

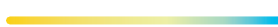
TALIS 2018



Informe de resultados
Ciudad de Buenos Aires



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

Directora Ejecutiva
Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Tamara Vinacur

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Evaluación Educativa

Lorena Landeo

Elaboración del informe

Carolina Meschengieser

Sebastián Schurmann

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición y corrección

Gabriela Berajá, Irene Domínguez

Colaboración

Alejandra Lanía

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

Web

Luca Fontana

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Av. Pte. Roque Sáenz Peña 788, 8º piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

TALIS 2018

Informe de resultados

Ciudad de Buenos Aires

Junio 2019

La UEICEE agradece a Javier Tarulla, Federico Ponelli, Lucía Feced, Magdalena Costanzo y Eugenia Cortona por su contribución en la provisión de información para la elaboración de este informe. Además, se agradece a Margarita Poggi quien se desempeñó como monitorea de calidad de la implementación del estudio y al Comité Académico y al Consejo Consultivo de la UEICEE que brindaron valiosas orientaciones en el proceso de validación y sensibilización.

Se agradece también a los colegas de los países de Iberoamérica que participaron del estudio por el interesante intercambio.

Asimismo, se hace extensivo el agradecimiento a Pía Otero, quien fue responsable del proceso de validación local de los cuestionarios, así como del piloto e implementación del estudio.

Por último, la UEICEE agradece especialmente a los Directores de área, supervisores, directores y docentes que brindaron su tiempo y compromiso para participar del estudio.

Índice

Introducción	7
Aspectos metodológicos	11
Sección 1: el contexto de las prácticas de enseñanza en las escuelas	14
I. Características sociodemográficas	16
II. La diversidad en las escuelas y las aulas	20
III. La seguridad y el clima escolar	23
Sección 2: prácticas de enseñanza y evaluación	27
IV. Las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes: lo que se sienten preparados y lo que afirman realizar	29
V. La apertura al cambio y la innovación en las escuelas	38
VI. Dedicación y distribución del tiempo	41
VII. Desafíos y prioridades para la mejora educativa	47
Sección 3. Formación Docente Inicial, apoyo a docentes nóveles y Desarrollo Profesional .	53
VIII. Motivaciones para el ingreso a la docencia	55
IX. La Formación Docente Inicial	59
X. El apoyo y acompañamiento a docentes nóveles	68
XI. Participación en actividades de Desarrollo Profesional Docente	76
A modo de cierre	90

Introducción

Este informe presenta una síntesis de los principales hallazgos del Estudio internacional de docentes y directivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje - 2018 (*Teaching and Learning International Survey*, conocido como TALIS, por su sigla en inglés).

Se trata de una encuesta internacional desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuyo propósito es relevar las percepciones de los equipos docentes y de los directivos de las escuelas sobre distintos aspectos relacionados con sus prácticas y con las tareas que realizan: sus oportunidades de desarrollo profesional, sus valoraciones sobre las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación más frecuentes, la conducción en la escuela, el clima escolar y las oportunidades de trabajo colaborativo entre docentes, etcétera.

Esta encuesta se realizó por primera vez en 2008 y desde entonces, se repite cada cinco años. En la edición 2018 de TALIS participaron por primera vez directivos y docentes que se desempeñan en escuelas del Nivel Primario y del Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires.

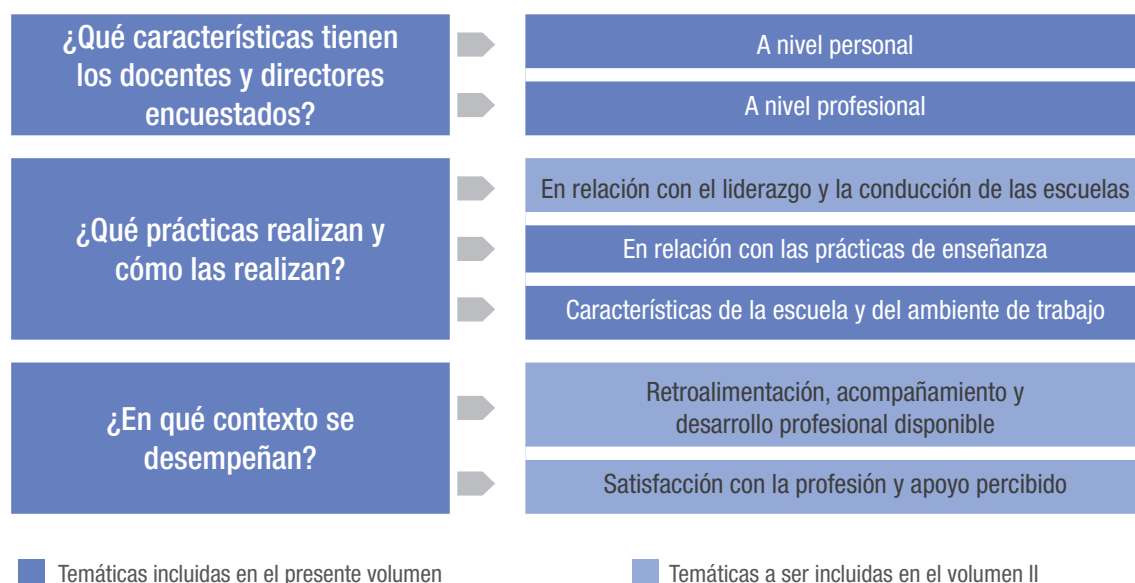
Cabe señalar que los datos generados a través de TALIS, complementan otras fuentes de información que permiten identificar algunas características de los docentes. En efecto, la Ciudad cuenta con información proveniente del Censo Nacional Docente, así como de los cuestionarios complementarios que se aplican anualmente junto a las evaluaciones de logros de aprendizaje jurisdiccionales. Sin embargo, mientras que el Censo tiene la ventaja de su alcance y, el tipo de información que genera se circunscribe a aspectos sociodemográficos, de trayectoria formativa y ocupacional y de relevamiento de tareas, es decir, aquella información que permite caracterizar y dimensionar algunos rasgos que describen al conjunto de los docentes. Por su parte, los cuestionarios complementarios que se implementan junto a las evaluaciones jurisdiccionales, tienen la ventaja de aplicarse anualmente y de relevar percepciones de los docentes respecto de diversos aspectos de las condiciones en las cuales

se desarrolla la enseñanza. Por sus objetivos relacionados permite interpretar de forma contextualizada los desempeños de los estudiantes en las áreas de Matemática y Lengua, sin embargo, tienen la limitación de ser respondidos solo por los docentes que están a cargo de esas áreas y de los estudiantes que participan de las pruebas (7º grado del Nivel Primario y 3º año del Nivel Secundario).

En ese marco, la participación de la Ciudad de Buenos Aires en TALIS resulta pertinente en la medida en que aporta información que puede leerse en conjunto –y complementariamente– con estas otras fuentes. Por sus características, son varios los aspectos por los cuales la encuesta TALIS aporta información valiosa. Por un lado, TALIS permite relevar la voz de los docentes, sus percepciones y valoraciones sobre diversas dimensiones de su práctica, sus condiciones de trabajo, sus oportunidades de desarrollo profesional, así como identificar aquellos aspectos de su tarea que valoran como positivos y cuáles son los aspectos en los que demandan mayores acompañamientos, apoyos o mejoras. Por otra parte, la encuesta es respondida por 20 docentes seleccionados al azar entre quienes se desempeñan en cada uno de los establecimientos que resultan muestreados para participar en TALIS. Esto permite –además de conocer las percepciones y valoraciones de los docentes individuales– tener una aproximación a nivel del equipo docente de la institución escolar en el que se desempeña. De este modo, TALIS provee información agregada sobre la mirada de los maestros y los profesores y sobre el modo en que estos actores perciben la implementación de las políticas que atraviesan el sistema educativo en general y a las instituciones en las que trabajan en particular (ver Figura I para la síntesis de dimensiones que aborda TALIS). En tercer lugar, por tratarse de una encuesta internacional, TALIS permite interpretar la información obtenida poniéndola en referencia a lo observado en otros sistemas educativos. En la edición 2018, formaron parte del estudio principal 48 sistemas educativos: 45 países y tres sistemas de escala sub-nacional, como es el caso de la Ciudad.¹ Dentro de la región, participaron Brasil, Chile, México y Colombia. Esto permite que al presentar los resultados, en ocasiones, la información de la jurisdicción sea puesta en relación con la evidencia del conjunto de los sistemas educativos que formaron parte de TALIS, así como con los de la región, para poder valorar en qué medida algunos desafíos reportados por los docentes de la Ciudad presentan especificidades o dan cuenta de desafíos que también se reportan en otros contextos.

¹ La Comunidad Flamenca de Bélgica participó de ambos niveles pero para el Nivel Secundario sus totales se contabilizan dentro del total país de Bélgica, por lo que no se la contabiliza individualmente para el Promedio TALIS.

Figura I. Dimensiones y temáticas abordadas por TALIS



A lo largo del informe se encontrarán dos claves de análisis de la información presentada. Por un lado, se realizará una lectura comparada de los datos de la Ciudad en relación con los países de América Latina que participaron del estudio y al promedio de sistemas participantes en TALIS en el caso del Nivel Secundario. Esto no es posible en relación con el Nivel Primario dado que fueron pocos países los que aplicaron la encuesta para este nivel, razón por la cual TALIS no pudo elaborar valores promedio. Asimismo, de los 15 sistemas educativos que aplicaron la encuesta en el Nivel Primario, ninguno pertenece a la región. Por ese motivo, no hay referencias comparativas específicas para el Nivel Primario sino que los datos se integran al análisis comparado de los de secundaria en aquellos casos en que resulta pertinente. Por el otro lado, la información se interpreta y contextualiza a la luz de distintas acciones que se han implementado desde 2017 –momento en que se aplicó la encuesta en la Ciudad–, en relación con distintos focos de interés que surgen de la lectura de los datos de TALIS.²

² En los países del hemisferio sur, la encuesta se realizó durante octubre de 2017.

Tabla I. Listado de participantes TALIS 2018 y participación en el Nivel Primario

Nº	Sistema educativo	Participación en el Nivel Primario	Nº	Sistema educativo	Participación en el Nivel Primario
1	Alberta (Canadá)		24	Holanda	X
2	Arabia Saudita		25	Hungría	
3	Australia	X	26	Inglaterra	X
4	Austria		27	Islandia	
5	Bélgica		28	Israel	
-	<i>Comunidad Flamenca (Bélgica)</i>	X	29	Italia	
6	Brasil		30	Japón	X
7	Bulgaria		31	Kazajistán	
8	Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)	X	32	Letonia	
9	Chile		33	Lituania	
10	Chipre		34	Malta	
11	Colombia		35	México	
12	Corea del Sur	X	36	Noruega	
13	Croacia		37	Nueva Zelanda	
14	Dinamarca	X	38	Portugal	
15	Emiratos Árabes	X	39	República Checa	
16	Eslovaquia		40	Rumania	
17	Eslovenia		41	Rusia	
18	España	X	42	Shanghái (China)	
19	Estados Unidos		43	Singapur	
20	Estonia		44	Sudáfrica	
21	Finlandia		45	Suecia	X
22	Francia	X	46	Taipéi (China)	X
23	Georgia		47	Turquía	X
			48	Vietnam	X

El informe se estructura en 11 capítulos organizados en tres secciones: I. El contexto de las prácticas de enseñanza (características sociodemográficas de los docentes, la diversidad en las escuelas y las aulas, y seguridad y clima escolar); II. Las prácticas de enseñanza y evaluación; y III. La Formación Inicial de los docentes, las estrategias de acompañamiento a los docentes noveles y la participación en actividades de Desarrollo Profesional.³ Además, a continuación de esta sección y antes de comenzar la descripción de los resultados se incluye un apartado con los aspectos metodológicos del estudio.

³ Es importante destacar además que este reporte refiere a lo publicado como Volumen I a nivel internacional. Se publicará un Volumen II a inicios de 2020, con todo un segundo conjunto de datos referidos a temáticas de liderazgo y gestión institucional, las prácticas de retroalimentación docente, clima escolar, satisfacción, bienestar y compromiso con la carrera.

Aspectos metodológicos

Universo

La encuesta principal de TALIS en su edición 2018 estuvo enfocada en el Nivel Secundario. Algunos sistemas educativos, entre los que se encuentra la Ciudad de Buenos Aires, optaron además por participar en la encuesta destinada al Nivel Primario. Por este motivo, el universo de TALIS estuvo conformado por la totalidad de las escuelas del Nivel Secundario y de Nivel Primario dependientes del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad. Formaron parte del universo también las escuelas secundarias dependientes de la Universidad de Buenos Aires. En la Ciudad se definió que participaran de la encuesta los docentes de 1^{er} año y 2^{do} año del Nivel Secundario y los docentes de 1^{ro} a 6^{to} grado del Nivel Primario.⁴

Muestra

La muestra de escuelas seleccionadas para la aplicación de TALIS estuvo conformada por 200 escuelas del Nivel Primario y 150 del Nivel Secundario. Al tratarse de una muestra probabilística estratificada, las escuelas fueron seleccionadas al azar, controlando variables de sector de gestión, tamaño y nivel socioeconómico de la población de cada establecimiento, a fin de que en la muestra haya una cantidad de escuelas en cada variable representativa a nivel del sistema educativo de la Ciudad. Una vez sorteadas las escuelas que conformaron la muestra, se eligieron al azar un máximo de 20 docentes en cada establecimiento.⁵

⁴ TALIS está organizada de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación (CINE) de la UNESCO por lo que se adecúa a la organización del sistema educativo en cada país o provincia participante.

⁵ La selección de los docentes que responden la encuesta se realiza a través de un software provisto por OCDE a partir de un listado con todos los docentes que desarrollan tareas frente a estudiantes, que es elaborado por cada escuela.

Tabla II. Cantidad de escuelas seleccionadas para participar en TALIS, según sector de gestión y nivel de enseñanza por el cual participaron

	Nivel de enseñanza por el cual participaron			
	Solo Nivel Primario	Solo Nivel Secundario	Ambos niveles	Total
Gestión estatal	80	52	4	136
Gestión privada	40	18	76	134
Total escuelas	120	70	80	270
Total ofertas	120	70	160	350

Modalidades de participación

Se definieron dos modalidades de aplicación de la encuesta: en papel y en línea. Todas las escuelas tuvieron la posibilidad de elegir a través de qué modalidad participarían y el 84% de las escuelas eligieron participar con la modalidad en papel.

Se aplicaron 4 cuestionarios diferentes, dos para el Nivel Primario y dos para el Nivel Secundario (un cuestionario para el director y un cuestionario para el docente). Quienes optaron por la modalidad en “en línea” respondieron los mismos cuestionarios a los que accedieron a través de una plataforma virtual. En todos los casos, los cuestionarios fueron auto administrados.

Características de la implementación de TALIS en la Ciudad

TALIS es una encuesta internacional, razón por la cual los instrumentos son estandarizados, equivalentes en todos los sistemas participantes y han sido desarrollados por equipos técnicos de OCDE.⁶ No obstante, los cuestionarios admiten ser adaptados a cada contexto (tomando en cuenta tanto los aspectos relacionados con la traducción, así como aquellos relacionados con la especificidad de cada sistema educativo). En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, como parte del proceso de adaptación y validación local de los instrumentos, se organizaron mesas de consulta que incluyeron a representantes de las áreas involucradas, supervisores, directores, docentes y otros actores clave del sistema. Entre octubre y noviembre de 2016 se organizaron 6 mesas de trabajo de las cuales participaron un total de 17 personas. Estas mesas de trabajo funcionaron también como instancias de sensibilización en relación con la participación de la Ciudad en este estudio, con los diferentes actores del sistema.

⁶ Los cuestionarios originales que la OCDE pone a disposición de los países para su adaptación, pueden consultarse en www.oecd.org/edu/school/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-ENG.pdf (directores) y en www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf (docentes).

Durante el mes de marzo de 2017 se llevó a cabo una prueba piloto de la cual participaron 941 docentes, 46 directivos que se desempeñaban en 29 escuelas del Nivel Primario y 18 del Nivel Secundario. Una vez concluido el pilotaje, los instrumentos fueron ajustados y la versión final fue validada por los responsables técnicos de TALIS.

La realización de la encuesta definitiva se llevó a cabo del 2 al 13 de octubre de 2017. Como acción preparatoria y como parte del proceso de sensibilización, se realizaron previamente visitas a las escuelas, se compartió material informativo y se designó a una persona de la escuela, responsable de coordinar la aplicación de la encuesta en cada establecimiento.

Resultados de la participación

El porcentaje de participación total de los docentes fue del 81% (4.879 cuestionarios con respuestas válidas). Se registra una participación más alta en el Nivel Secundario que en el Primario (85% y 79% respectivamente).

En el caso de los directores, la participación fue del 85% (296 cuestionarios con respuestas válidas aunque en este caso, la mayor proporción de respuestas correspondió al Nivel Primario).

Tabla III. Participación de escuelas, docentes y directores, según nivel educativo y total

Nivel	Participación escuelas*		Participación docentes		Participación directores	
	Total	%	Total	%	Total	%
Primario	171	86%	2689	79%	175	88%
Secundario	133	89%	2190	85%	121	81%
Total general	304	87%	4879	81%	296	85%

* La participación de las escuelas se define como aquellas donde contestaron al menos el 50% de los docentes que estaban en condiciones de participar.

Sección 1.

El contexto de las prácticas de enseñanza en las escuelas

En esta primera sección se aborda el contexto de las prácticas de enseñanza en las escuelas. Incluye variables como las características sociodemográficas de docentes y directivos (Capítulo III); percepciones y actitudes respecto de diversidad en las escuelas y las aulas (Capítulo IV); y cuestiones vinculadas con la seguridad y el clima (Capítulo V).

I. Características sociodemográficas

¿Qué características sociodemográficas tienen los docentes y directores de la Ciudad de Buenos Aires de acuerdo con los resultados de TALIS?

El estudio TALIS permite analizar la composición del cuerpo docente de la Ciudad en función de algunas variables sociodemográficas básicas, tales como el sexo, la edad y la antigüedad docente o la experiencia laboral. Estas variables permiten comenzar a trazar un perfil básico de los docentes, que luego pueden relacionarse con otras variables o indicadores más específicos. A su vez, sirven como punto de referencia para comparar con los datos disponibles de otras fuentes y confirmar la validez y representatividad del resto de los datos obtenidos.

Respecto del sexo, la información provista por TALIS muestra que la tendencia histórica a la prevalencia de las mujeres en la docencia, se mantiene.⁷ Una encuesta regional publicada por IIPE UNESCO de Argentina en 2005, mostraba una distribución por sexo para el país con un alto índice de feminización.⁸ La presencia de mujeres en la docencia es de hecho un fenómeno generalizado: el 69,2% de las docentes del Nivel Secundario y casi la mitad de las directoras son mujeres en la totalidad de los países que participaron de TALIS en su última edición, porcentaje muy cercano al que exhibe la Ciudad de Buenos Aires. En la perspectiva regional, esta tendencia se replica sobre todo en Brasil y Chile, y en una medida algo menor en México y Colombia.

⁷ Al respecto, algunos trabajos mostraron la elevada feminización de la docencia en la Argentina en el marco de su proceso de constitución como campo profesional (Morgade, G., 2006).

⁸ También desde lo relevado por el Censo Nacional de Personal de Establecimientos Educativos (CENPE) realizado en 2014 se observa una distribución por sexo en línea con lo reportado por TALIS: para la Ciudad de Buenos Aires, el CENPE informó un 75% de docentes de sexo femenino, considerando docentes de educación común en actividad. Hay que tener en cuenta que este dato engloba al Nivel Inicial, al Primario y al Secundario.

Tabla IV. Porcentaje de docentes y directivos según sexo. Nivel Secundario. Ciudad Buenos Aires y Promedio Internacional TALIS

	Ciudad de Buenos Aires		Promedio Internacional	
	Docentes	Directores	Docentes	Directores
Mujeres	68,5%	60,7%	69,2%	48,9%
Varones	31,5%	39,3%	30,8%	51,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Otra categoría sociodemográfica relevante para caracterizar un grupo o categoría, lo constituye su composición etaria. Según los resultados de TALIS, en la Ciudad de Buenos Aires el promedio de edad de los docentes es de casi 44 años en el Nivel Secundario, algo menor a la de los directivos, que exhiben un promedio de 52 años de edad.⁹ Estos promedios resultan muy similares también a lo reflejado en el Promedio Internacional, si bien la distribución por franja etaria verifica diferencias sobre todo en relación con los directores, donde en la Ciudad se observa una concentración algo mayor en la franja media de 30 a 49 años (Tabla V).

Tabla V. Edad promedio y porcentaje de docentes y directivos según franja etaria, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

	Ciudad de Buenos Aires		Promedio Internacional	
	Docentes	Directores	Docentes	Directores
Edad promedio	43,9	52,0	43,4	51,4
Menos de 30 años	9,7%	4,7%	11,5%	8,4%
30 a 49 años	54,1%	89,0%	57,1%	74,5%
50 años o más	36,2%	6,2%	31,4%	17,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Por último, según lo respondido en la encuesta TALIS, la antigüedad promedio de los docentes del Nivel Secundario en la Ciudad es de 16 años, mientras que en los directores llega a más de 26. La antigüedad promedio en la escuela por la cual fueron encuestados sería de

⁹ Son también prácticamente idénticos a lo relevado por los cuestionarios complementarios que se aplican junto a las evaluaciones de aprendizajes jurisdiccionales de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA), donde el promedio de edad de docentes y directores del Nivel Secundario es el mismo.

casi 10 años en docentes y de 6 años en directores (pero en este caso se consultó solamente la antigüedad en la escuela en dicho rol, como director/a, y no la antigüedad total en la escuela).¹⁰ Mientras que la antigüedad docente promedio de la Ciudad es bastante cercana al Promedio Internacional, los directores se diferencian más: en la Ciudad tienen en promedio más experiencia como docentes pero algo menos de experiencia como directores respecto de lo que exhibe el Promedio Internacional (Tabla VI).

