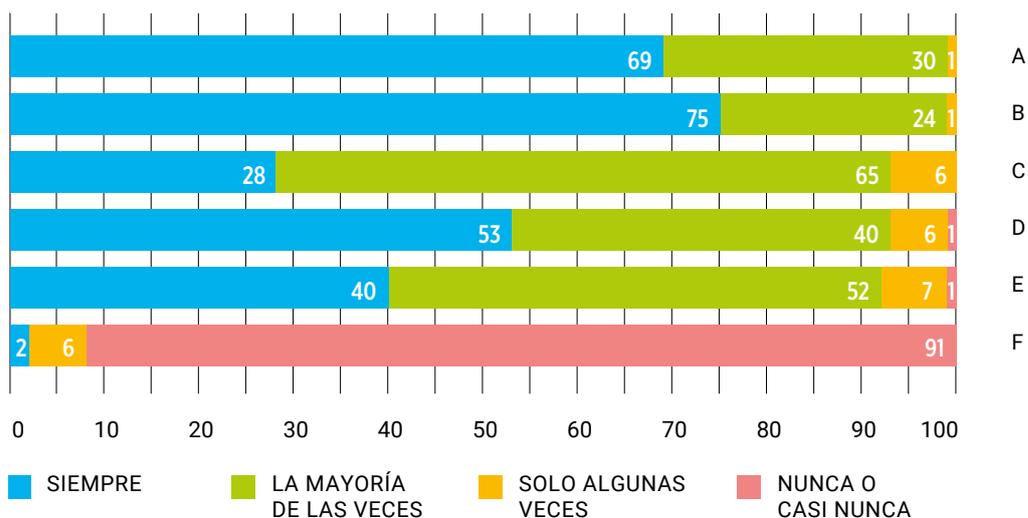
GRÁFICO 27.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) según frecuencia con la que consideran que se presentan algunas situaciones relacionadas con el clima escolar. Total país.

NIVEL PRIMARIO



NIVEL SECUNDARIO



REFERENCIAS: (no se representan en el gráfico valores inferiores al 1%)

- A. Tengo buena relación con el grupo de estudiantes
- B. Los estudiantes me respetan
- C. El director tiene buena relación con el grupo de estudiantes
- D. Los otros docentes tienen buena relación con el grupo de estudiantes
- E. Puedo dictar mi clase sin que los estudiantes interrumpan permanentemente
- F. Algunos estudiantes me faltan el respeto verbalmente

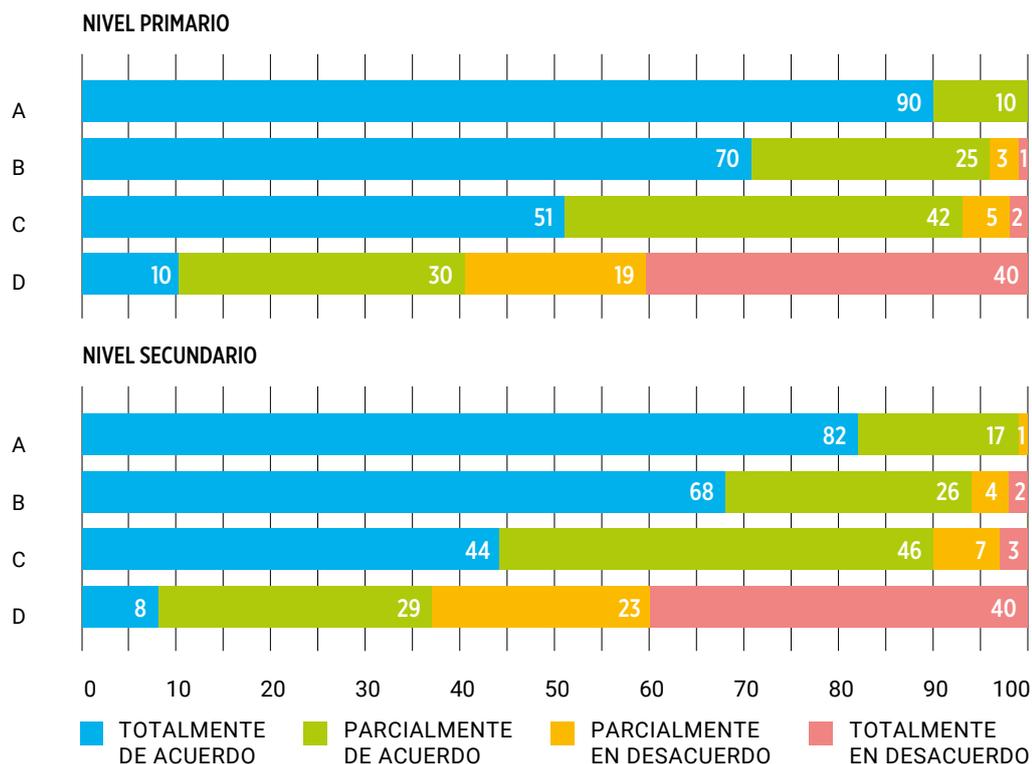
CASI EL
100%
DE LOS DOCENTES
ESTÁ TOTAL O
PARCIALMENTE
DE ACUERDO CON
LA AFIRMACIÓN
“VENGO CON
ENTUSIASMO
A CLASE”