Tabla VI. Años promedio de experiencia de docentes y directores, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

	Ciudad de Buenos Aires		Promedio Internacional	
	Docentes	Directores	Docentes	Directores
Como docentes	16,0	26,6	16,8	19,7
Como directores	-	7,8	-	9,5
En la escuela por la que respondieron	9,7	5,9*	10,2	6,7*
En otros trabajos fuera de la educación	8,1	8,1	3,1	3,2

* Refiere a la antigüedad en la escuela en el rol de director/a.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Un dato adicional que se destaca en los datos sobre la antigüedad o experiencia laboral, es la cantidad de años promedio que los docentes y directores de la Ciudad exhiben en trabajos fuera de la educación, por encima del Promedio Internacional. Como se señala en el informe internacional, esto podría deberse a factores como el ingreso tardío a la docencia o la elección de la educación como segunda opción de carrera. Los datos disponibles de TALIS corroboran esta última posibilidad (ver Capítulo XVIII), mostrando que en la Ciudad de Buenos Aires un alto porcentaje de docentes afirma que la docencia no fue su primera opción, hecho que podría explicar los años de experiencia en otros ámbitos.

En el Nivel Primario

- La prevalencia de las mujeres en la docencia se observa de forma aún más acentuada entre quienes se desempeñan en el Nivel Primario, donde en la Ciudad llega al 86,6% para docentes y 90,1% para directivos.

¹⁰ Aquí también los datos de TALIS son sumamente coincidentes con los datos disponibles de los cuestionarios complementarios de TESBA. La única diferencia es que en TESBA, el promedio de antigüedad en la escuela por parte de los directores es de 7 años, 1 año más. En el resto de los casos (antigüedad docente de profesores y directores, antigüedad en la escuela) los datos son coincidentes.

- La edad en el Nivel Primario es similar a la del Secundario, aunque ligeramente menor en el caso de los docentes: 42 años en promedio, y se verifica una distribución levemente mayor en las franjas más jóvenes (13,1% menores a 30 años y 61,1% de 30 a 49 años). En el caso de los directivos es más similar, con un promedio de 51,5 años y una distribución homogénea a la reflejada en sus pares del Secundario.
- La antigüedad de los docentes es algo menor, con 15 años de antigüedad total, 7,5 años de antigüedad en la escuela y 5,2 años de experiencia en otros trabajos fuera de la educación. Los directivos por su parte exhiben una antigüedad muy similar a la de sus pares del Nivel Secundario, con 26,6 años de antigüedad docente, 6,5 como directores y 5,4 como directores en la escuela por la que fueron encuestados. La principal diferencia se encuentra en la experiencia en trabajos fuera de la educación, que aquí se reduce a 2,7 años.

En síntesis

Los datos relevados por TALIS muestran que las características sociodemográficas de los docentes en la Ciudad de Buenos Aires se mantiene relativamente estable, con una alta presencia femenina en ambos niveles y distribuciones etarias cercanas a las exhibidas a nivel internacional. El interrogante principal que surge de este capítulo refiere a la experiencia laboral fuera de la educación, que en el caso de la Ciudad resulta comparativamente alta respecto de la reflejada a nivel internacional. Este dato abre un posible eje de indagación y análisis para iniciativas futuras.

II. La diversidad en las escuelas y las aulas

¿Cuál es la percepción de docentes y directivos respecto de la diversidad en las escuelas y aulas de la Ciudad? ¿Qué prácticas realizan y cuán preparados se sienten para enseñar en contextos caracterizados por la diversidad?

Las variables vinculadas con la diversidad en las escuelas y las aulas dan un primer indicio respecto de los contextos socioeducativos en los que docentes y directores se desempeñan. La encuesta TALIS indaga la percepción de los docentes sobre diversos aspectos que caracterizan a sus estudiantes tales como su lengua materna, las características socioeconómicas, si su trayectoria social involucra la inmigración suya o de su familia, así como si los alumnos presentan necesidades educativas especiales, dimensiones que podrían plantear desafíos específicos para las escuelas y para el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Pero sobre todo, permite conocer las percepciones y actitudes de los docentes y directores para enseñar en contextos heterogéneos que se presenta cotidianamente en las escuelas y aulas en las que se desempeñan: la medida en que tengan actitudes positivas hacia dicha heterogeneidad, y que se sientan adecuadamente preparados para afrontarla (también denominada como “autoeficacia”).¹¹

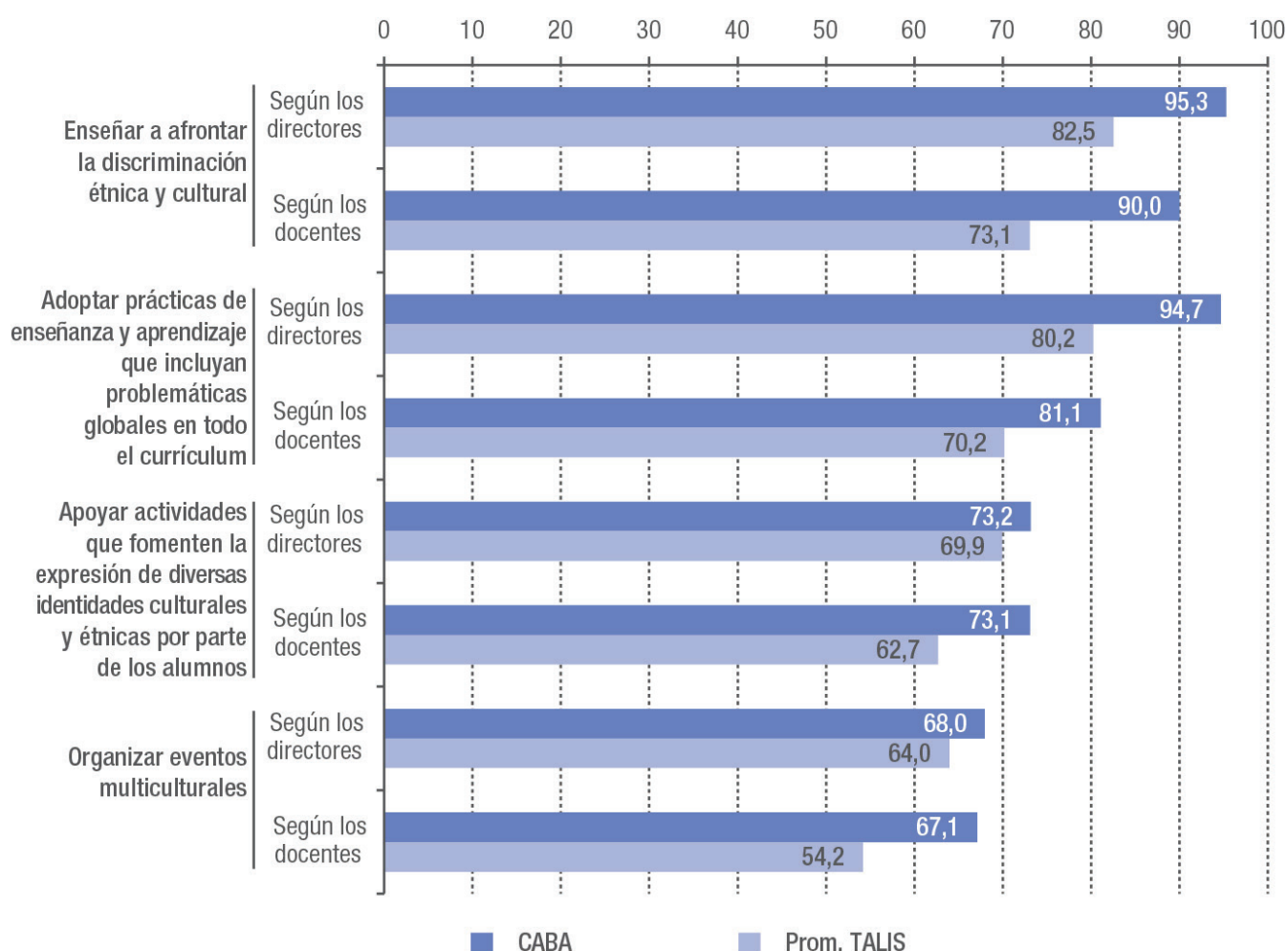
EL estudio TALIS indagó esta temática desde dos puntos de vista: por un lado, consultando a docentes y directores por la medida en que perciben que en sus escuelas se realizan distintas prácticas vinculadas con la atención a la diversidad cultural. Por el otro, consultando a docentes la medida en que se sienten preparados para llevar adelante distintas prácticas educativas de atención a dicha diversidad.

¹¹ En el marco del estudio TALIS, la “percepción de autoeficacia” refiere a la medida en que un docente se siente preparado para realizar una determinada práctica o actividad, es decir, se encuentra confiado en su capacidad para llevarla adelante.

FORTALEZA

Los docentes y directivos que participaron de la encuesta TALIS identifican que desarrollan su tarea en el contexto de aulas y escuelas heterogéneas. En ese marco, se observa que una gran proporción de los docentes expresa valoraciones positivas en relación con la atención de la diversidad en sus aulas y escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. En todas las dimensiones relevadas sobre la realización de prácticas vinculadas con la equidad y la diversidad, y la percepción de autoeficacia de los docentes para enseñar en contextos multiculturales, las percepciones de docentes y directivos de la Ciudad son sumamente positivas y superiores a la media internacional (Gráficos I y II).

Gráfico I. Porcentaje de docentes* trabajando en escuelas con presencia de alumnos de contextos de diversidad étnica y/o cultural donde las siguientes prácticas relacionadas con la diversidad se llevan a cabo, según directores y docentes, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS.**

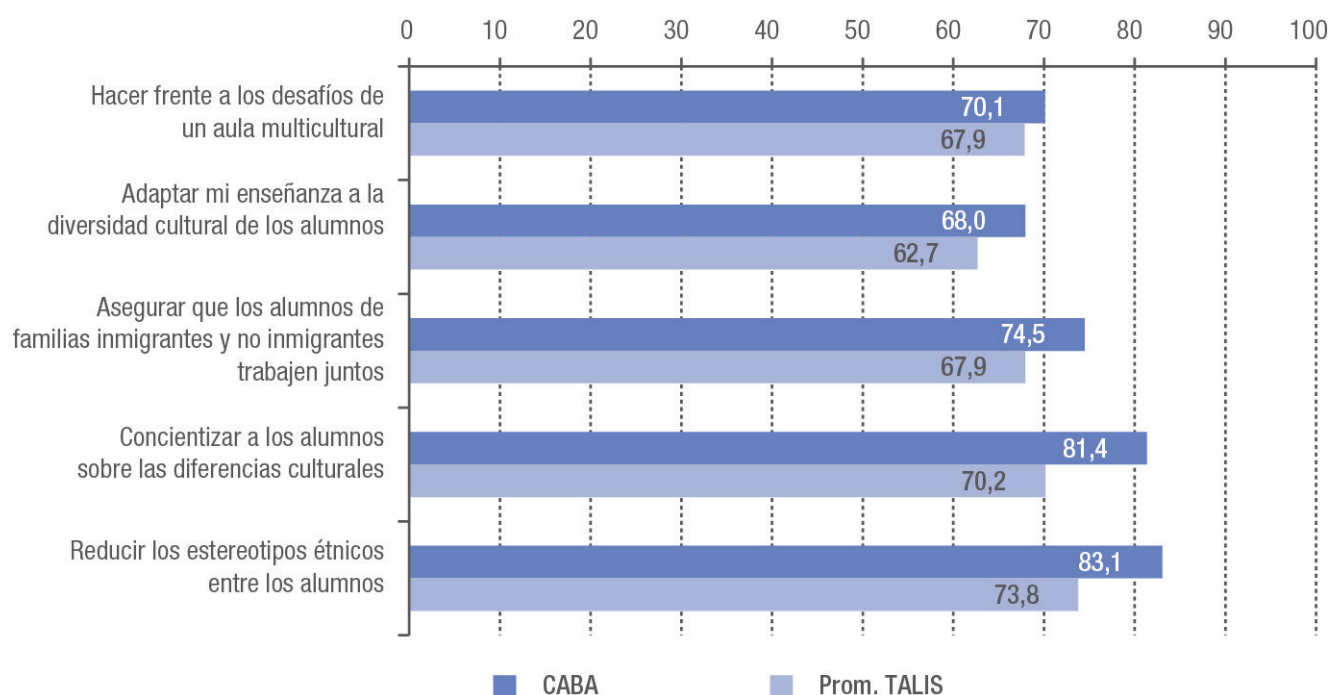


* La muestra se limita a docentes que informaron que la escuela cuenta con estudiantes matriculados de “más de un origen cultural o étnico”.

**Las respuestas de los directores se combinaron con los datos de los docentes y se ponderaron utilizando los pesos finales de los docentes.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico II. Porcentaje de docentes que reportan sentirse “Muy” o “Bastante” capaces de realizar diversas prácticas vinculadas con la diversidad cultural en las aulas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el Nivel Primario

- En el Nivel Primario la tendencia se mantiene, con percepciones y valoraciones muy positivas tanto desde directores como docentes, muy similares a las expresadas en el Nivel Secundario.

En síntesis

Más allá de la heterogeneidad y la diversidad en la que se lleva adelante la labor de docentes y directores en la Ciudad de Buenos Aires, los datos de TALIS muestran actitudes positivas y de alta confianza por parte de los docentes en su propia capacidad para llevar adelante la tarea de enseñanza en contextos caracterizados por la diversidad.

III. La seguridad y el clima escolar

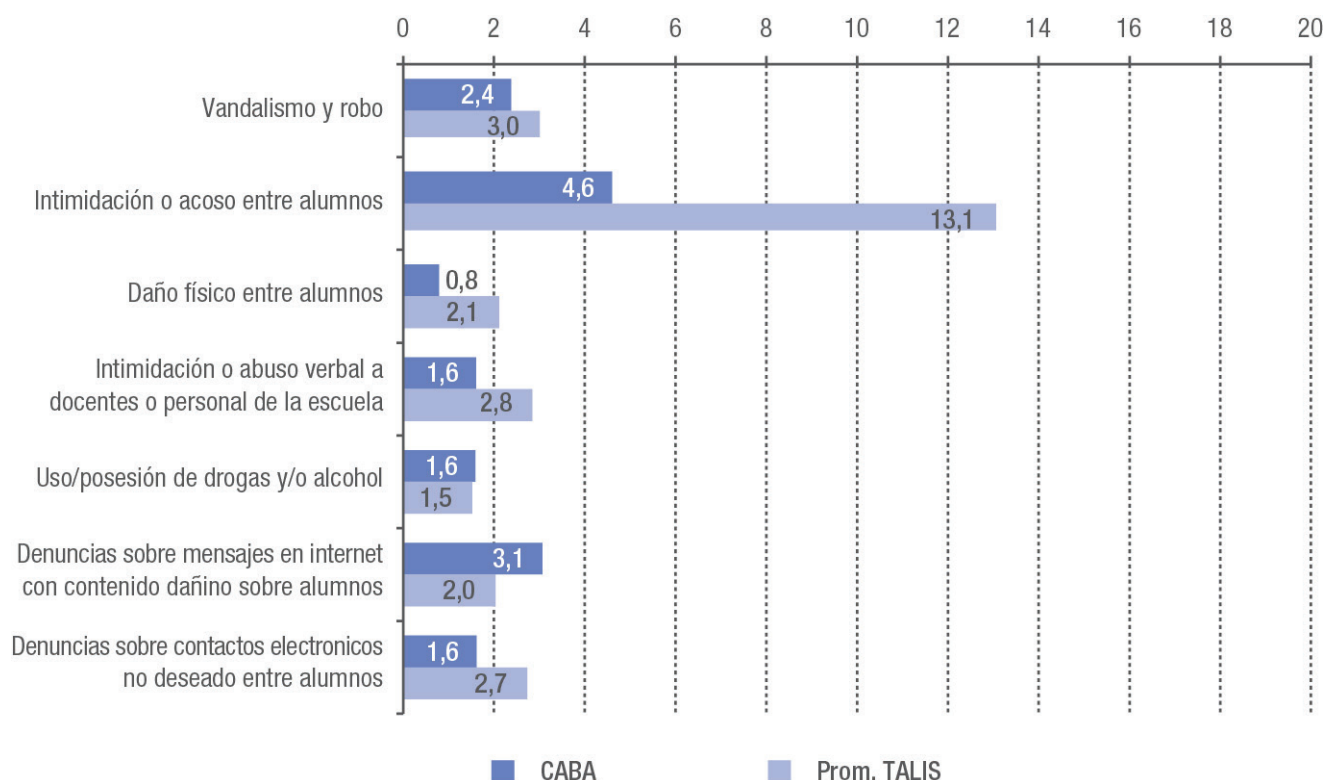
¿Cuál es la percepción de los directores sobre la frecuencia con la que ocurren distintos hechos vinculados con la seguridad y sobre el clima escolar en sus escuelas? ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre los vínculos entre los distintos actores escolares, y sobre el clima de trabajo en las aulas?

De acuerdo al marco conceptual de TALIS, el clima escolar puede afectar tanto a los resultados de aprendizaje de los alumnos, como a la sensación de bienestar de los estudiantes y la confianza, autoeficacia y compromiso de los docentes. El concepto general de “clima” se desagrega a su vez en distintas dimensiones: entran en juego tanto cuestiones de seguridad, como vinculares y de dinámicas de aula, entre otras.

Los directores del Nivel Secundario participantes en TALIS indican que la frecuencia con la que ocurren situaciones de inseguridad como el vandalismo, los daños físicos entre estudiantes o las situaciones de intimidación o acoso entre alumnos y hacia los docentes en las escuelas a su cargo es bajo, y se encuentra por debajo del Promedio Internacional o cercanos a este. El único aspecto en el que, según lo reportado por los directores, se observa una percepción de frecuencia algo mayor a la del Promedio Internacional refiere a las “denuncias sobre mensajes en internet con contenido dañino sobre alumnos”, las cuales fueron reportadas por un 3% de directores indicando que ocurren con una frecuencia de al menos una vez por semana, contra un 2% a nivel internacional. En el resto de los casos, los porcentajes de la Ciudad se mantienen cercanos o por debajo del Promedio Internacional (Gráfico III).

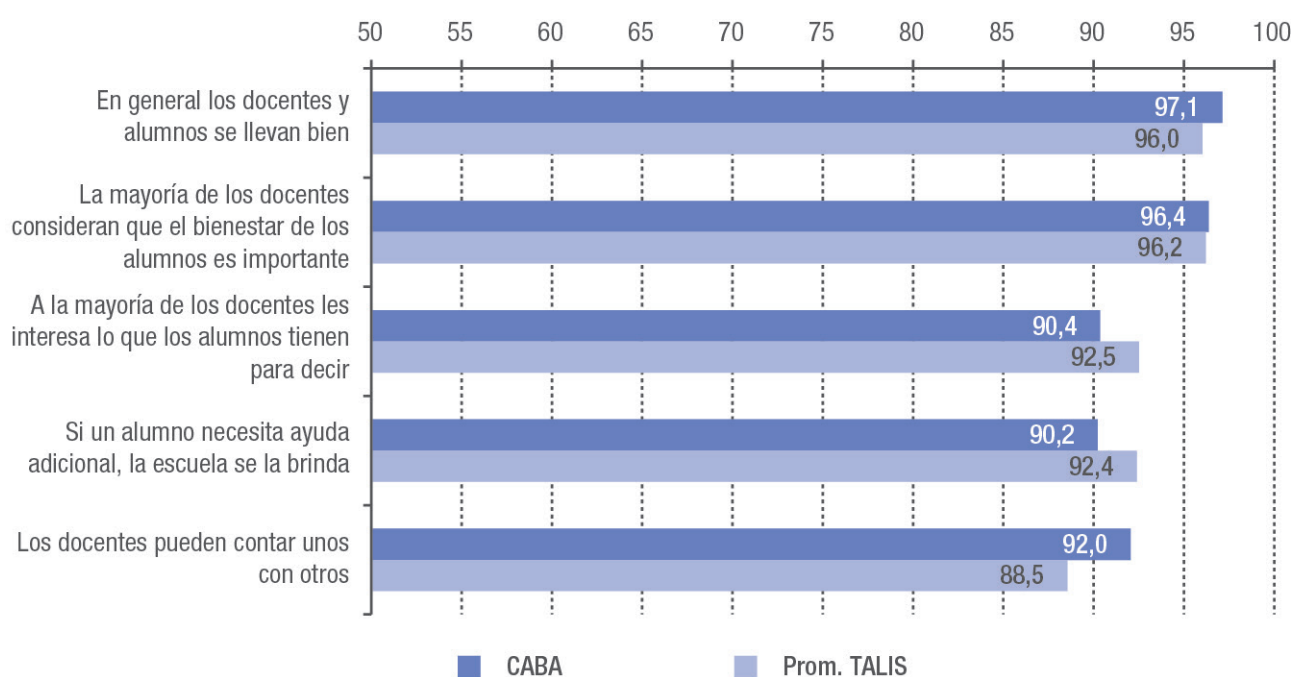
En relación con la percepción de los docentes sobre los vínculos en las escuelas, también se observan valoraciones altas, todas por encima del 90% de acuerdo, también con valores por encima o cercanos al Promedio Internacional (Gráfico IV).

Gráfico III. Porcentaje de directores que reportan que los siguientes incidentes ocurren al menos una vez por semana en su escuela, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico IV. Porcentaje de docentes que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su escuela, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



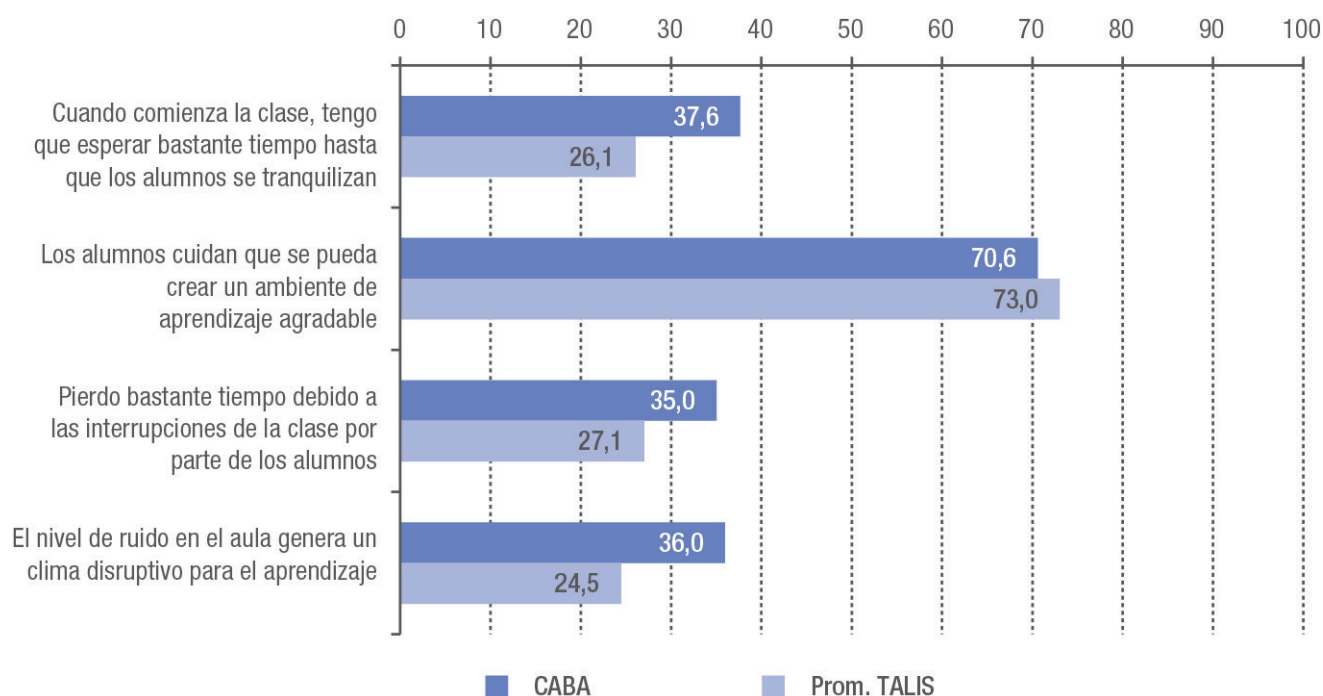
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Por otra parte, y mientras que el clima general en la escuela y los aspectos relacionados con la seguridad son percibidos de manera favorable por directivos y docentes, el contexto específico del aula muestra otras situaciones.

OPORTUNIDAD DE MEJORA

Cuando los docentes fueron consultados respecto del clima en su aula, una gran proporción refiere que la construcción del clima necesario para dar inicio a la clase y el mantenimiento del orden durante la clase, constituye un desafío. Es elevado el porcentaje de docentes que perciben que cuando comienza la clase deben esperar bastante tiempo hasta que los alumnos se tranquilizan, que se pierde tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos y que el nivel de ruido en el aula genera un clima disruptivo para el aprendizaje. En este marco, la información provista por TALIS en relación con el clima y el comportamiento en el aula, muestra una oportunidad de mejora (Gráfico V).

Gráfico V. Porcentaje de docentes que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su clase de referencia, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el Nivel Primario

- La percepción de los directores sobre la frecuencia de ocurrencias vinculadas con la seguridad en las escuelas del Nivel Primario refleja varias diferencias con las de sus pares del Nivel Secundario. En primer lugar, los hechos de vandalismo y robo, o de uso y posesión

de drogas y alcohol no aparecen como fenómenos presentes en las escuelas (incluso menos que lo reportado para el Nivel Secundario); a su vez, las denunciadas vinculadas con mensajes en internet con contenido dañino o sobre contactos electrónicos no deseados, se darían en un porcentaje algo menor. Sin embargo, se observa un mayor porcentaje de directores que reportan que ocurren hechos de intimidación o acoso entre alumnos (7,8%), daño físico entre alumnos (3,5%) y de intimidación o abuso verbal a docentes o personal de la escuela (2,7%).

- A pesar de ello, la percepción de los docentes respecto de los vínculos entre los actores es también muy positivo y similar a lo expresado por sus pares del Nivel Secundario.
- En relación con el clima de aula, los desafíos en relación con el orden, los tiempos de espera para iniciar las clases o el nivel de ruido en el aula se mantienen, y son de hecho más altos que en el Nivel Secundario.¹² Sin embargo, es preciso recordar que en este punto la edad de los estudiantes es un factor de mucha importancia, por lo que no resulta aconsejable la comparación directa entre ambos niveles.

En síntesis

Las percepciones relevadas sobre seguridad y clima escolar son, en términos generales, positivas. Se destaca sobre todo la cuestión del clima de aula en ambos niveles, que supone una oportunidad de mejora sobre la cual trabajar.¹³

¹² Al respecto, resulta pertinente mencionar las acciones que se vienen realizando con escuelas primarias desde el año 2016 desde la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA) y desde el Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (EPVS) de Escuela de Maestros, a partir de la propuesta “Facilitadores de la Convivencia”. Esta propuesta tiene como objetivo promover espacios democráticos (instancias y órganos de participación) y facilitar la construcción de la autoridad pedagógica en el marco de la implementación de la Ley Nacional de Convivencia N° 26.892, que busca institucionalizar los Consejos de Aula, construir con la participación de la comunidad educativa el Acuerdo Escolar de Convivencia y la creación del Consejo Escolar de Convivencia.

A través de Escuela de Maestros, desde la GOEA, se capacitó a docentes de cada institución junto con un integrante del equipo de conducción para impulsar este abordaje en cada escuela. Se han generado a su vez encuentros bimestrales con la Supervisión y los directivos para fortalecer la implementación de la ley y generar espacios de reflexión e intercambio en relación con la experiencia. Además, durante el ciclo lectivo 2018 se distribuyó el kit “Construyendo Convivencia” a todas las escuelas del Nivel Primario, el cual incluye la Guía de procedimientos para el abordaje de la convivencia que brinda herramientas para el abordaje institucional y recursos didácticos para trabajar en el aula, entre otros materiales. Hasta el momento, entre 2016 y 2018 participaron y culminaron la capacitación 248 escuelas y 523 docentes.

¹³ Aquí también se puede señalar que desde la Escuela de Maestros, todos los años se ofrece una variedad de cursos formativos virtuales y presenciales, que cubren diversas temáticas. En relación con cuestiones de convivencia, violencia escolar y clima de aula se pueden identificar 24 ofertas distintas que se impartieron entre 2018 y 2019, con más de 1.300 docentes acreditados en total.

Sección 2.

Prácticas de enseñanza y evaluación

Esta segunda sección aborda el tema de las prácticas de enseñanza y evaluación en las aulas. Se profundiza en la medida en que los docentes realizan y se sienten preparados para realizar distintas prácticas de enseñanza y evaluación (Capítulo VI); las percepciones que poseen respecto de la innovación y la apertura que expresan al respecto (Capítulo VII); las percepciones respecto de la dedicación a la tarea docente y la distribución del tiempo que suelen hacer en sus actividades cotidianas (Capítulo VIII); y los distintos obstáculos y prioridades que perciben para brindar una enseñanza de calidad (Capítulo IX).

IV. Las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes

¿Para qué prácticas de enseñanza los docentes de la Ciudad se sienten más preparados a realizar, y cuáles menos? ¿Qué prácticas afirman realizar efectivamente? ¿Qué puntos de contacto se pueden establecer entre ambas dimensiones?

El marco conceptual de TALIS tiene como uno de sus aspectos centrales de indagación las prácticas de enseñanza de los docentes, específicamente qué prácticas realizan y con qué intensidad o frecuencia desarrollan cada una. Pero además, se propone un concepto de importancia que resulta transversal a distintas secciones del estudio, el cual puede denominarse como “percepción de autoeficacia”. Como se mencionó en el Capítulo IV, este constructo refiere a la medida en que un docente se siente preparado para realizar una determinada práctica o actividad, es decir, se encuentra confiado en su capacidad para llevarla adelante.

TALIS indagó en la percepción de autoeficacia de los docentes a través de 13 actividades o prácticas respecto de las cuales los docentes debían valorar en qué medida se sentían capaces de realizarlas (en la escala “Mucho, Bastante, Poco y Nada”).

Para facilitar la lectura, los aspectos indagados se pueden agrupar en tres grandes dimensiones: la gestión de la clase (en qué medida el docente reporta sentirse capaz de dejar en claro sus expectativas respecto del comportamiento de los alumnos, lograr que los alumnos respeten las normas del aula, controlar el comportamiento disruptivo en el aula y tranquilizar a un alumno disruptivo o bullicioso); la enseñanza (en qué medida reporta sentirse capaz de brindar una explicación alternativa para por ejemplo despejar dudas, elaborar buenas preguntas para los alumnos, variar las estrategias educativas en el aula, utilizar una variedad de estrategias de evaluación y apoyar el aprendizaje de los alumnos a través del uso de tecnologías digitales); y la motivación a alumnos (en qué medida reporta sentirse capaz de lograr que los alumnos

crean que les puede ir bien en sus actividades escolares, ayudar a los alumnos a pensar en forma crítica, a valorar el aprendizaje y a motivar a aquellos que muestran menor interés en el trabajo escolar).

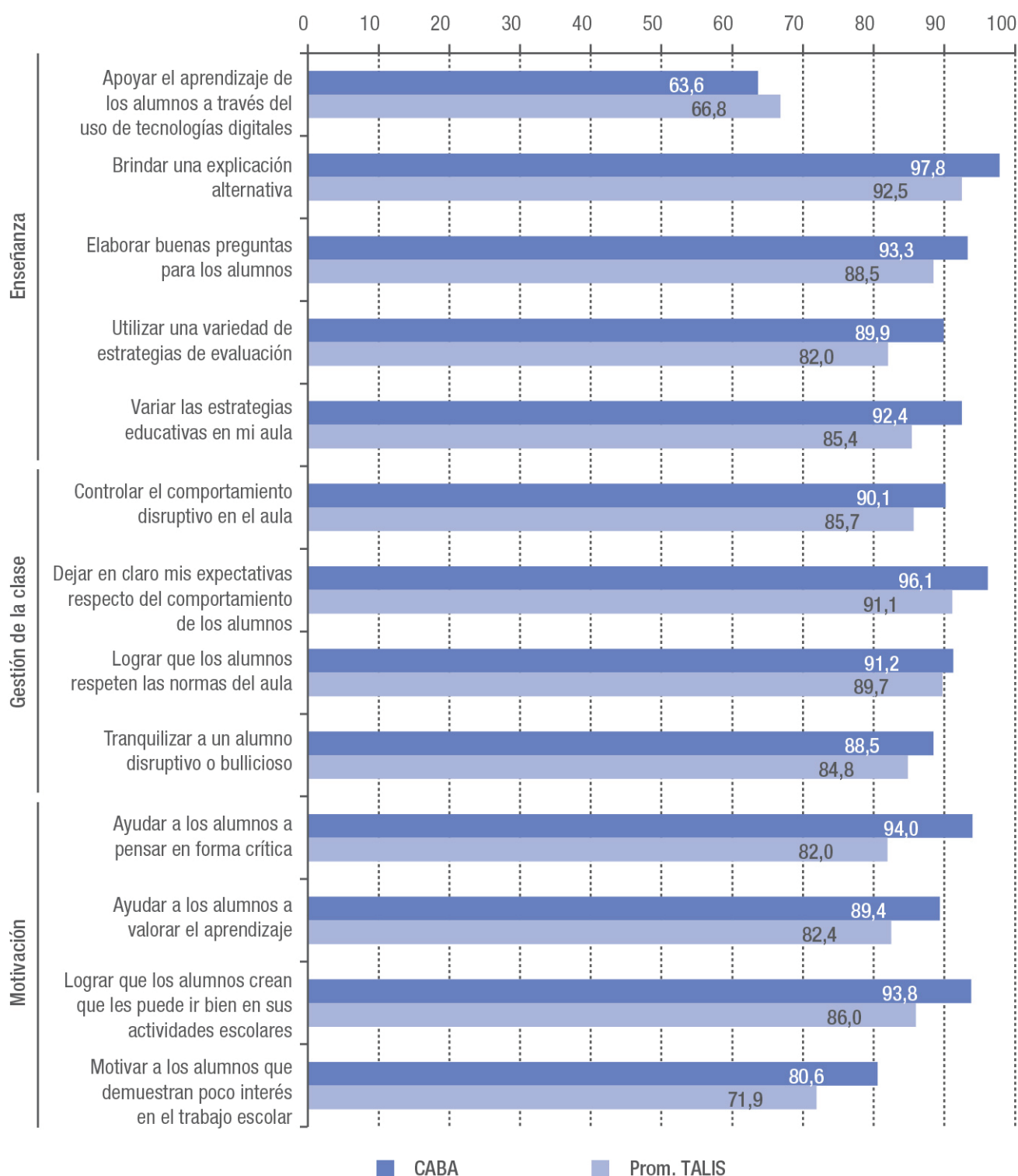
En términos generales, la percepción de autoeficacia de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires es alta: en promedio, el 89% de los docentes de Nivel Secundario se percibe como muy o bastante capaz de realizar las distintas prácticas enunciadas.

De las tres grandes dimensiones consideradas, la confianza en poder motivar a los alumnos aparece como la mayor fortaleza entre los docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Por un lado, concentra las actividades que en mayor medida los docentes porteños se sienten bastante o muy confiados de poder realizar adecuadamente y, por el otro, se trata del constructo que mayor diferencia exhibe con el resto de países, superando el Promedio Internacional.

Si se analizan las subdimensiones o aspectos específicos dentro de cada dimensión, los docentes de la Ciudad exhiben niveles de confianza similares a los observados entre sus colegas de los otros sistemas educativos que participaron de la encuesta. Solo en relación con “Apoyar el aprendizaje de los alumnos a través del uso de tecnologías digitales”, la proporción de docentes que se sienten muy o bastante confiados es algo menor en la Ciudad que en el resto de los países. Sin embargo, como se puede apreciar en el Gráfico XI, se trata de un fenómeno que se observa también en el resto de los países de la región –en Brasil y México en una medida similar a la Ciudad de Buenos Aires, en Chile y Colombia en una medida menor–, así como a nivel internacional en general.

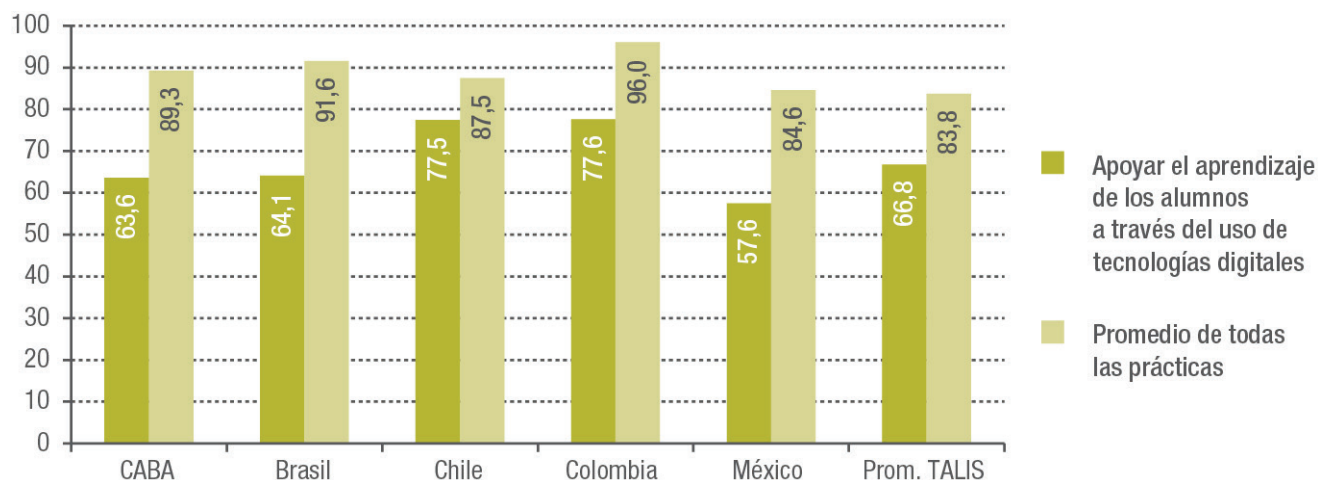
Si se compara entonces con el promedio simple del porcentaje de docentes que se sienten muy o bastante en condiciones de realizar las distintas prácticas relevadas, se observa que en la mayoría de los países el porcentaje de docentes que se sienten en condiciones de “Apoyar el aprendizaje de los alumnos a través del uso de tecnologías digitales” es mucho más bajo que en el resto de las prácticas. A nivel del Promedio Internacional TALIS, la diferencia entre este tipo de práctica y el promedio de todas las prácticas es de 16,4 puntos porcentuales. En América Latina, el país que exhibe una menor diferencia es Chile, con 10 puntos porcentuales (pp) de diferencia, y los que exhiben una diferencia mayor son Brasil y México, con 27,5 y 27,1 pp de diferencia respectivamente. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la diferencia es de 25,7 pp.

Gráfico VI. Porcentaje promedio de docentes que reportan sentirse en condiciones de realizar distintas prácticas de enseñanza, según tipo de práctica,* Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico VII. Porcentaje de docentes que perciben estar en condiciones de apoyar el aprendizaje a través del uso de tecnologías digitales y porcentaje promedio de docentes que se sienten en condiciones de realizar el conjunto de prácticas relevadas,* Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



* El promedio de todas las prácticas fue calculado como promedio simple del porcentaje de docentes que se encontraba en estas condiciones en cada caso.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

De este modo, la evidencia provista por TALIS muestra que fortalecer la confianza –y las capacidades– de los docentes para integrar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se configura como un desafío común a los diferentes contextos.¹⁴

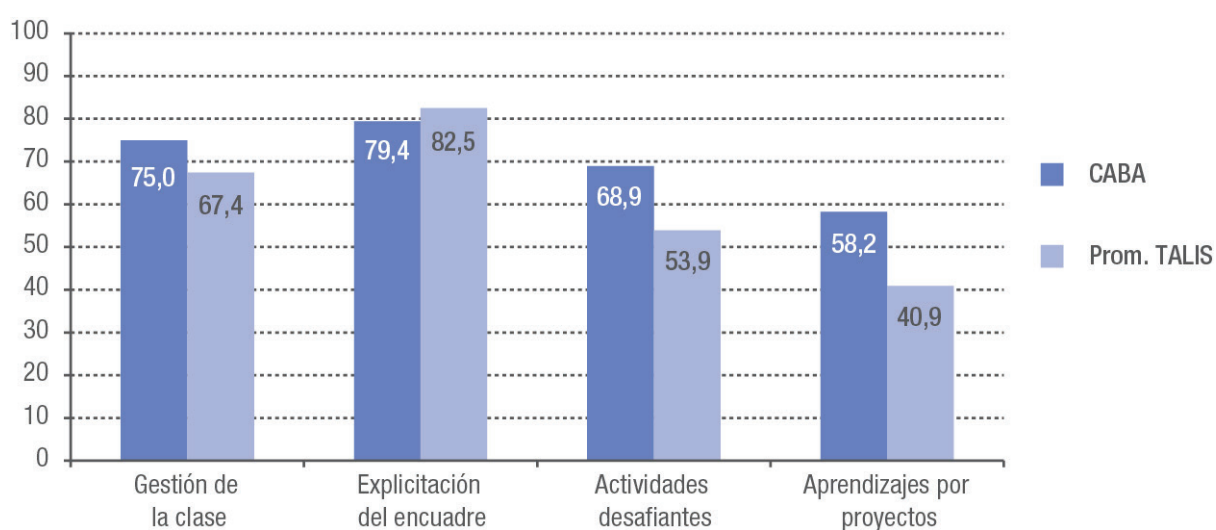
Focalizando ahora en las prácticas de enseñanza que los docentes afirman realizar efectivamente, el constructo de TALIS definió 16 prácticas, que pueden agruparse en 4 dimensiones: prácticas vinculadas con *la gestión de la clase* (recordar a los alumnos que deben respetar las normas del aula, pedirles que escuchen lo que se les dice, tranquilizar a aquellos que muestran comportamientos disruptivos, pedir a los alumnos al inicio de la clase que hagan silencio para poder empezar); prácticas vinculadas con la *explicitación del “encuadre” de la enseñanza* (presentar un resumen de los últimos contenidos aprendidos, establecer objetivos al comienzo de la clase, explicar qué es lo que se espera que los alumnos aprendan, explicar cómo se relacionan los temas nuevos y los anteriores, hacer referencia a un problema de la vida cotidiana para demostrar por qué un nuevo conocimiento puede ser útil); prácticas relacionadas con actividades de aprendizaje “desafiantes” para los estudiantes (presentar actividades que no tienen una solución obvia, asignar actividades que requieren que los alumnos piensen en forma crítica, pedir a los alumnos que trabajen en grupos pequeños y encuentren una solución conjunta a un problema o actividad, pedir a los alumnos que determinen sus propias estrategias para resolver

¹⁴ Si bien, como se presentará a continuación, al consultarles sobre las prácticas que efectivamente realizan, el porcentaje de docentes que afirma permitir a los alumnos que utilicen TIC para proyectos o trabajos de clase, es de hecho casi 13 puntos porcentuales más alto que para el promedio de los países participantes.

actividades complejas, permitir que los alumnos practiquen actividades similares hasta asegurar que cada uno haya entendido el tema); y prácticas vinculadas al desarrollo de aprendizajes por proyectos (asignar a los alumnos proyectos que requieren por lo menos una semana para completar, promover que los alumnos utilicen TIC para proyectos o trabajos de clase).

Para facilitar la lectura, se presentan primero los resultados agrupados por dimensión (Gráfico VIII).