En cuanto al autoconcepto, el bienestar individual y la satisfacción profesional, las respuestas de los docentes de ambos niveles muestran un panorama positivo. Cerca del 100% señala estar total o parcialmente de acuerdo con la afirmación “vengo con entusiasmo a clase” y cerca del 95% señala lo mismo respecto de sentirse conforme con el apoyo que recibe de la escuela y del equipo de trabajo. Más del 90% está total o parcialmente de acuerdo con la idea de que puede hacer progresar incluso a los estudiantes con bajos logros de aprendizaje si se lo propone.

La tendencia casi totalmente positiva de estas respuestas cambia con la pregunta respecto del sentimiento de frustración de los docentes por no lograr cumplir sus objetivos con el grupo⁵³. Aquí, sólo el 59% de los docentes de nivel primario señala un desacuerdo parcial o total y un 63% lo hace en el secundario. Se requieren de estudios complementarios y más profundos para ofrecer interpretaciones claras de estos resultados.

GRÁFICO 28.

Porcentaje de docentes de nivel primario (6° grado) y nivel secundario (5°/6° año) según grados de acuerdo con afirmaciones en torno al clima escolar y del aula. Total país.



REFERENCIAS:

- A. Vengo con entusiasmo a la clase
- B. Estoy conforme con el apoyo que recibo de la escuela y del equipo de trabajo
- C. Si me lo propongo, puedo hacer progresar incluso a los estudiantes con bajos logros de aprendizaje
- D. Me siento frustrado por no lograr mis objetivos con el grupo

Nota: porcentajes calculados sobre la base de un total de respuestas válidas que osciló entre 30.257 y 30.986 en el nivel primario, y entre 16.279 y 16.966 en el nivel secundario. Fuente: Aprender 2016.

53. El análisis de las raíces de esta frustración debería incluir una indagación en profundidad acerca de qué cantidad y tipo de objetivos establecen los docentes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje con su grupo de estudiantes.

CONCLUSIONES

El análisis del cuestionario docente complementario aplicado en el marco del dispositivo Aprender 2016 brinda información valiosa para profundizar el diagnóstico de la situación educativa en la Argentina.

Las respuestas de los 51.935 docentes de los últimos años del nivel primario y secundario ofrecieron una vía de entrada hacia el conocimiento actualizado y censal a escala nacional acerca de la realidad de la docencia en la Argentina. Además de las variables tradicionalmente relevadas en otros dispositivos –como características sociodemográficas, títulos obtenidos o condiciones laborales–, se obtuvo información sobre otras dimensiones clave para el diagnóstico de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas argentinas: percepciones, creencias y prácticas pedagógicas.

Este informe presenta un análisis de esa información. Ofrece interpretaciones conscientes tanto de sus limitaciones como de sus posibilidades de abrir nuevas preguntas acerca de los desafíos que enfrenta nuestro sistema educativo. A lo largo del texto se ensayó un equilibrio fino entre el reconocimiento de las fortalezas y la identificación de las debilidades de los distintos aspectos analizados acerca de los docentes de 6º grado del nivel primario y del 5º/6º año del nivel secundario.

En líneas generales, podría decirse que el informe reafirma, por un lado, algunos elementos ya identificados y previamente documentados del diagnóstico de la docencia en la Argentina. Por otro lado, el trabajo avanza en iluminar nuevos desafíos, preguntas y posibles caminos de respuesta en torno a otras temáticas menos exploradas.

Dentro del primer grupo ubicamos a las dimensiones con mayor historial de relevamiento y análisis en otros esfuerzos de recolección de información e investigación sobre los docentes en nuestro país. Entre ellas se encuentran la composición demográfica (sexo y edad), la antigüedad, la formación docente inicial y las condiciones en las que docentes desarrollan su trabajo cotidianamente. En el segundo grupo podemos situar varias de las preguntas sobre las prácticas, creencias y expectativas de los docentes.