Gráfico VIII. Porcentaje promedio de docentes que indican realizar diversas prácticas de enseñanza “Con frecuencia” o “Siempre”, por dimensión,* Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

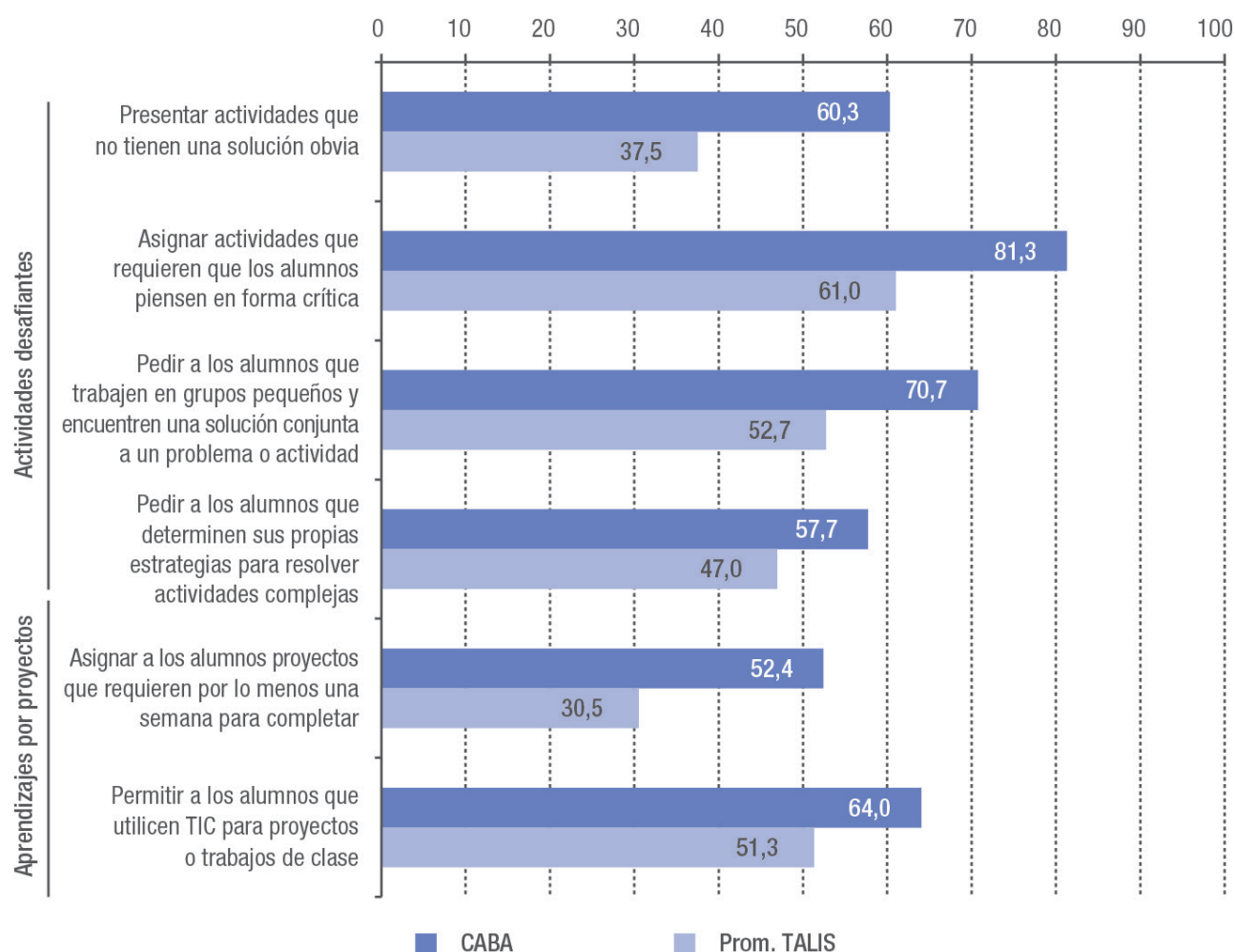


* El promedio de cada dimensión fue calculado como promedio simple del porcentaje de docentes que se encontraba en estas condiciones en cada caso.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Profundizando primero en las prácticas que exhiben un porcentaje promedio mayor al internacional, se puede apreciar que las que reflejan una mayor diferencia respecto del conjunto de los países participantes son las de actividades desafiantes y los aprendizajes por proyectos. Dentro de estas dimensiones, se destacan sobre todo la propuesta de actividades que no tienen una solución obvia, la asignación de actividades que requieren que los alumnos piensen en forma crítica, el pedido a los alumnos de que trabajen en grupos pequeños y encuentren una solución conjunta a un problema o actividad, así como la convocatoria a los alumnos a que determinen sus propias estrategias para resolver actividades complejas, y la asignación de proyectos que requieren por lo menos una semana para completar, y fomentar la incorporación de TIC en proyectos o trabajos de clase (Gráfico IX).

Gráfico IX. Porcentaje de docentes que afirman realizar diversas prácticas de enseñanza “Con frecuencia” o “Siempre”, por dimensión y práctica, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

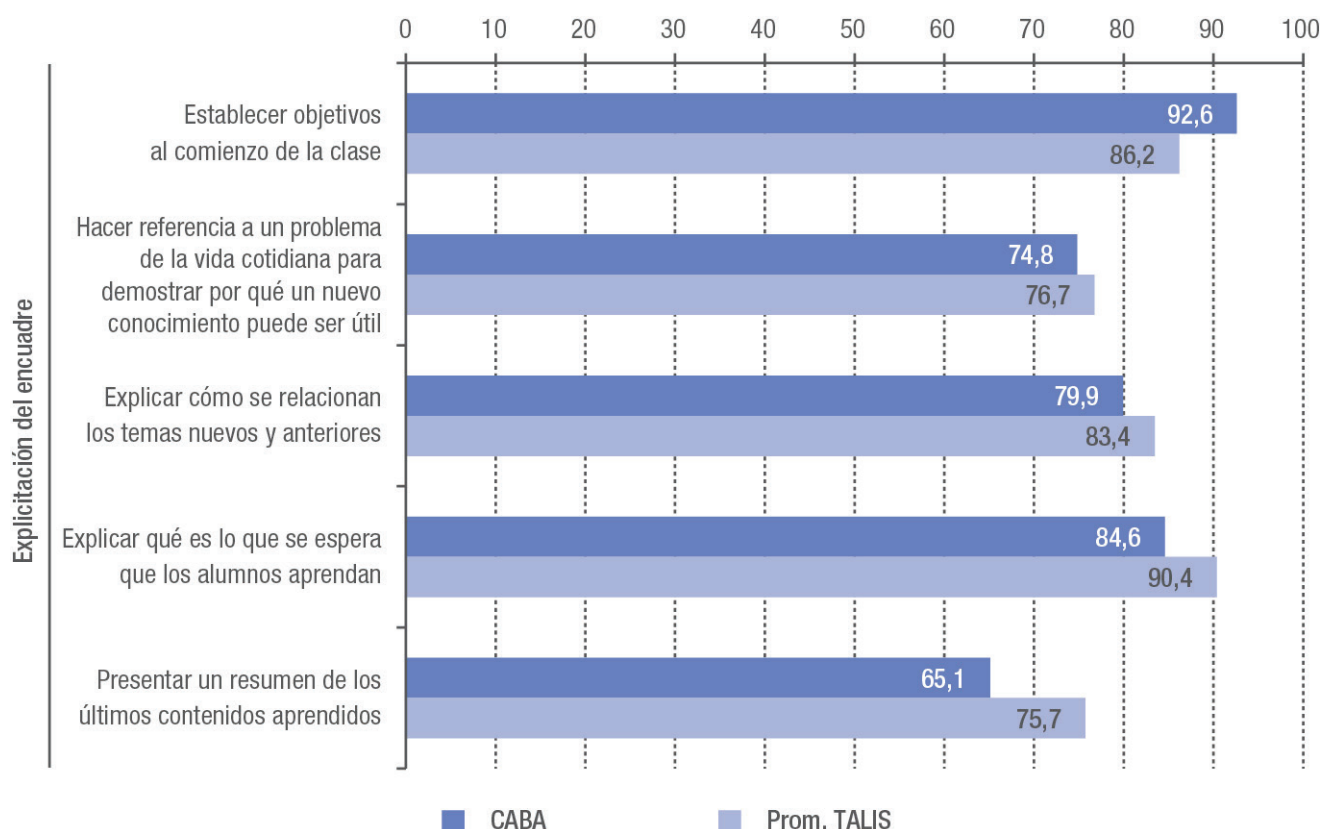


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Cabe destacar que, como ya se señaló más arriba, a pesar de que la práctica de “Apoyar el aprendizaje de los alumnos en el uso de tecnologías digitales” presenta un nivel de autoconfianza relativamente bajo por parte de los docentes de la Ciudad, al indagar sobre las prácticas que efectivamente realizan, “Permitir a los alumnos que utilicen TIC para proyectos o trabajos de clase” aparece con un porcentaje casi 13 puntos porcentuales más alto que para el promedio de países participantes. Cabría plantearse a modo de hipótesis que un mayor uso de recursos TIC en las propuestas de aula, podría promover procesos de reflexividad sobre este tema que podrían explicar la menor autoconfianza sobre la capacidad de apoyar el uso de un recurso que no ha estado presente tradicionalmente en la escuela.

En relación con las prácticas que en promedio se encuentran por debajo del Promedio Internacional, estas se hallan principalmente en la dimensión de explicitación del encuadre de enseñanza, a excepción solamente de la práctica relacionada con establecer objetivos al comienzo de la clase, que exhibe un porcentaje mayor por parte de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en comparación con el promedio de respuestas del conjunto de los países participantes (Gráfico X).

Gráfico X. Porcentaje de docentes que afirman realizar prácticas de claridad de la enseñanza “Con frecuencia” o “Siempre”, por práctica, Nivel Secundario. CABA y promedio global TALIS.

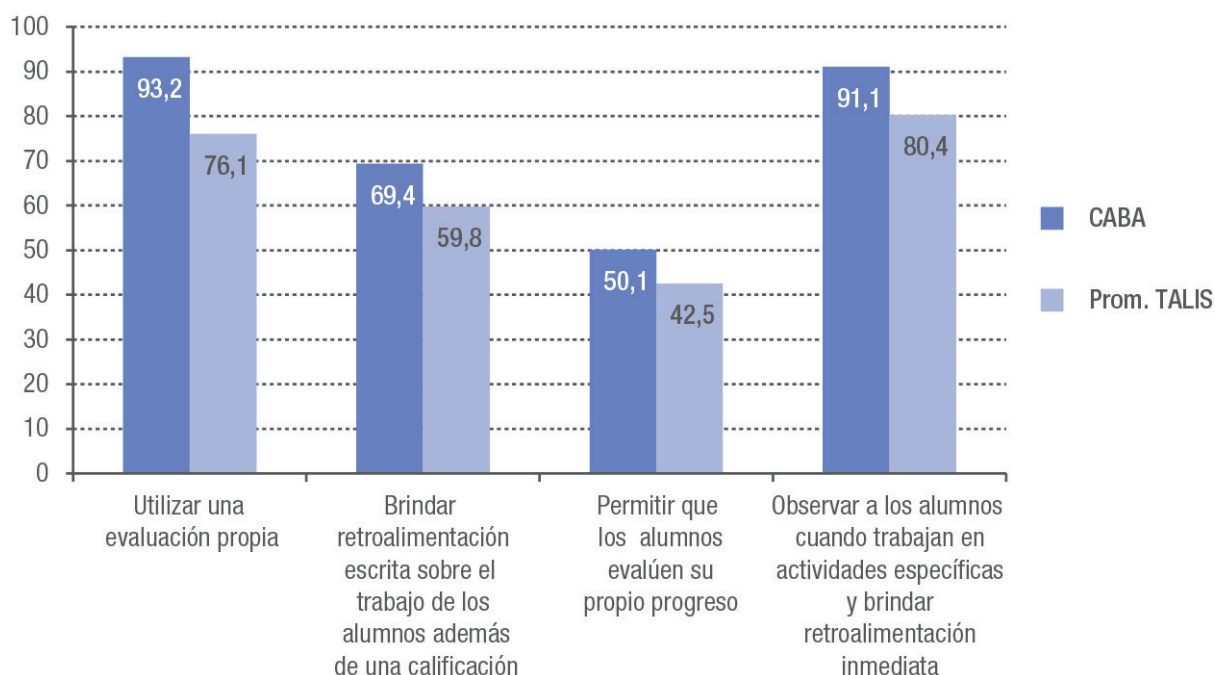


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Por último, en relación con las prácticas de evaluación, se solicitó a los docentes que indiquen la frecuencia con la que utilizan cuatro estrategias: utilizar una evaluación diseñada por el propio docente; brindar retroalimentación escrita sobre el trabajo de los alumnos además de una calificación; permitir que los alumnos evalúen su propio progreso; y observar a los alumnos cuando trabajan en actividades específicas y brindar retroalimentación inmediata.

Como se aprecia en el Gráfico XI, es de destacar, que en todos los casos, el porcentaje de docentes que realizan dichas prácticas con frecuencia o siempre son mayores al Promedio Internacional. En las diferencias entre categorías, se observa un mayor uso relativo de “Utilizar una evaluación diseñada por el propio docente” y “Brindar retroalimentación escrita sobre el trabajo de los alumnos además de una calificación”, y una menor aplicación de las prácticas de “Brindar retroalimentación escrita sobre el trabajo de los alumnos además de una calificación” y “Permitir que los alumnos evalúen su propio progreso”. Sin embargo, esta diferencia es homogénea a lo que se percibe para el promedio del conjunto de países participantes.

Gráfico XI. Porcentaje de docentes que afirman realizar prácticas de evaluación “Con frecuencia” o “Siempre”, por práctica, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el Nivel Primario

- La tendencia observada para el Nivel Secundario se mantiene también en el Primario, con altos porcentajes de docentes que afirman sentirse en condiciones de realizar las distintas prácticas relevadas y un promedio simple de todas las prácticas 3 puntos porcentuales más alto que en el Secundario (92%).
- Aquí también se repite una autoconfianza menor en relación con la práctica de “apoyar el aprendizaje a través del uso de tecnologías digitales”, para la cual el 66% de los docentes del Nivel afirman sentirse preparados de realizar.
- En cuanto a las prácticas de enseñanza que efectivamente realizan, los porcentajes también son muy similares. Las principales diferencias se encuentran en las prácticas de aprendizajes por proyectos, que exhiben un nivel de aplicación menor: el porcentaje de docentes que asigna “Con frecuencia” o “Siempre” proyectos que requieren al menos una semana para completar desciende al 43,7% en el Nivel Primario. En el caso de “Permitir a los alumnos que utilicen TIC para proyectos o trabajos de clase”, el porcentaje de es de 53,2%. En el caso del resto de las dimensiones no aparecen diferencias significativas con el Nivel Secundario.
- En cuanto a las prácticas de evaluación, los docentes del Nivel Primario reportan aplicar en una medida algo mayor que sus pares del Secundario las prácticas de “Permitir que los alumnos evalúen su propio progreso” (59%) y “Observar a los alumnos cuando trabajan en

actividades específicas y brindar retroalimentación inmediata” (93,6%); pero en una medida algo menor las prácticas de “Utilizar una evaluación propia” (86,7%) y “Brindar retroalimentación escrita sobre el trabajo de los alumnos además de una calificación” (64,1%).

En síntesis

La autoconfianza de los docentes de la Ciudad es alta, y también exhiben porcentajes altos de implementación efectiva respecto de las distintas prácticas indagadas. Los principales puntos de atención refieren a la autoconfianza respecto del uso de TIC para apoyar los aprendizajes de los estudiantes, que es la única práctica donde los docentes de Buenos Aires exhiben un nivel de autoconfianza menor al Promedio Internacional (si bien el uso de este recurso en sus propuestas en el aula está por encima del Promedio Internacional); y a la explicitación del encuadre de la enseñanza, que sería un tipo de práctica que se realiza en una medida menor en la Ciudad que en el resto del mundo, a excepción solamente del establecimiento de objetivos al inicio de la clase, que sí exhibe un porcentaje de aplicación mayor.

V. La apertura al cambio y la innovación en las escuelas

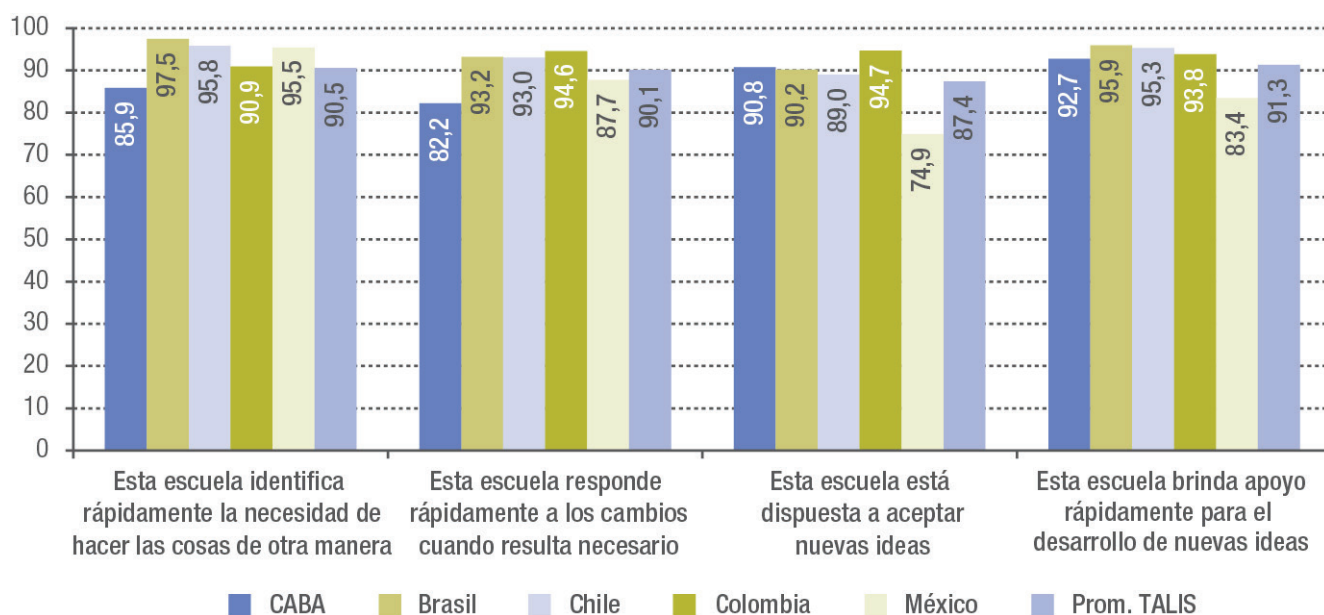
¿En qué medida los docentes y los directores de Buenos Aires se muestran abiertos al cambio y a la innovación en sus escuelas? ¿Qué diferencias se observan respecto de sus pares de América Latina y en el resto del mundo?

Desde el marco teórico de TALIS, el concepto de *innovación en educación* adquiere importancia en relación con las demandas que típicamente se atribuyen a los sistemas educativos desde la sociedad. El contexto global es percibido como “en constante cambio”, y se espera no solo que la escuela provea a los estudiantes de herramientas para manejarse adecuadamente en los nuevos entornos, sino que ella misma muestre apertura al cambio y a la innovación para adaptarse también al contexto global.

En este escenario, cobran importancia las actitudes y valoraciones que docentes y directivos muestran frente a las temáticas del cambio y la innovación. Para indagar sobre estos aspectos, desde TALIS se consultó a los directores sobre su grado de acuerdo respecto de la realización de distintas prácticas vinculadas con la innovación en sus escuelas; y en segundo lugar, se solicitó a los docentes que valoraran en qué medida consideraban que el cuerpo docente de su escuela tenía actitudes positivas hacia la innovación y el cambio. En ambos casos, lo que se reporta es el porcentaje de docentes y directores que estuvieron “muy” o “bastante” de acuerdo con distintas afirmaciones que se proponen.

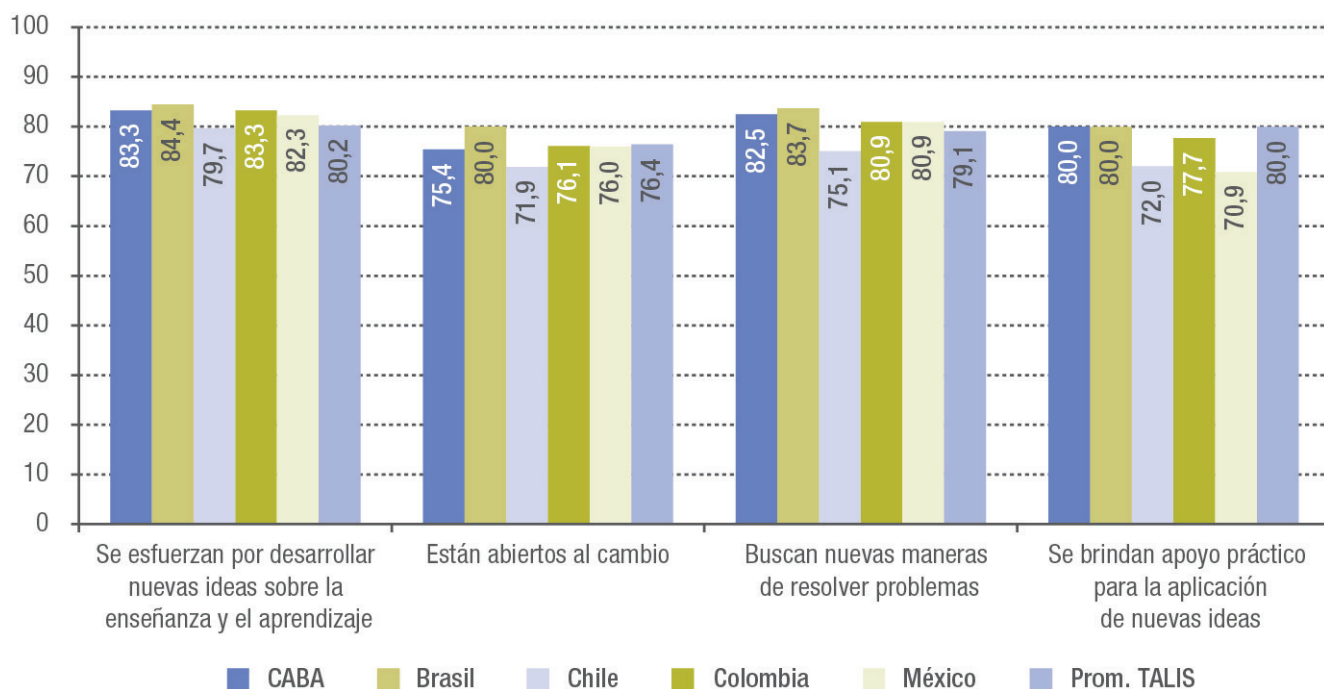
Como se puede apreciar en el Gráfico XII, la percepción de los directores sobre la apertura a la innovación en las escuelas es bastante alta y se ubica cerca del Promedio Internacional. De hecho, está por encima del promedio en los aspectos vinculados a la disposición a aceptar nuevas ideas y brindar rápidamente apoyo al desarrollo de las mismas; y por debajo de este en la respuesta rápida a los cambios cuando resulta necesario, y la identificación de la necesidad de hacer las cosas de otra manera.

Gráfico XII. Porcentaje de directores que están “muy” o “bastante” de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre innovación, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XIII. Porcentaje de docentes que están “muy” o “bastante” de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la actitud de los docentes de la escuela hacia la innovación, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En cuanto a la percepción de los docentes, la tendencia se mantiene, pero con todas las valoraciones por encima o muy cercanas al Promedio Internacional. La única que se encuentra por debajo de este es la referida a que los docentes de la escuela se encuentran abiertos al cambio, para la cual el 75,4% de los docentes estaría muy o bastante de acuerdo, un punto porcentual debajo de lo expresado, en promedio, por todos los países participantes (Gráfico XIII).

En el Nivel Primario

- En el Nivel Primario, la mayoría de las valoraciones se ubican algunos puntos porcentuales por encima de lo expresado por sus pares del Nivel Secundario. Las mayores diferencias se encuentran en los aspectos que los directores del Secundario valoraron más bajo, la respuesta rápida a los cambios cuando resulta necesario y la identificación de la necesidad de hacer las cosas de otra manera, que en el primario obtuvieron un 92,9% y 94,7% de acuerdo respectivamente (alrededor de 10 puntos porcentuales por encima del Secundario).
- El único aspecto del Nivel Primario que se ubica por debajo de lo expresado desde el Nivel Secundario refiere a la valoración de los docentes respecto de si desde la escuela se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, el porcentaje de docentes que estuvieron muy o bastante de acuerdo con esta afirmación fue del 82,8%, medio punto porcentual por debajo de lo expresado por sus pares del Nivel Secundario. Como se puede apreciar, la diferencia es muy pequeña.

En síntesis

Las valoraciones y actitudes que los docentes y directivos de la Ciudad afirman tener respecto del cambio y la innovación son muy positivas y, en todos los casos, cercanas o por encima del Promedio Internacional. En los pocos aspectos que se encuentran por debajo, las diferencias con lo expresado por el conjunto de países participantes son pequeñas.

VI. Dedicación y distribución del tiempo

¿Cuánto tiempo perciben los docentes que le dedican a su tarea semanalmente? ¿Cómo distribuyen docentes y directivos sus distintas tareas en la dedicación semanal que realizan?

Los cuestionarios de TALIS incluyeron varias preguntas destinadas a conocer cuál es la percepción sobre el uso y distribución del tiempo por parte de docentes y directores. En particular, se preguntó sobre sus percepciones respecto de la cantidad de horas promedio semanales que los docentes dedican a su tarea tomando en cuenta las actividades que realizan tanto dentro como fuera de la escuela; el uso que hacen del tiempo cuando dan sus clases; y la distribución del tiempo entre las distintas tareas que realizan los directores.

Estos son aspectos de importancia porque el modo en que se hace uso y se distribuye el tiempo define, implícitamente, las tareas que terminan siendo priorizadas en el quehacer cotidiano.

Ahora bien, TALIS ha contemplado en este relevamiento que dimensionar la dedicación horaria semanal de los docentes a sus tareas supone cierta complejidad relacionada con los siguientes aspectos:

- a. Las modalidades de dedicación varían mucho entre los distintos sistemas educativos y niveles. En la Ciudad de Buenos Aires por ejemplo, la dedicación de los docentes en el Nivel Primario suele ser por jornada simple, extendida o completa, lo cual da un piso mínimo de 4 horas en cada escuela en que trabajan,¹⁵ y puede llegar hasta alrededor de 8 h dependiendo de la escuela y las características del proyecto educativo. En el Nivel Secundario en cambio, la dedicación suele ser por asignatura, lo que da un piso de entre una y dos horas

¹⁵ Al menos para los docentes de aula, a cargo de las distintas secciones. No así para los docentes de las áreas curriculares (Música, Plástica, Educación Física, etcétera).

semanales.¹⁶ Del mismo modo, las horas de dedicación oficial dentro de la escuela varían mucho de un sistema educativo a otro.

- b. Dentro de la escuela, los docentes realizan una gran cantidad de tareas –más allá del dictado efectivo de clases– que resulta difícil dimensionar (por ejemplo, suelen ocuparse de preparar o corregir actividades; atender a padres o a alumnos por diversas situaciones; colaborar con compañeros o con el equipo de conducción; realizar tareas administrativas; etcétera).
- c. Además de las horas efectivas dentro del establecimiento, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el resto de los sistemas educativos considerados, los docentes generalmente dedican una gran cantidad de tiempo a realizar algunas de las actividades antes mencionadas fuera del horario y espacio escolar.

Para dar adecuada cuenta de esta complejidad, TALIS consultó a los docentes sobre el tiempo que estiman que dedicaron *en total* a tareas relacionadas con su trabajo en su escuela (considerando la planificación y el dictado de clases, la corrección y calificación de trabajos, la colaboración con otros docentes, la participación en reuniones de personal, la participación en actividades de desarrollo profesional y otras tareas laborales; e incluyendo aquellas tareas que se hayan realizado por la noche, durante los fines de semana o en otros momentos fuera de las horas de clase); el tiempo que estiman que dedicaron *al dictado efectivo de clases* (solamente) en su escuela; y el tiempo (en horas reloj) que estiman que dedicaron *a cada una del resto de las tareas* relacionadas con su trabajo en su escuela que no hayan sido el dictado efectivo de clase.¹⁷

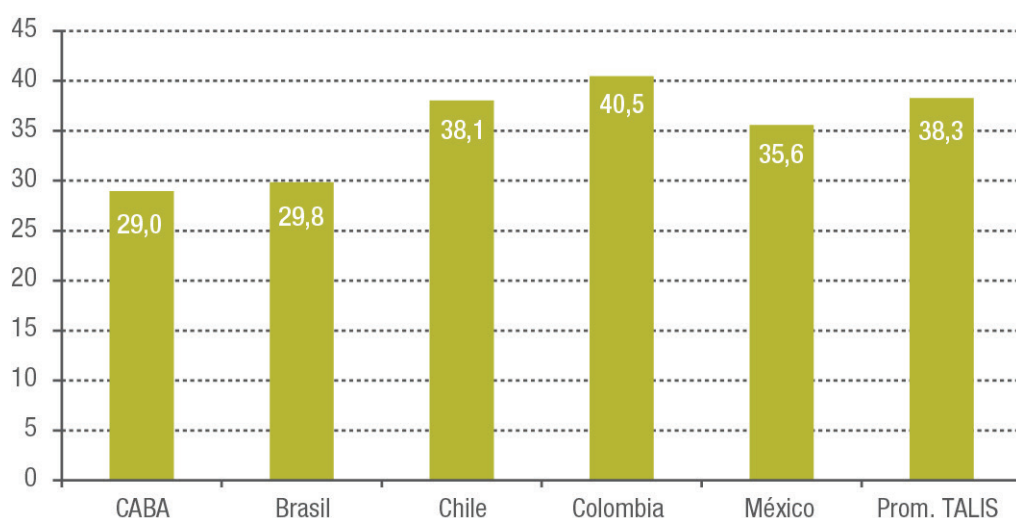
A partir de lo relevado, se observa que el promedio de horas reloj que los docentes reportaron dedicar en total a tareas relacionadas con su trabajo durante su última semana calendario completa más reciente en la escuela para la cual estaban contestando fue de 29 horas en el Nivel Secundario. Este valor se ubica algo por debajo del Promedio Internacional y de lo exhibido en otros países de la región como Chile, Colombia o México (Gráfico XIV). Sin embargo, sería necesario indagar en qué medida estas diferencias no estarían relacionadas con distintos modos de asignación de los cargos y dedicación horaria en los distintos sistemas.

En cuanto a la distribución en la dedicación a las distintas tareas al interior de este total, se observa que la distribución de las tareas es similar a lo reportado por la media de los países participantes (Gráfico XV).

¹⁶ No obstante, en la Ciudad se encuentra extendido el Programa de Profesor por Cargo a partir del cual, los docentes cuentan con las horas de dictado de una asignatura y con horas institucionales que no se desarrollan frente a alumnos concentradas en un mismo establecimiento.

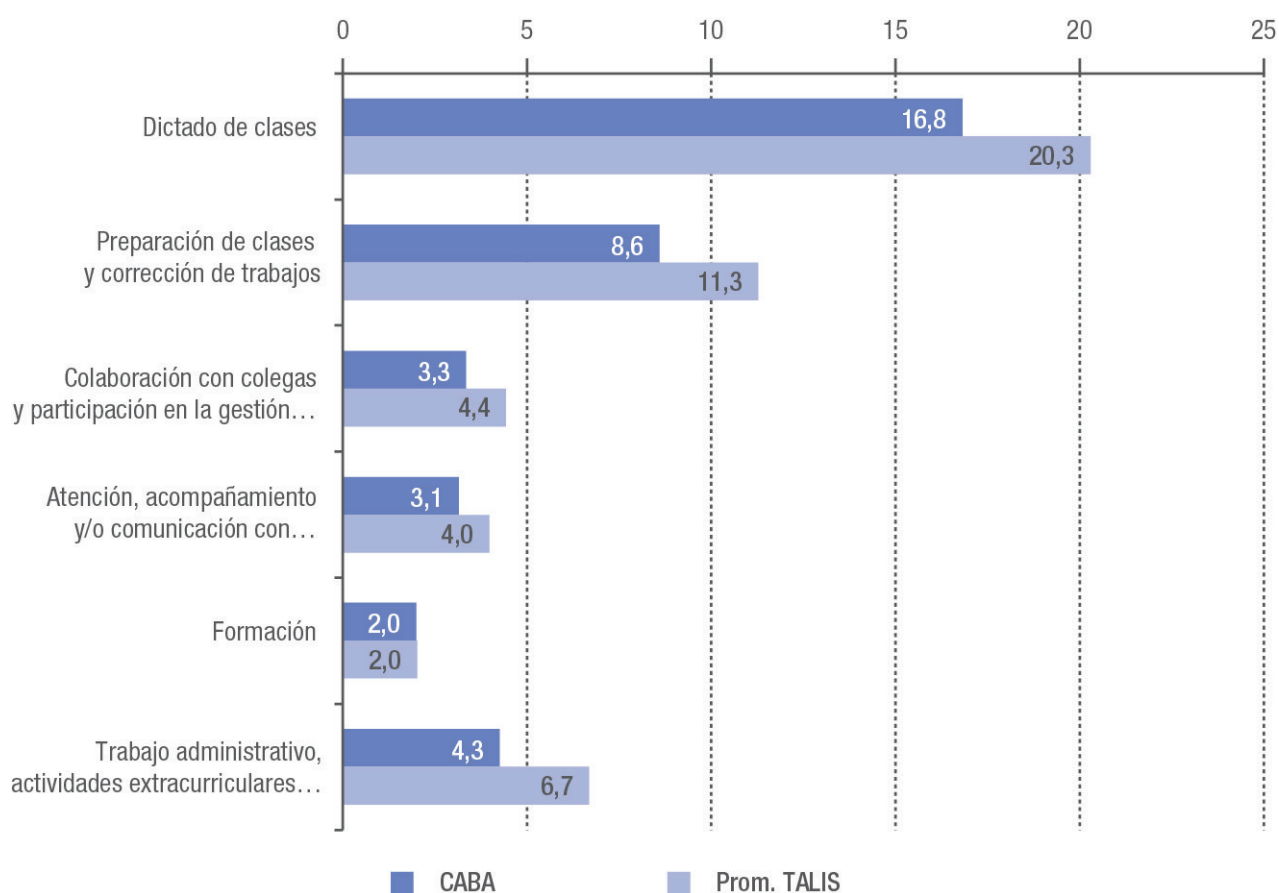
¹⁷ En todos los casos, se pidió que informaran el tiempo en horas reloj y que tomaran como referencia lo sucedido en la última semana calendario completa más reciente al momento en que completaban la encuesta.

Gráfico XIV. Promedio de horas reloj que los docentes reportaron que dedicaron en total a tareas relacionadas con su trabajo durante su última semana calendario completa más reciente en esa escuela, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XV. Promedio de horas reloj que los docentes reportaron que dedicaron a distintas tareas relacionadas con su trabajo en la escuela durante su última semana calendario completa más reciente, por tipo de tarea, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS.

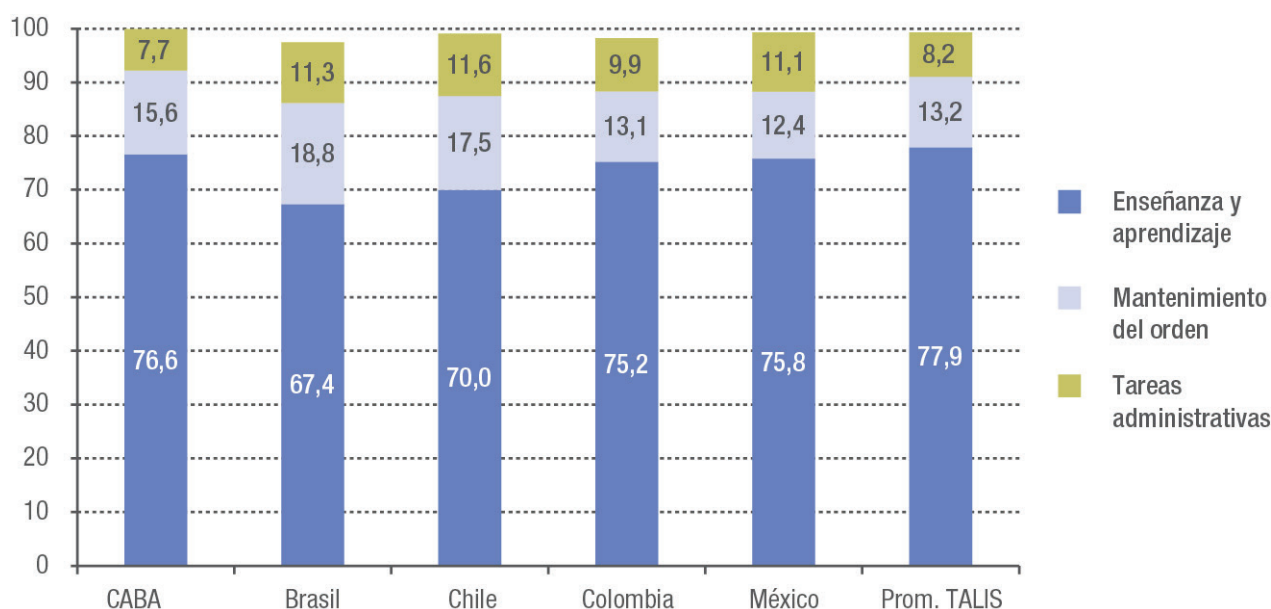


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En relación con la distribución del tiempo de clase, se solicitó a los docentes que estimen el porcentaje de tiempo que le dedican en general a las tareas administrativas; al mantenimiento del orden en el aula; y a la enseñanza y el aprendizaje propiamente dichos.

El Gráfico XVI muestra que en promedio, el peso de las tareas administrativas en el marco de las tareas que desempeñan los docentes del Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires que participaron de TALIS, es similar al Promedio Internacional e inferior al peso que tienen esas tareas para los docentes en el resto de los países de América Latina. Además, en el Nivel Secundario el peso del tiempo dedicado al mantenimiento del orden en el aula es levemente superior al Promedio Internacional, lo cual redundaría en una disminución leve del porcentaje promedio de tiempo que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje.

Gráfico XVI. Porcentaje de tiempo que los docentes reportan dedicar a distintas tareas en una clase promedio, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y promedio global TALIS^{1 y 2}



¹ Los datos refieren al tiempo dedicado en general a cada tarea en una “clase de referencia” elegida al azar por cada docente.

² Los promedios pueden no sumar 100% porque se aceptaron algunas respuestas que no sumaban 100%.

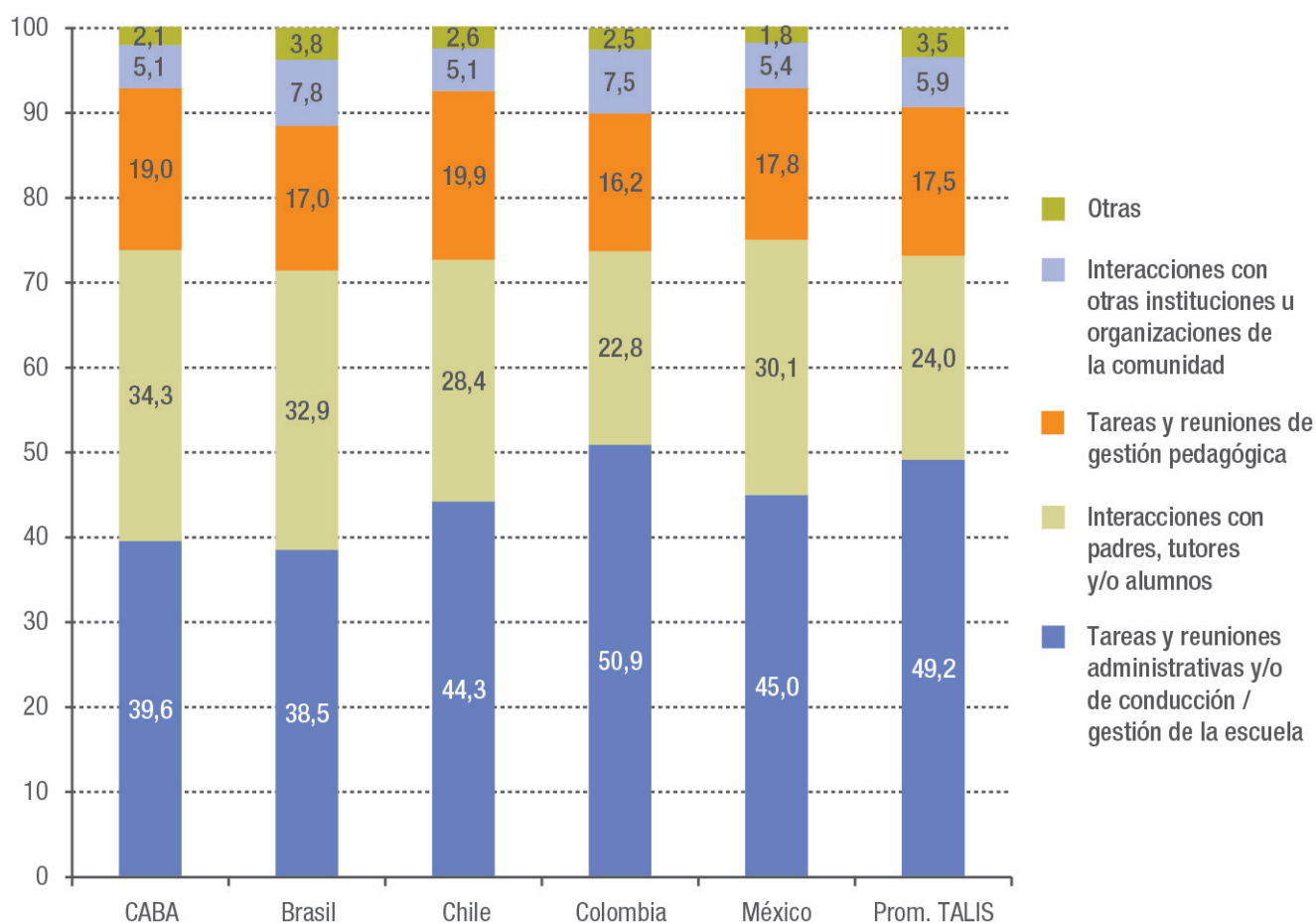
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En cuanto a la distribución del uso del tiempo de los directores, se les solicitó que estimen el porcentaje de tiempo que le dedican durante el año a distintas actividades: *tareas y reuniones administrativas y de conducción / gestión de la escuela* (incluye aspectos vinculados con regulaciones, elaboración de informes, presupuesto escolar, preparación de horarios y composición de grupos, respuesta a solicitudes de funcionarios de educación a nivel local, regional, estatal o nacional, planificación estratégica, actividades de liderazgo y gestión, como el desarrollo de planes de mejora, y temas relacionados con recursos humanos/personal, como por ejemplo la contratación de personal); *tareas y reuniones de gestión pedagógica* (incluye cuestiones de

desarrollo curricular, gestión de la enseñanza, observaciones de clase, criterios de evaluación de los alumnos, supervisión y apoyo a docentes, desarrollo profesional docente); *interacciones con padres, tutores y/o alumnos* (incluye interacciones con padres o tutores tanto formales como informales; reuniones con alumnos de asesoramiento y charlas fuera de las actividades de aprendizaje formales; cuestiones de normas y convivencia); *interacciones con otras instituciones u organizaciones de la comunidad* (sociales, culturales, deportivas, sanitarias, económicas, etc.); y *otras tareas*.

En la Ciudad de Buenos Aires los directores que participaron de TALIS reportaron dedicar un tiempo sustantivamente mayor a las interacciones con padres, tutores y alumnos que el Promedio Internacional (34,3% del tiempo). Sin embargo, de acuerdo con la distribución del tiempo observada tanto a nivel internacional como local, esa tarea no resultaría en desmedro del tiempo dedicado a la gestión pedagógica, actividad fundamental del rol del director que suele quedar relegada frente a las urgencias emergentes cotidianas, la cual recibiría un 19% del tiempo de los directores, 1,5 puntos porcentuales por encima del Promedio Internacional (Gráfico XVII).

Gráfico XVII. Porcentaje promedio de tiempo que los directores reportan dedicar a distintas tareas, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

- La cantidad de horas totales que los docentes del Nivel Primario reportaron dedicar a tareas relacionadas con su trabajo durante la última semana completa anterior a contestar el cuestionario fue de 37 horas reloj. La diferencia con el Nivel Secundario se explica por las distintas modalidades de dedicación que posee cada nivel, ya explicitadas en la introducción de este capítulo.
- En la distribución de tareas al interior de las horas totales de dedicación, se aprecia una distribución similar a la observada para el Nivel Secundario. Al considerar la distribución del tiempo en una clase, el porcentaje de tiempo que se asigna a cada tarea también es similar al descripto para secundaria. No obstante, el peso relativo del tiempo que se dedica al mantenimiento del orden es algo mayor en este nivel que en el Nivel Secundario. Ello resulta consistente con los hallazgos observados en capítulos anteriores, respecto del alto porcentaje de docentes de este nivel que informan dedicar mucho tiempo a tareas vinculadas con el mantenimiento del orden y el silencio en las clases.
- La tendencia a la similitud entre ambos niveles se mantiene también en la distribución del tiempo por parte de los directores. La principal diferencia se encuentra en el tiempo que reportan dedicar a tareas y reuniones de gestión pedagógica, que en este nivel asciende al 23,6% del tiempo, y en el que dedican a tareas y reuniones administrativas y/o de conducción / gestión de la escuela, que se reduce a un 33,4% del tiempo. El resto de las tareas se mantienen muy similares.