Entre los hallazgos menos originales del informe encontramos el predominio femenino de la profesión, persistente entre niveles y disciplinas (a excepción de áreas como la informática, el diseño y la educación tecnológica en el nivel secundario); y la composición etaria que refleja la normativa laboral y jubilatoria. También aparece la marcada diferencia en términos de los títulos de quienes ejercen la docencia en cada uno de los niveles, con una presencia casi nula del nivel universitario y de profesionales no docentes en el nivel primario, opuesta a

una distribución mucho más pareja de profesoras/es con título docente de nivel superior no universitario (aún predominante) y de profesionales universitarios docentes y no docentes en el nivel secundario.

Pueden incluirse entre estos hallazgos los asociados a las distintas lógicas de organización del trabajo docente en cada nivel educativo, que redundan en una menor concentración institucional y horaria por parte de los docentes de nivel secundario. Asimismo, los distintos mecanismos de acceso a los cargos docentes predominantes en los sectores de gestión estatal y privado dan forma a la distribución de docentes con distinta situación de revista y a los patrones que sigue su flujo por instituciones de distinto sector de gestión en el sistema educativo.

A su vez, el informe brindó información actualizada sobre otras dimensiones educativas ajenas a la docencia pero relevadas a través de la declaración de los docentes, tales como el tamaño de las secciones y las diferencias existentes en torno a ello entre sectores de gestión y ámbito.

Más lejos del dominio de “lo sabido” sobre los docentes en la Argentina, aparecen algunos hallazgos sobre sus prácticas de formación docente continua. Dan cuenta de considerables niveles de participación de los docentes en este tipo de acciones, esenciales para la actualización de sus conocimientos y el ejercicio frecuente de la reflexión sobre una práctica de tanta relevancia social. El impacto de las acciones nacionales de formación docente continua desde la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” y de los avances en el nivel provincial hacia la regulación de la oferta de capacitación estatal y externa (Coria y Mezzadra, 2013) podría estar manifestándose en estos niveles, aunque no es posible saberlo con certeza por la ausencia de relevamientos previos que puedan compararse. A su vez, el informe ilumina algunas características adicionales de la participación de los docentes en acciones de formación continua, que muestran el avance de la preferencia por modelos implementados en horario de clase y ofrecidos gratuitamente.

En el análisis de las condiciones laborales y de la decisión de participar en ofertas de formación docente continua, aparece una y otra vez la posibilidad de trazar relaciones con las lógicas que gobiernan la carrera docente en nuestro país. Los bajos niveles de títulos de posgrado obtenidos, la mayor tendencia a tomar formación continua por decisión propia de docentes interinos y suplentes, los altos niveles de rotación docente y los esquemas de combinación de cantidad de instituciones y cantidad de horas en escuelas son algunos de los ejemplos que reafirman —siguiendo la huella de investigaciones previas— la necesidad de preguntarse por los efectos pedagógicos de las normativas que regulan las carreras docentes en nuestro país.

Entre las dimensiones menos exploradas anteriormente por relevamientos estadísticos sobre los docentes encontramos las vinculadas con las prácticas pedagógicas. Estos resultados permitieron echar algo de luz sobre lo que ocurre a diario en las aulas de nuestro país. Allí, se verifica una tendencia por parte de los docentes a desplegar prácticas diversas a lo largo de un mismo mes. En este punto persiste la pregunta por la medida en que estas prácticas son integradas en

estrategias y métodos de enseñanza que demandan el ejercicio de capacidades cognitivas complejas por parte de los estudiantes. La tendencia de los docentes a declarar una frecuencia menor de implementación de prácticas que claramente los corren del centro de la escena pedagógica —como la enseñanza entre pares— resulta llamativa y digna de ser explorada en relación con los contenidos y la calidad de los dispositivos de formación inicial y continua en marcha.

Asimismo, la indagación acerca de los recursos utilizados para la planificación anual de la enseñanza abre un interesantísimo abanico de preguntas y posibles investigaciones sobre la capacidad reguladora de los lineamientos curriculares, el lugar que ocupan las editoriales de libros de texto privadas en la definición de lo que sucede en las aulas, los escasos niveles de intercambio de recursos entre docentes para la planificación y la medida en que los esfuerzos de creación de contenido digital para la docencia son aprovechados.