En síntesis

La distribución del tiempo que docentes y directores de la Ciudad reportan para las distintas tareas que realizan resulta similar a lo reportado por el conjunto de países participantes. La principal diferencia está en la cantidad total de horas de dedicación reportada por docentes del Nivel Secundario; ese es un dato que sería necesario contextualizar con más información respecto del modo de asignación y dedicación a los cargos en los distintos sistemas educativos. Por lo demás, resulta positivo que en todos los casos se reporte un peso a las tareas administrativas menor a lo reportado en el resto de los países, y que los aspectos de mayor dedicación que el Promedio Internacional (como las interacciones con padres, tutores y/o alumnos por parte de los directivos) no vayan en desmedro de lo que en promedio se dedica a tareas de gestión pedagógica, que suelen ser las más perjudicadas cuando emergen cuestiones imprevistas en la gestión cotidiana de las escuelas.

VII. Desafíos y prioridades para la mejora educativa

¿Qué visión tienen los directores respecto de cuáles son los principales factores que obstaculizarían la capacidad de la escuela para impartir una enseñanza de calidad en todos sus estudiantes? ¿Qué cuestiones perciben los docentes como prioritarias si pudieran decidir de manera directa sobre el presupuesto educativo? ¿Qué similitudes y diferencias guardan estas percepciones respecto de lo reportado a nivel internacional?

Desde el marco conceptual de TALIS, hay una preocupación por contribuir a las posibilidades de docentes y directivos de dar a conocer su visión y opiniones sobre distintos aspectos de su tarea, su rol y los contextos en los que se desempeñan. Una temática central, para la cual resulta difícil que los docentes aporten en conjunto, refiere a las decisiones políticas de gobernanza de los sistemas y la asignación de recursos presupuestarios. En este sentido, se busca que las respuestas al cuestionario de TALIS puedan servir como mecanismo de retroalimentación ascendente al sistema educativo en su totalidad.

Para avanzar en este propósito, TALIS consultó a directivos y docentes sus puntos de vista respecto de los factores que representan un desafío para que las escuelas puedan impartir una enseñanza de calidad. Para ello, se pidió a los directores que valoren la medida en 15 aspectos distintos que obstaculizan la capacidad de su escuela para brindar una enseñanza de calidad en la actualidad. Para cada caso, los directores debían indicar si se trataba de un factor que incidía “mucho”, “bastante”, “en alguna medida” o “para nada”.

A nivel internacional, cada aspecto fue referido, en promedio, por un 24% de directores como incidiendo mucho o bastante en la capacidad de la escuela para brindar una enseñanza de calidad. La Ciudad de Buenos Aires se inscribe en una tendencia similar, donde cada factor fue referido, en promedio, por un 22% de los directores. De este modo, se puede destacar las respuestas obtenidas mediante un doble análisis: aquellas que hayan obtenido

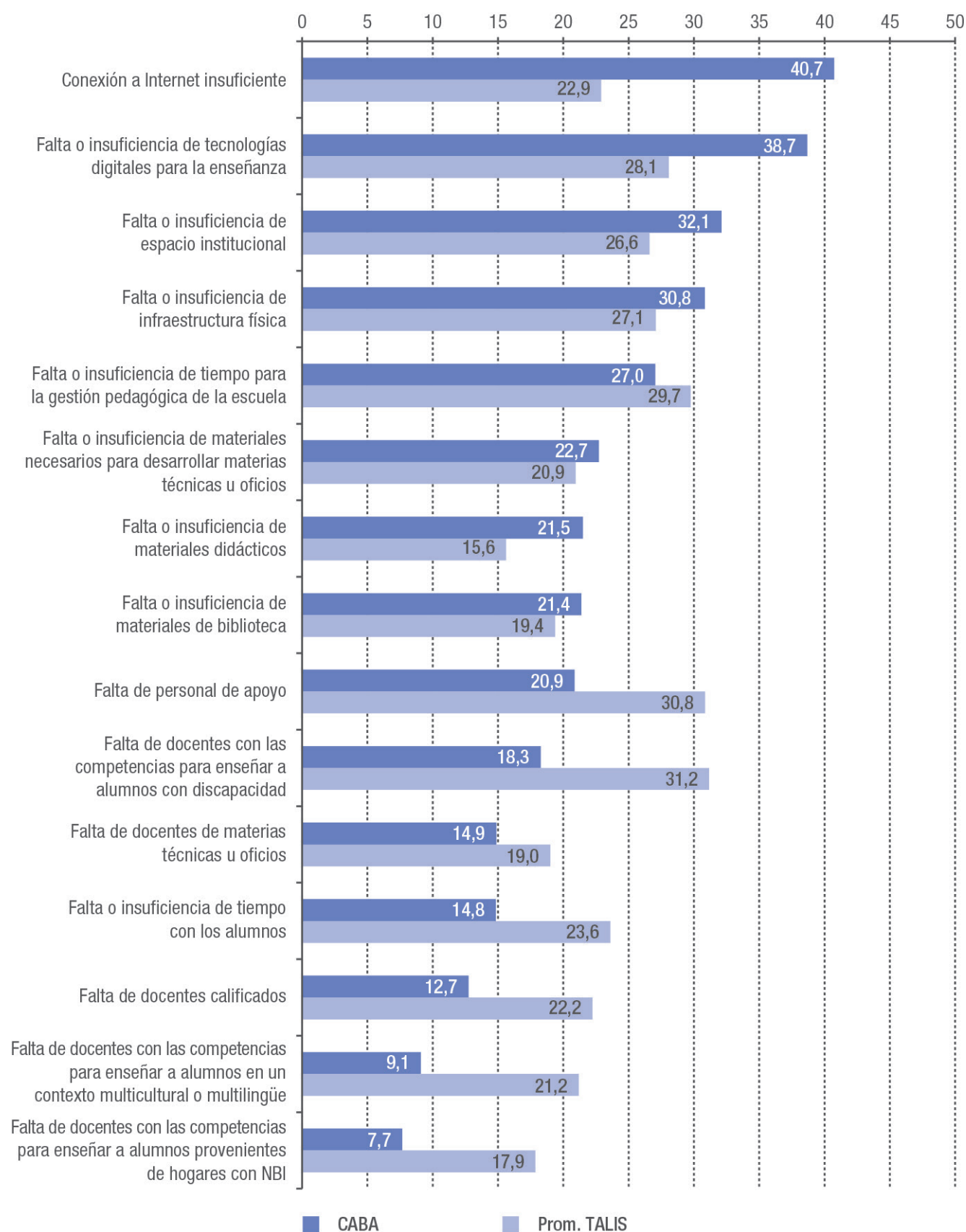
un porcentaje de respuesta sensiblemente mayor al promedio local, y que también se ubiquen por encima del Promedio Internacional; y aquellas que hayan obtenido un porcentaje sensiblemente menor al promedio local, y que también se ubiquen por debajo del Promedio Internacional.

Siguiendo este enfoque, los factores con mayor incidencia desde la óptica de los directores de Nivel Secundario de la Ciudad son: la conexión a internet insuficiente (40,7% de acuerdo), la falta o insuficiencia de tecnologías digitales para la enseñanza (38,7%), la falta o insuficiencia de espacio institucional (32,1%), y la falta o insuficiencia de infraestructura física (30,8%). Los factores que, por el contrario, para los directores no estarían siendo un obstáculo actualmente, o que lo serían en menor medida (comparando tanto con el promedio local como con el internacional), son: la falta de personal de apoyo (20,9%), la falta de docentes con las competencias para enseñar a alumnos con discapacidad (18,3%), la falta de docentes de materias técnicas u oficios (14,9%), la falta o insuficiencia de tiempo con los alumnos (14,8%), la falta de docentes calificados (12,7%), la falta de docentes con las competencias para enseñar a alumnos en un contexto multicultural o multilingüe (9,1%) y la falta de docentes con las competencias para enseñar a alumnos provenientes de hogares con NBI (7,7%) (Gráfico XVIII).

Los docentes también fueron consultados sobre estos temas pero en relación con una perspectiva global y no a nivel de la escuela. A ellos se les consultó respecto de cuáles serían sus prioridades de inversión en caso de que se incrementara en un 5% el presupuesto asignado a su nivel de enseñanza. Al igual que con los directores, se les presentó una cantidad de dimensiones (nueve) y se les pidió que señalaran para cada una si las consideraban de alta, mediana o baja importancia. Tomando en cuenta el promedio de docentes que señalaron los distintos temas como de alta importancia, el promedio de la Ciudad de Buenos Aires es del 62%, significativamente más alto que el promedio internacional (51%), pero a mitad de camino entre el Promedio Internacional y el máximo registrado (80%, Brasil).

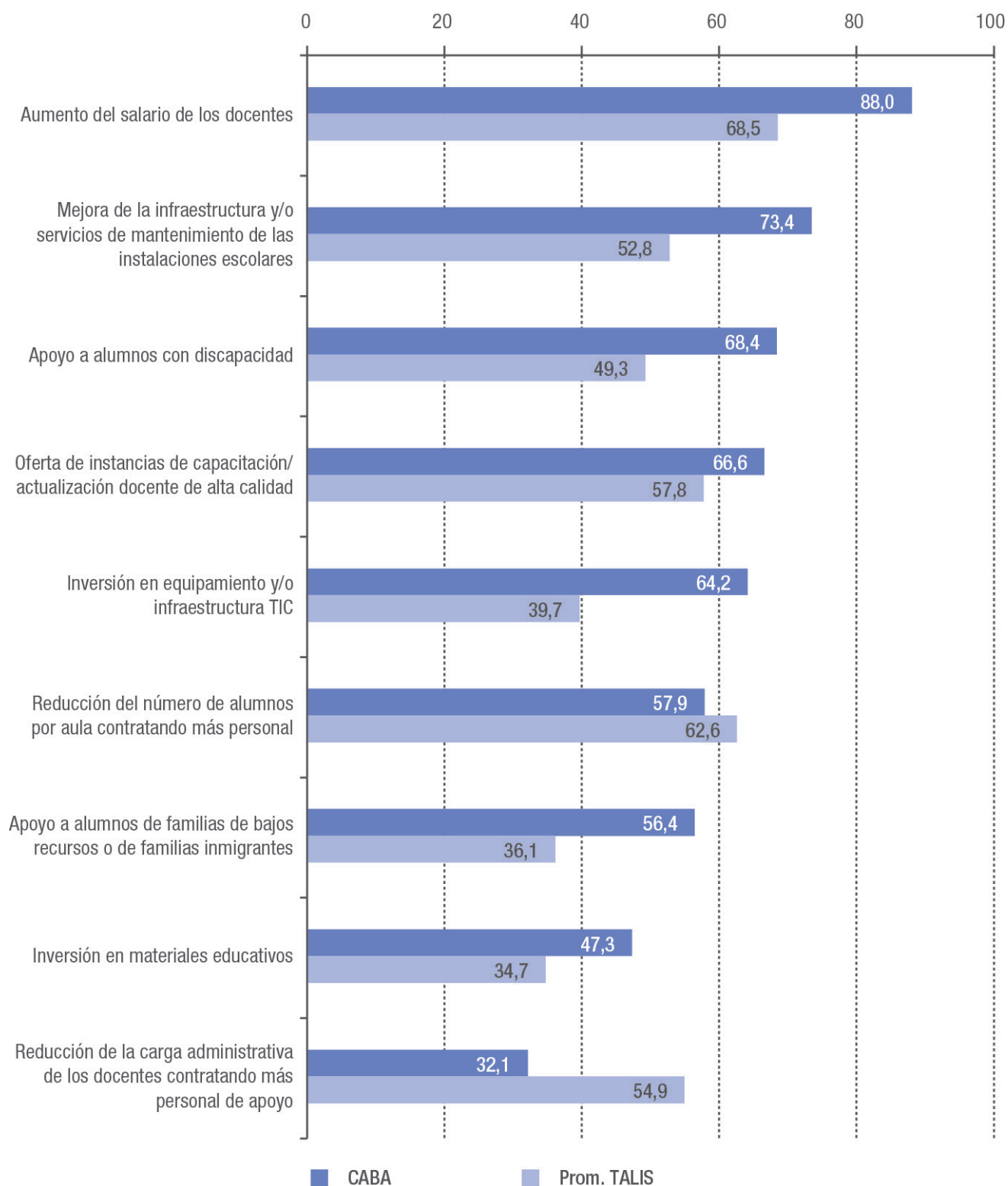
Se observa que lo reportado desde la Ciudad de Buenos Aires guarda tanto similitudes como diferencias con lo reportado en promedio a nivel internacional. El aumento del salario de los docentes aparece como principal prioridad en la mayoría de los países participantes y es de hecho el aspecto que obtiene el mayor porcentaje tanto a nivel internacional (67,5%) como en la Ciudad de Buenos Aires (88%). Los aspectos que figuran en la Ciudad como más prioritarios, porque se encuentran tanto por encima del promedio local como por encima del Promedio Internacional, además del aumento del salario, son: la mejora de la infraestructura y/o del mantenimiento de los servicios escolares; el apoyo a alumnos con discapacidad; la oferta de instancias de capacitación / actualización docente de alta calidad y la inversión en equipamiento e infraestructura TIC. Por el contrario, los aspectos que se ubican debajo de ambos promedios son la reducción del número de alumnos por aula y la reducción de la carga administrativa de los docentes (Gráfico XIX).

Gráfico XVIII. Porcentaje de directores que consideran que los siguientes factores obstaculizan “mucho” o “bastante” la capacidad de la escuela para brindar una educación de calidad, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XIX. Porcentaje de docentes que reportaron las siguientes prioridades de gasto como de “alta importancia”, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

- Los directores del Nivel Primario exhiben una visión con algunos puntos de contacto y varias diferencias respecto del Secundario. En promedio, sus valoraciones se ubican un punto porcentual por debajo de aquel. Los aspectos que se resaltan y revisten una mayor dificultad en el Nivel Primario que en el Secundario son la falta de personal de apoyo (38,6%), la falta de docentes con las competencias para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales (35,8%) y la falta o insuficiencia de tiempo para la gestión pedagógica de la escuela (32,6%). Las que menos revestirían una dificultad para este Nivel, en relación con lo expresado por sus pares del Nivel Secundario.
- La falta o insuficiencia de materiales necesarios para desarrollar materias técnicas u oficios (13,7%), la falta o insuficiencia de materiales de biblioteca (10,7%) y la falta o insuficiencia de materiales didácticos (7,8%). En el resto de los aspectos, el comportamiento de las valoraciones de los directores del Nivel Primario es muy similar a lo observado para el Secundario.
- En el caso de los docentes, también se observan diferencias con la visión de sus pares del Secundario y se ubican en promedio 3 puntos porcentuales por encima de aquella. Los factores que exhiben un mayor diferencia son la oferta de instancias de capacitación/actualización docente de alta calidad (73,3%), la reducción del número de alumnos por aula contratando más personal (64,4%),¹⁸ y la reducción de la carga administrativa de los docentes contratando más personal de apoyo (48,6%). Por su parte, la inversión en equipamiento y/o infraestructura TIC se reduce considerablemente, con un 54% de acuerdo, 10 puntos porcentuales menos que en el Nivel Secundario. En el resto de los casos, el comportamiento es similar.

¹⁸ Cabe señalar que de acuerdo con los datos provenientes del Relevamiento Anual 2017, las secciones en el Nivel Secundario poseen en promedio 24 estudiantes.

En síntesis

Los docentes y directivos de la Ciudad de Buenos Aires reportaron lo que consideran son las principales necesidades y prioridades de mejora del sistema educativo. Estas percepciones guardan tanto similitudes como diferencias con lo reportado a nivel internacional.

En la Ciudad en ambos niveles, las cuestiones prioritarias parecen ubicarse principalmente en torno a la conectividad y el equipamiento digital;¹⁹ la infraestructura institucional y los espacios de trabajo;²⁰ los salarios; la formación docente; y el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales (ya sea con alguna discapacidad, con necesidades de apoyo por provenir de familias de bajos recursos, etc.). No serían en cambio un problema, desde la óptica de los respondientes (o lo serían en una medida mucho menor), la falta de docentes calificados, el tiempo de trabajo con los estudiantes y la carga administrativa.

¹⁹ Al respecto, es importante señalar que entre la aplicación de los cuestionarios de TALIS en 2017 y la publicación del presente informe, hubo un importante avance en materia de conectividad en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: durante 2018 y a marzo de 2019, se avanzó en instalar pisos tecnológicos con conectividad de fibra óptica de 100mb/s a más del 90% de los edificios escolares de la Ciudad. Se estima que a mediados del corriente año se concretará el 100% del objetivo propuesto de cobertura de establecimientos con conectividad.

²⁰ En este aspecto, también se destaca la meta establecida a partir de 2016 de construcción de 54 nuevas escuelas (30 son de Nivel Inicial, 13 de Nivel Primario, 9 de Nivel Secundario, 1 Centro de Terminalidad de Adultos y 1 Centro de Formación Profesional). Hasta marzo de 2019, se encuentran finalizadas 30 escuelas y se estima que otras 13 estarán finalizadas para mitad de año y las últimas 11, para fin de año. Del total, 38 serán edificios nuevos y 16, reemplazos.

Sección 3.

Formación Docente Inicial, apoyo a docentes nóveles y Desarrollo Profesional

En esta última sección se presentan los datos vinculados con las motivaciones para el ingreso a la docencia por parte de docentes y directivos (Capítulo X); las características de la Formación Docente Inicial (FDI) realizada por dichos actores (Capítulo XI); las acciones y estrategias de apoyo a docentes nóveles²¹ que se realizan en las escuelas (Capítulo XII); y la participación de docentes y directores en actividades de Desarrollo Profesional Docente (DPD), o de Formación Docente Continua, lo que en el marco de este estudio resulta equivalente (Capítulo XIII).

²¹ En el marco del estudio TALIS, se entiende por un “docente novel” a un docente que tiene poca o ninguna experiencia de trabajo como docente.

VIII. Motivaciones para el ingreso a la docencia

¿Cuáles son las razones por las que los docentes de la Ciudad afirman haber decidido dedicarse a la docencia? ¿Fue la docencia su primera opción de carrera?

Desde TALIS, el análisis sobre la FDI de los docentes en ejercicio comienza por indagar acerca de las motivaciones que los llevaron a elegir la docencia. En la perspectiva propuesta por TALIS, la mejora de la FDI: además de impactar positivamente en la formación o hacer la carrera más atractiva para atraer a los mejores candidatos posibles, debe atender también cuáles son las razones que en un determinado momento y sistema llevan a que los jóvenes elijan dedicarse a esta profesión, para desde allí definir las cuestiones a revisar y el mejor modo de hacerlo.

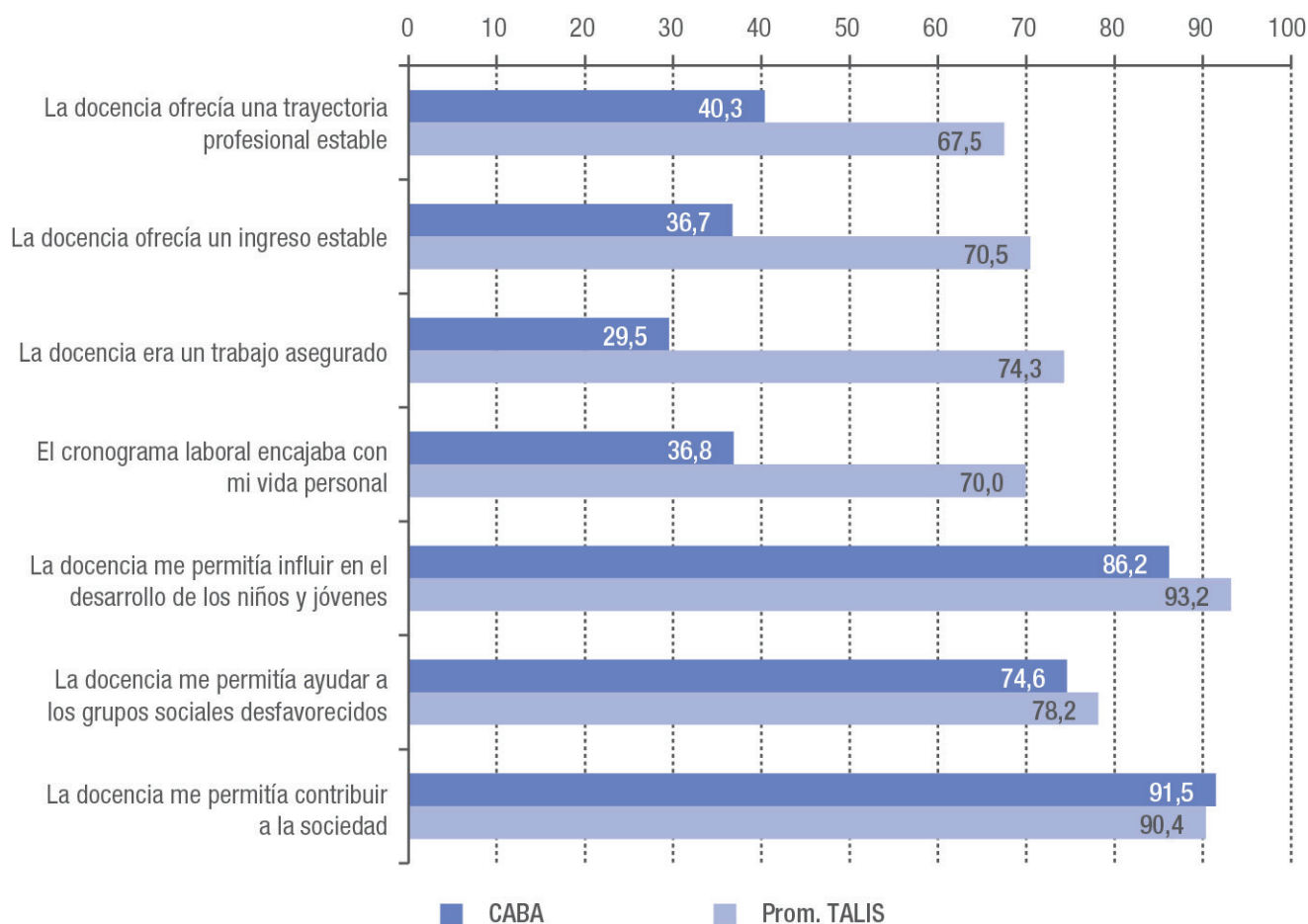
Para ello, TALIS solicitó a los docentes que valoraran la importancia que tuvieron distintas motivaciones a la hora de elegir la docencia. Se les consultó también si la docencia fue su primera elección de carrera.

Las distintas motivaciones sobre las que se indagó pueden agruparse en dos grandes categorías: motivaciones “pragmáticas” vinculadas con la estabilidad, el desarrollo profesional individual o de compatibilidad de las condiciones de trabajo (días, horarios) con la vida personal; y motivaciones vinculadas con cierto sentido de “realización” a nivel personal en términos de contribución a la sociedad.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se observa que las motivaciones de mayor peso se encuentran en aquellas relacionadas con la realización personal (influir en el desarrollo de los niños y jóvenes, ayudar a los grupos sociales desfavorecidos y contribuir con la sociedad) (Gráfico XX).

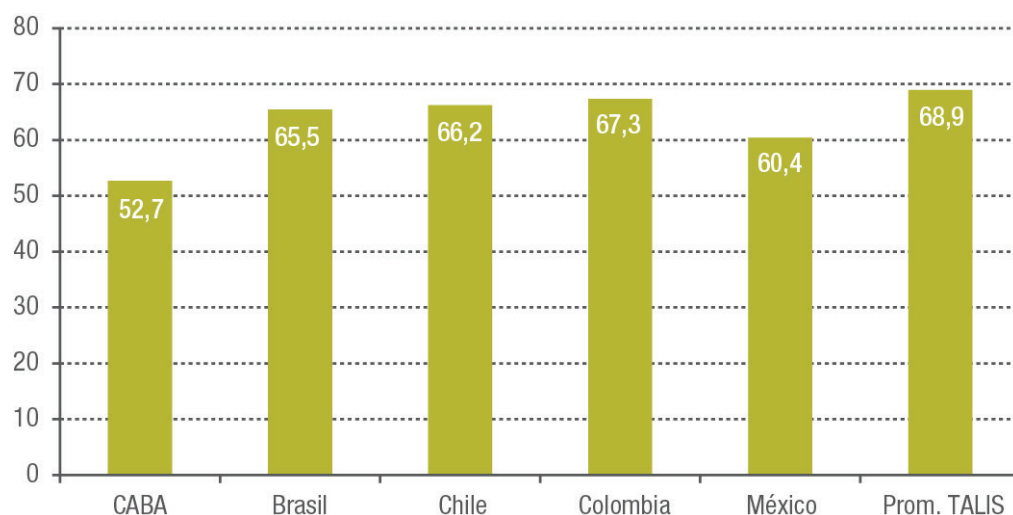
Respecto de la pregunta acerca de si la docencia fue su primera opción como carrera, el porcentaje a nivel internacional se encuentra en 69%, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires para el Nivel secundario es del 53% (Gráfico XXI).

Gráfico XX. Porcentaje de docentes que reportan como “muy” o “bastante” importantes diversas razones en su decisión de ser docentes, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XXI. Porcentaje de docentes que afirman que la docencia fue su primera opción como carrera, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Sin embargo, a pesar de que el porcentaje de docentes de la Ciudad de Buenos que eligió la docencia como primera carrera aparece como relativamente bajo, también es preciso destacar que los porcentajes de satisfacción con la carrera son muy altos. Por ejemplo, frente a la afirmación “Si pudiera decidir, volvería a elegir ser docente”, el porcentaje de respuestas del Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires que afirmaron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta aseveración es del 92%, de las más altas de todos los países participantes y muy por encima del Promedio Internacional de 76%. Del mismo modo, frente a la afirmación “Me arrepiento de haber decidido dedicarme a la docencia” el porcentaje de docentes de dicho nivel que respondió estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en este caso es solamente del 3,4%, la más baja de todos los países participantes, y menos de la mitad del Promedio Internacional que se encuentra en 10,3%.²²

En el Nivel Primario

- En relación con las motivaciones de ingreso a la docencia, lo respondido por los docentes del Nivel Primario es homogéneo con lo reportado por sus pares del Nivel Secundario: aquí también las motivaciones de índole más pragmática se ubican en torno a un 30%-40% de acuerdo, mientras que las motivaciones vinculadas con la realización personal reciben un nivel de acuerdo del 80%-90%.

²² Si bien esta temática se abordará con mayor profundidad en el Volumen II del informe internacional de TALIS —a publicarse en Marzo de 2020—, algunas de las tablas se encuentran disponibles en el Volumen I y se utilizan aquí para complementar y contextualizar los resultados referidos a la motivación de ingreso a la docencia. Este es el motivo por el que estos resultados solamente se presentan pero no se desarrollan en el presente informe. Resultados actualmente disponibles solo para el Nivel Secundario.

- El porcentaje de docentes que afirma haber elegido la docencia como primera opción de carrera, en cambio, es considerablemente más alto: 62%, 9 puntos porcentuales más que en el Nivel Secundario.

En síntesis

De acuerdo con lo reportado por los docentes participantes, las motivaciones para el ingreso a la docencia en la Ciudad de Buenos Aires se concentran sobre todo en cuestiones vinculadas con la realización personal, más que en cuestiones pragmáticas vinculadas con la estabilidad, el desarrollo profesional o la organización personal. Esto es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de diseñar políticas de captación o incentivos a la elección de la docencia como carrera profesional por parte de los jóvenes.

IX. La Formación Docente Inicial

¿Cuál es el máximo nivel educativo que los docentes y directivos de la Ciudad reportan haber alcanzado? ¿Qué tipo de titulación / trayecto formativo reportan haber realizado para su ingreso a la docencia? ¿Qué contenidos o temáticas refieren haber recibido formación, y cuál es su percepción respecto del nivel de preparación obtenido en cada una?

Luego de que aquellos interesados en dedicarse a la docencia se deciden por esta opción, el primer factor que da cuenta de la formación de los docentes es la FDI realizada. Tanto a nivel local como internacional, existen distintas opciones de trayectos formativos. A su vez, un docente puede continuar sus estudios iniciales con estudios de posgrado, lo que enriquece su formación inicial. Esta primera mirada entonces busca dar cuenta de los distintos trayectos formativos realizados por los docentes en los sistemas educativos, teniendo en cuenta el máximo nivel educativo alcanzado, el tipo de trayecto o titulación obtenida para su ingreso a la docencia (si por ejemplo cuenta con formación pedagógica o no), y las características de la FDI realizada en relación con los contenidos o temáticas trabajadas y el nivel de preparación que perciben que dicha formación les brindó.

En relación con el máximo nivel educativo alcanzado, se consultó a docentes y directivos si habían finalizado el Nivel Secundario; si habían completado un nivel terciario o profesorado no universitario de hasta 3 años de duración; si habían completado un nivel universitario o programa de formación docente de al menos 4 años de duración; o si habían completado estudios de posgrado (especializaciones / maestrías o doctorado).²³ La pregunta admitía una única respuesta.

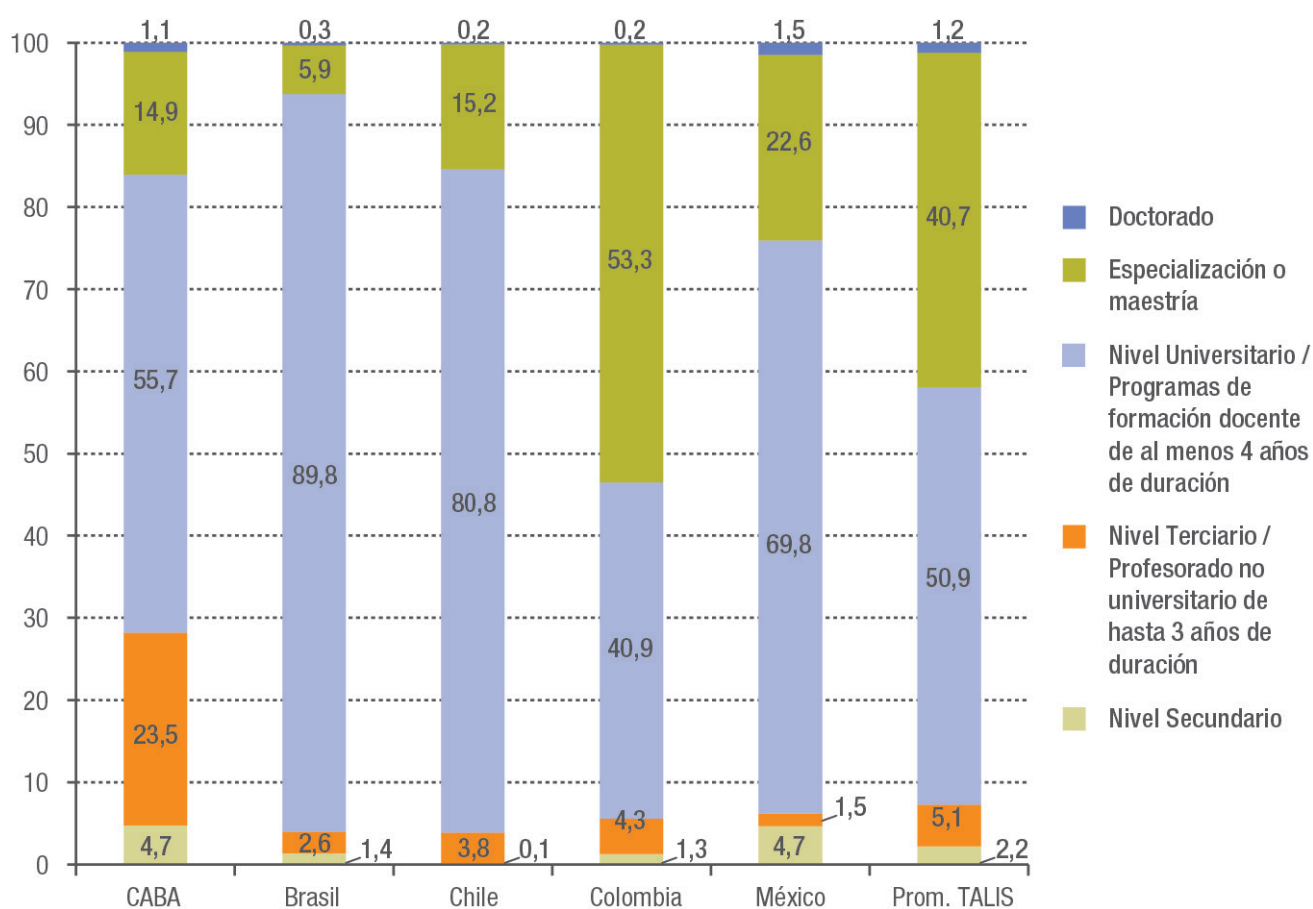
²³ Esta diferenciación sigue los criterios definidos en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO en su última versión disponible de 2011. Desde esta clasificación, las propuestas formativas que se realizan con posterioridad al Nivel Secundario, si tienen una duración de hasta 3 años son clasificadas como CINE 5, equivalente a un “título terciario de ciclo corto”, mientras que las que tienen una duración de 4 años o más les corresponde una clasificación CINE 6, equivalente a un título de grado, sea de una institución terciaria o universitaria. Para más información al respecto se puede consultar el documento completo de la CINE. Disponible en <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscd-2011-sp.pdf>.

Como se puede apreciar en los gráficos siguientes, el porcentaje de docentes con titulaciones terciarias de 3 años de duración es bastante alto, sobre todo en comparación con el Promedio Internacional. Sobre esto, es importante tener en cuenta que la regulación de la duración de la formación docente en la Argentina fue modificada recientemente, en 2007, a partir de la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación (impulsada con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente), y fue solamente a partir de 2010 que comenzaron a implementarse de manera obligatoria los planes de 4 años de duración para la Formación Docente Inicial (en el caso de la Ciudad de Buenos Aires se comenzaron a implementar con esta nueva duración desde 2009).

OPORTUNIDAD DE MEJORA

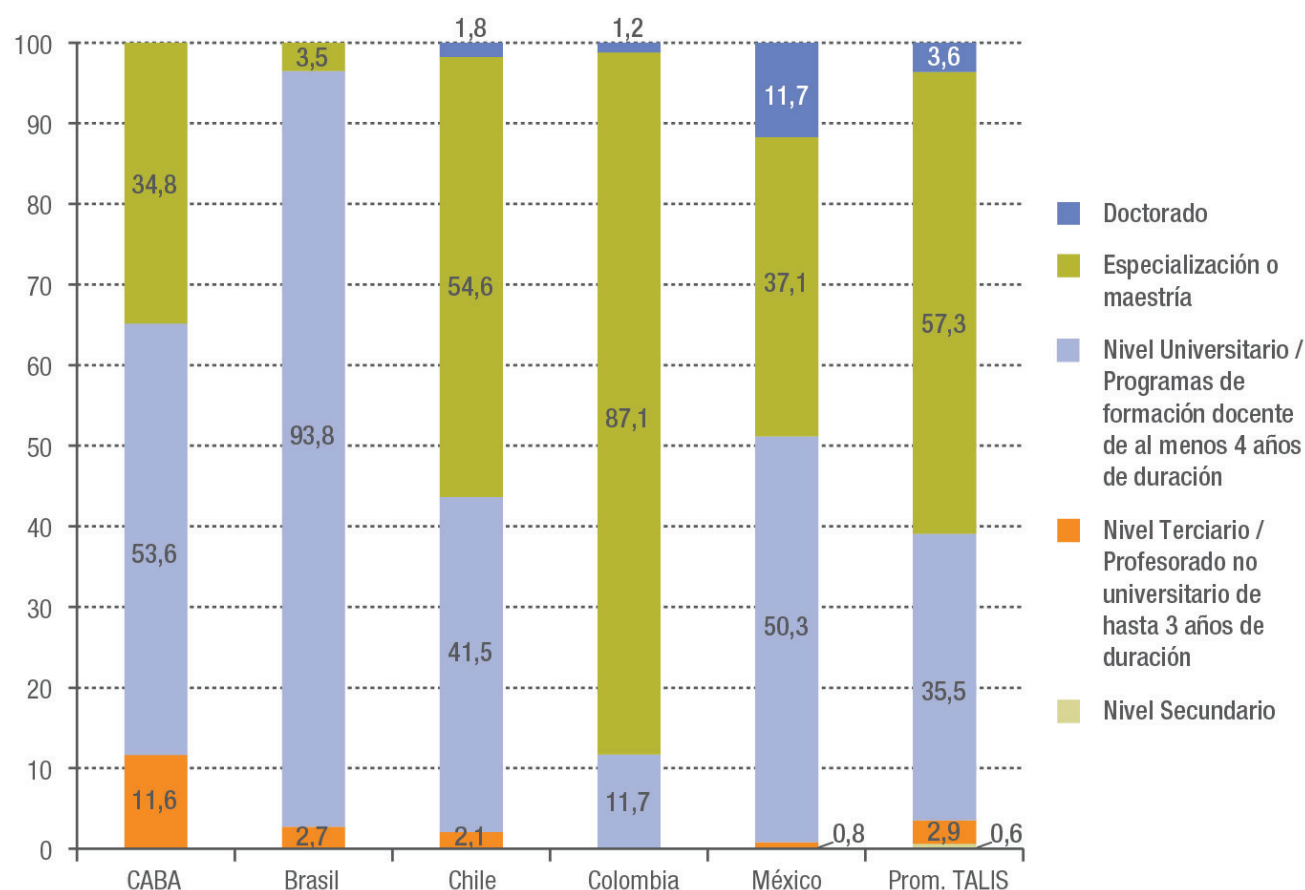
Se observa un porcentaje relativamente bajo de docentes con titulación de maestría o doctorado, también en comparación con el Promedio Internacional, así como con los porcentajes de otros países de América Latina como Chile, Colombia o México. Estas tendencias se mantienen bastante similares en el caso de los directores (Gráficos XXII y XXIII).

Gráfico XXII. Porcentaje de docentes según máximo nivel educativo que reportan como completado, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XXIII. Porcentaje de directores según máximo nivel educativo que reportan como completado, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



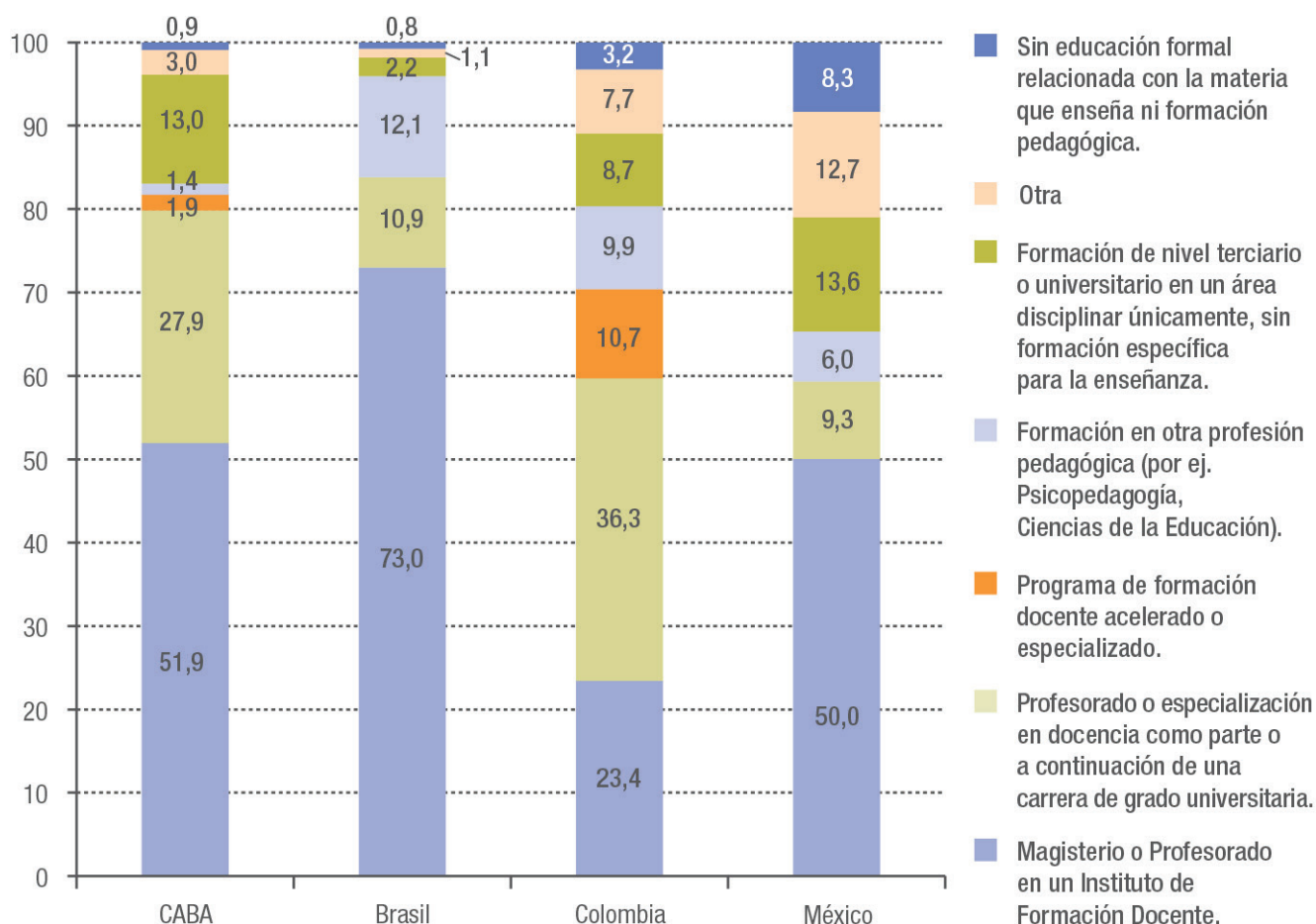
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En cuanto al análisis del tipo de titulación obtenida para el ingreso a la docencia, se ofrecieron las siguientes opciones de respuesta (aquí también se admitió una única respuesta):

- Magisterio o profesorado en un Instituto de Formación Docente (haya sido de 3 o 4 años de duración).
- Profesorado o especialización en docencia como parte o a continuación de una carrera de grado universitaria (tipo de formación común sobre todo en profesores de Nivel Secundario y Superior y en algunas áreas disciplinares).
- Programa de formación docente acelerado o especializado (no es tan común en nuestro país, pero algunas instituciones ofrecen trayectos formativos acelerados para dar la titulación docente a egresados de algunas carreras).
- Formación en otra profesión pedagógica (por ej. Psicopedagogía, Ciencias de la Educación).
- Formación de Nivel Terciario o Universitario en un área disciplinar únicamente, sin formación específica para la enseñanza.
- Sin educación formal relacionada con la materia que enseña ni formación pedagógica.
- Otras.

En el Gráfico XXIV se puede observar que la Ciudad de Buenos Aires exhibe porcentajes altos de docentes con formación en magisterio o profesorado (52%), y de docentes con título de profesorado complementario a una carrera o formación disciplinar (28%), lo cual es lo esperable para este nivel. Entre ambos grupos, representan lo respondido por el 80% de los docentes participantes. El tercer grupo en cantidad lo conforman quienes cuentan con la formación disciplinar únicamente, sin formación pedagógica (13%). Esto se podría explicar por el hecho de que existen algunas áreas disciplinares para las cuales hay escasez de docentes con la titulación requerida. En el resto de los casos, el porcentaje de respuesta es muy pequeño, del 3% o menor. El porcentaje de quienes ejercen la docencia sin contar con formación disciplinaria o pedagógica específica para la Ciudad es del 0,9%, uno de los más bajos de la región.