Finalmente, el rico conjunto de preguntas sobre las percepciones y creencias de los docentes acerca de los bajos logros de aprendizaje en general, y la repitencia y el abandono en particular, permiten reflexionar sobre los efectos de los esfuerzos del Estado y de los especialistas por instalar en los docentes una vocación inclusiva, enmarcada en una fuerte adhesión a la concepción de la educación como derecho. Sobre este punto, se revelan algunas nociones extendidamente compartidas, otros espacios de mayores contradicciones y algunas concepciones sobre las que todavía persiste el desafío de generar mayor adhesión en el cuerpo docente. Por ejemplo, los docentes se revelan adeptos a la vocación inclusiva y transformadora de la escuela cuando se les pregunta por su potencial, mientras que tienden a colocar buena parte de la responsabilidad fuera de la esfera escolar a la hora de evaluar los logros alcanzados hasta el momento.

Estas preguntas también expusieron algunas dimensiones poco atendidas por las políticas educativas e incluso por las investigaciones como la necesidad de poner foco en los lazos entre escuelas y familias para mejorar los aprendizajes; y contribuyen a quitar algo de peso a cuestiones quizás sobredimensionadas en la opinión pública, como los niveles de conflictividad intra-escolar.

Las respuestas al cuestionario docente de Aprender 2016 disparan reflexiones, preguntas y llamados a la acción en sentidos diversos y complementarios entre sí. Permiten complejizar la mirada sobre la docencia, que se revela portadora de creencias y percepciones no siempre unívocas que guían —mediadas por un sinfín de factores— las prácticas en el aula. Ilumina los avances pero también el largo camino por recorrer que aún tienen los dispositivos con los que el Estado busca mejorar la educación. Queda en manos de las investigaciones educativas echar mayor luz sobre los problemas, las oportunidades y los desafíos aquí identificados. Por su parte, las políticas educativas deberán ensayar caminos que, de la mano de los docentes, permitan avanzar hacia una educación de mayor calidad en cada una de las aulas de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (2011). Getting Parents Involved. J-PAL.
- Alliaud, A. (2009). Los inicios y los relatos. En Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Boud, D. y Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, 34(1), 17–30.
- Brophy, J. (2006). Grade repetition. In Education Policy Series. París y Bruselas: IIPE, IAE.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cámpoli, O. (2003). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESALC/UNESCO; Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). La formación docente continua en las provincias. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. Documento de Trabajo N° 104. Buenos Aires: CIPPEC.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Duro, E. (2015). Hacia la mejora continua de la educación. En J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fischman, G. (2007). Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina. *Gender and Education*, 19(3), 353–368.
- Guevara, J. y Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. Buenos Aires: CIPPEC.
- Kennedy, M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 20(10), 1–36.
- Kit, I., Labate, H. y España, S. (2006). Educación de calidad en tiempo oportuno: realidades y posibilidades para la población de 6 a 14 años en Argentina. Buenos Aires: Asociación Civil Educación para Todos.
- LLECE-UNESCO. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- LLECE-UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?. Santiago de Chile: UNESCO.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires: CIPPEC, Embajada de Finlandia y UNICEF.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2007). Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. Informe Final. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Narodowski, M., Vinacur, T. y Alegre, S. (2014). Los mejores maestros: mitos, leyendas y realidades. Buenos Aires: Prometeo.
- Perazza, R. (2014). El trabajo de los maestros y profesores en los sistemas educativos: Argentina. En Perazza (coord.), Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires: Teseco, Organización de Estados Iberoamericanos, Mercosur.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura.
- Rivas, A., Veleda, C. y Mezzadra, F. (2013). Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa. Buenos Aires: Granica.
- Robalino Campos, M. y Körner, A. (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: UNESCO; OREALC.
- Sanchez, B. (2014). La producción y la publicación de información estadística sobre educación en la Argentina. Elementos para un diagnóstico. Revista de Política Educativa, (4).
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R., Wang, H., Wiley, D., Cogan, L. y Wolfe, R. (2001). Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B. (1985). Further Evidence of School Effects. Journal of Educational Research, 78, 357-63.
- Slavin, R. (1994). Effective Classroom, Effective Schools: A Research Base for Reform in Latin American Education. En J. Puryear y J. J. Brunner (Eds.), Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas. Washington DC: Organización de los Estados Americanos.
- Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2007). Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, 29, 63-71.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación, 350, 123-144.
- UIS-UNESCO. (2012). Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Unión de Trabajadores de la Educación. (s.f.). Docentes de escuelas de gestión privada. Recuperado el 12/05/2017 de <http://ute.org.ar/docentes-de-escuelas-de-gestion-privada/>
- Universidad de Barcelona. (2012). INCLUD-ED Final Report: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. Barcelona: Comisión Europea.

Se terminó de imprimir en noviembre de 2017
en la Ciudad de Buenos Aires, República Argentina.