Gráfico XXIV. Porcentaje de docentes según tipo de titulación obtenida que reportan, Nivel Secundario. CABA y países de América Latina con datos disponibles¹



¹ Sin datos disponibles para Chile ni para el Promedio Internacional TALIS.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el caso de los directores, lo consultado respecto del tipo de formación recibida refirió a si realizaron alguna formación específica, programa o carrera en gestión escolar; si realizaron la carrera de Formación Docente o Profesorado; y si realizaron algún curso o capacitación en liderazgo pedagógico. En los tres casos, diferenciando si lo hicieron antes, después o antes de

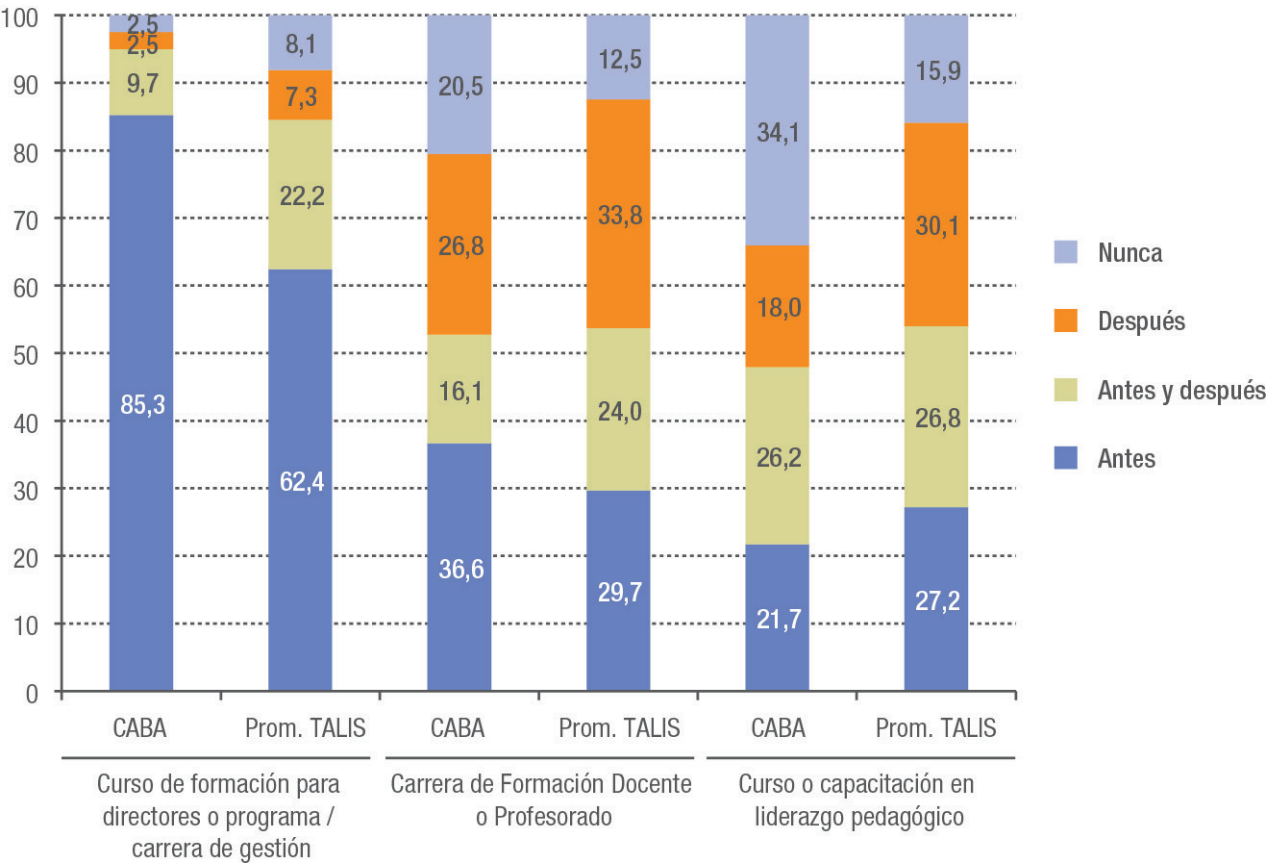
asumir el cargo de director en la escuela que se encuentran, por lo que los directores participantes debían dar una respuesta para cada tipo de formación.

En el Gráfico XXV puede observarse que las tendencias para la Ciudad de Buenos son similares a lo que se observa para el Promedio Internacional.

OPORTUNIDAD DE MEJORA

La excepción se encuentra en el porcentaje de directores que reporta no haber realizado nunca algún curso o capacitación en liderazgo pedagógico, que para el Nivel Secundario asciende al 34%, más del doble del Promedio Internacional (16%).

Gráfico XXV. Porcentaje de directores que reportan haber realizado distintas propuestas formativas antes, después o antes y después de asumir el cargo directivo, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

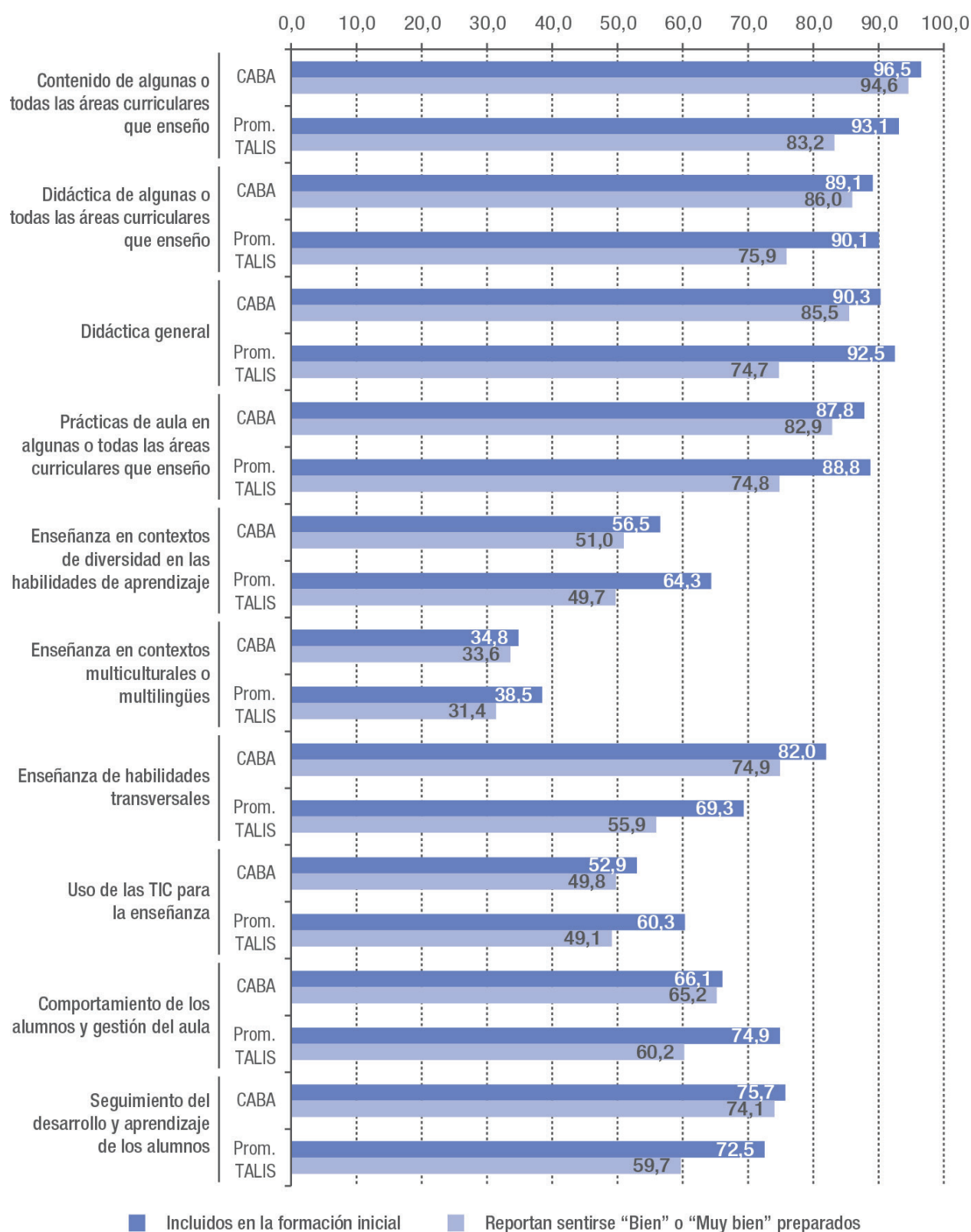
Por último, se consultó también a los docentes si su formación inicial incluyó formación sobre 10 aspectos diferenciados, y el nivel de preparación que reportan haber sentido para abordar su trabajo de enseñanza en relación con cada uno de esos aspectos. Los aspectos consultados fueron: el contenido de algunas o todas las áreas curriculares o que se enseña; la

didáctica de algunas o todas las áreas curriculares que se enseña; didáctica general; prácticas de aula en algunas o todas las áreas curriculares que se enseña; la enseñanza en contextos de diversidad en las habilidades de aprendizaje; la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües; la enseñanza de habilidades transversales; el uso de las TIC para la enseñanza; el comportamiento de los alumnos y gestión del aula; y el seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

En relación con la primera variable, la inclusión de cada contenido o aspecto en la formación inicial, los datos de la Ciudad de Buenos Aires vuelven a exhibir tendencias similares al Promedio Internacional, con algunos casos superiores y otros inferiores (Gráfico XXVI). Los aspectos para los que la Ciudad exhibe porcentajes mayores al promedio son: la enseñanza de habilidades transversales; el contenido de algunas o todas las áreas curriculares que se enseña; y el seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Aquellos en los que exhibe un porcentaje menor (más de 3 puntos porcentuales de diferencia) son: el comportamiento de los alumnos y gestión del aula; la enseñanza en contextos de diversidad en las habilidades de aprendizaje; el uso de las TIC para la enseñanza; y la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües.

Sin embargo, más allá de esto, al ser consultados por el nivel de preparación que creen haber recibido en la formación inicial realizada, los porcentajes de la Ciudad son en todos los casos superiores al Promedio Internacional. Esta diferencia se destaca particularmente en relación con la enseñanza de habilidades transversales (19 puntos porcentuales de diferencia); el seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los alumnos (14,4 pp de diferencia); el contenido de algunas o todas las áreas curriculares o que enseñó (11,4 pp); la didáctica general (10,7 pp); y la didáctica de algunas o todas las áreas curriculares que enseñó (10,1 pp).

Gráfico XXVI. Porcentaje de docentes que reportan que distintos aspectos fueron incluidos en sus estudios formales habilitantes para la docentes, y porcentaje que reporta haberse sentido “bien” o “muy bien” preparado/a al respecto, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS*



* Los resultados refieren solamente a aquellos docentes que afirmaron contar con algún tipo de estudio formal relacionado con el área o materia que dictan, tengan o no formación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

- En relación con el máximo nivel educativo alcanzado, tanto docentes como directores del Nivel Primario exhiben un porcentaje considerablemente mayor al del Nivel Secundario en quienes poseen un profesorado de 3 años de duración, siendo los porcentajes de respuesta en estos casos del 57% y 53% respectivamente, mientras que para el profesorado o carrera universitaria de 4 años de duración se reduce al 32% y al 25%.
- En cuanto al tipo de titulación obtenida por los docentes, la opción de magisterio o profesorado en un Instituto de Formación Docente concentra el 83% de las respuestas. Le siguen las opciones de profesorado o especialización en docencia como parte o a continuación de una carrera de grado universitaria (10%) y de formación de nivel terciario o universitario en un área disciplinar únicamente, sin formación específica para la enseñanza (4,3%). El resto de las opciones tienen todas menos del 2% de respuestas.
- En los directores, quienes reportan nunca haber realizado un curso de formación para directores o programa / carrera de gestión escolar asciende al 4,6%, casi el doble que en el Nivel Secundario, pero se reduce considerablemente en las otras opciones: para carrera de Formación Docente o Profesorado es del 12%, y para curso o capacitación en liderazgo pedagógico es del 19,3%, casi la mitad que lo reportado por sus pares del Secundario.
- En cuanto a la formación recibida y preparación que perciben al respecto, los docentes del Nivel Primario exhiben porcentajes muy similares a los expresados por sus pares del Secundario. La principal diferencia se encuentra en el aspecto de enseñanza en contextos de diversidad en las habilidades de aprendizaje, que el 68,5% de los docentes de primaria afirman haberlo recibido, y el 62,4% afirman haberse sentido bien o muy bien preparados (en ambos casos más de 11 puntos porcentuales por encima de lo expresado por los docentes del Nivel Secundario).

En síntesis

La situación de la Ciudad de Buenos Aires respecto de la Formación Inicial de los docentes exhibe tanto similitudes como diferencias con lo reportado a nivel internacional. En algunos casos dichas diferencias se pueden relacionar con posibles fortalezas u oportunidades de mejora; en otros, refieren a cuestiones propias del desarrollo histórico del sistema educativo argentino (como el cambio de la regulación en la duración de la formación docente). Las principales oportunidades de mejora detectadas refieren a la formación de posgrado (especialización, maestría o doctorado), sensiblemente menor en la Ciudad que a nivel internacional;²⁴ a la formación de los directores de Nivel Secundario, que en un porcentaje importante reportan no haber realizado nunca cursos o capacitaciones en liderazgo pedagógico;²⁵ y a la formación en algunas áreas, que en la Ciudad exhiben porcentajes considerablemente menores al Promedio Internacional, y que pueden relacionarse con cuestiones que los propios docentes reportan como aspectos a mejorar o que requieren mayor formación (el comportamiento de los alumnos y la gestión del aula; la enseñanza en contextos de diversidad en las habilidades de aprendizaje; el uso de las TIC para la enseñanza y la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües).

Sin embargo, también se observan fortalezas en el porcentaje de docentes que refieren contar con el tipo de formación esperada, sensiblemente mayor a otros países de la región; y a que la percepción respecto del nivel de preparación logrado a través de la formación inicial recibida es superior en todos los casos al Promedio Internacional, lo que habla de una alta satisfacción de los docentes con dicha formación.

²⁴ Sobre esto hay que tener en cuenta que no se reflejaron adecuadamente los postítulos docentes en las opciones de respuesta.

²⁵ Aquí es importante señalar que la Escuela de Maestros abrió a partir de 2016-2017 una variedad de ofertas vinculadas con la formación en gestión educativa y liderazgo: un Programa en Liderazgo y Gestión, dirigido a docentes de distintos niveles del sistema educativo de la Ciudad que aspiran a desempeñarse en cargos directivos; una Actualización Académica en Gestión Educativa para Directores Noveles; y una propuesta formativa denominada Directivos en Práctica, destinada a Directivos y Supervisores de los tres niveles educativos, que incluye el desarrollo de temáticas enmarcadas en 3 ejes de trabajo: trayectorias escolares, aprendizajes y clima institucional y convivencia. Hasta el momento, en los 3 años que se lleva de trabajo han participado 8.954 integrantes de equipos de supervisión y conducción.

X. El apoyo y el acompañamiento a docentes nóveles

¿Qué diferencias, en las percepciones respecto de la autoeficacia, satisfacción con la carrera y el entorno laboral, exhiben los docentes con hasta 5 años de experiencia, en comparación con sus pares de más experiencia? ¿En qué medida se observa una distribución en escuelas y asignación de horas a docentes nóveles que dé cuenta de criterios de acceso e inmersión gradual a la labor docente? ¿Qué acciones se realizan en la Ciudad para dar acompañamiento a estos docentes en sus primeros años de carrera y en qué medida se llevan adelante?

Desde el marco conceptual de TALIS se hace hincapié en la importancia del apoyo y acompañamiento a los docentes nóveles en sus primeros años de docencia, dando evidencias en favor de la hipótesis de que el apoyo y el acompañamiento a docentes nóveles estaría positivamente relacionado con resultados como el aumento del compromiso y retención de los docentes (que continúen siendo docentes luego de los años iniciales), las prácticas que se realizan en el aula y los resultados de aprendizaje.

Desde este enfoque, en los cuestionarios a docentes de TALIS se relevaron distintos aspectos que dan cuenta del apoyo y acompañamiento hacia los nuevos docentes que existe en los distintos sistemas educativos participantes, entre ellos:

1. La percepción de autoeficacia, satisfacción con la carrera y con el entorno laboral de los docentes con hasta 5 años de experiencia en comparación con los de más experiencia.
2. La cantidad de horas que reportan trabajar los docentes nóveles, en comparación con los más experimentados.
3. Y la cantidad de docentes y directores que reportan realizar o poner a disposición acciones de inducción o mentoría en las escuelas, y en qué medida estas acciones están dirigidas a –y logran la participación de– docentes nóveles.

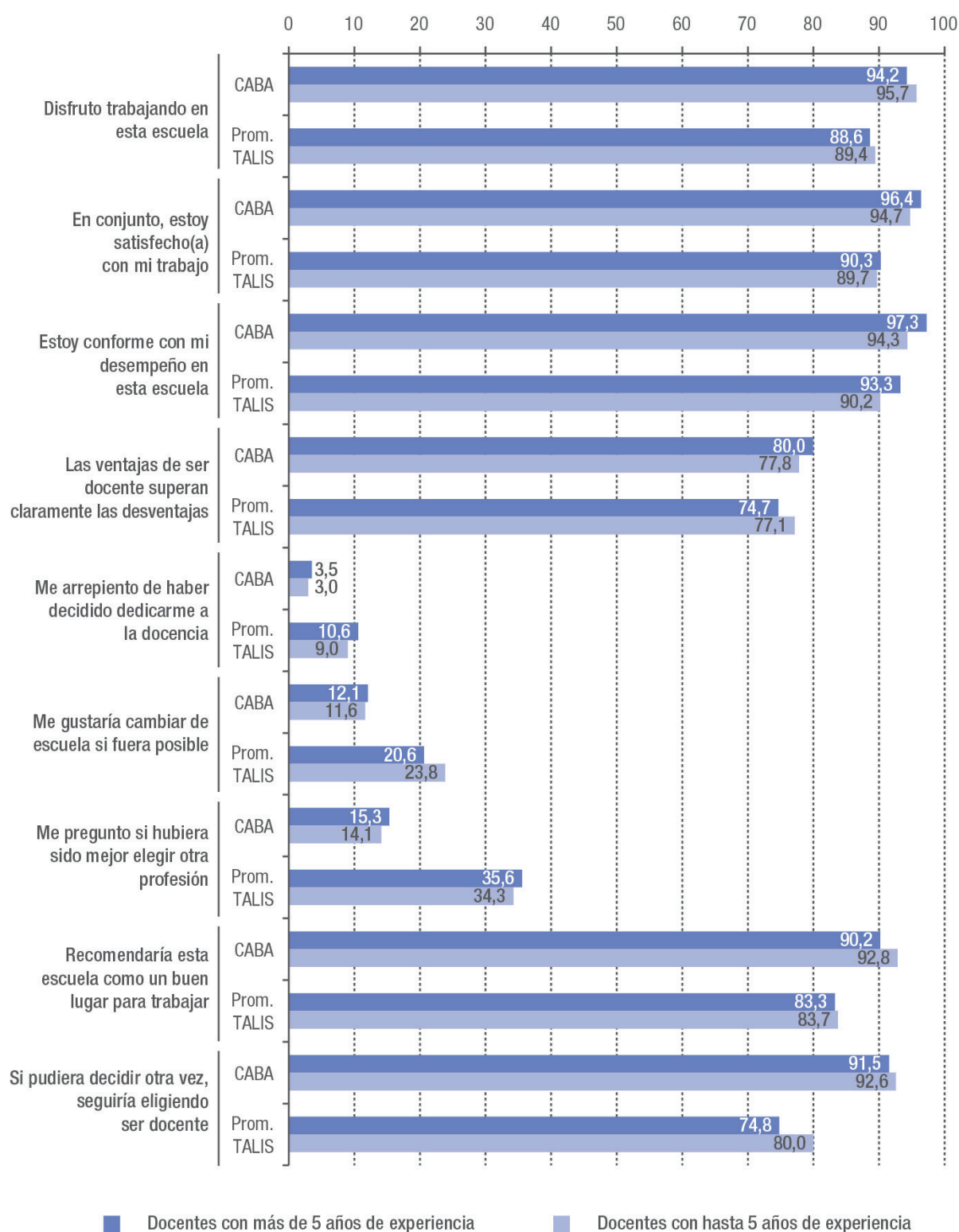
En relación con los puntos 2. y 3., caber señalar que desde el marco de TALIS se sostiene la postura de que resulta deseable que la inmersión a la carrera docente sea gradual, y que las escuelas con mayores necesidades puedan ser atendidas por los docentes de más experiencia. En este sentido, se espera que los docentes con menos experiencia tengan menos presencia en escuelas con altos porcentajes de alumnos con necesidades educativas especiales, de bajos recursos, etc.; y que también dichos docentes tengan una menor cantidad de horas de clase asignadas, en promedio, que los de más experiencia (a fin de contar, por ejemplo, con más tiempo de planificación, de consulta y asesoramiento, de corrección o preparación de materiales, etc.).

En relación con el nivel de satisfacción reportado por los docentes, TALIS lo relevó con distintas afirmaciones relacionadas con su satisfacción con la carrera docente y su entorno laboral. El Gráfico XXVII presenta el porcentaje de docentes que reportó sentirse “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con cada afirmación, diferenciando por la antigüedad de los docentes (con más de 5 años de experiencia y con hasta 5 años de experiencia). En dicho gráfico se puede apreciar que en todos los casos, el porcentaje de docentes con hasta 5 años de experiencia que reporta estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las afirmaciones es muy similar –o en ocasiones incluso más satisfactorio– que el de los docentes con más de 5 años de experiencia, y a su vez las diferencias existentes se mantienen en línea con las reflejadas en el Promedio Internacional. A su vez, como ya se señaló en el Capítulo IX, en todos los casos los porcentajes en la Ciudad son “mejores” (superiores o inferiores, según el sentido de la pregunta) al Promedio Internacional –en 9 puntos porcentuales en promedio–, tanto en docentes con poca o con mucha experiencia.²⁶

A su vez, al analizar la cantidad de horas laborables totales y de horas de clase reportadas por los docentes, se destaca el hecho de que la Ciudad de Buenos Aires es uno de los sistemas con mayor diferencia en las horas de dedicación semanal y de clase de los docentes desagregando por años de experiencia, en favor de quienes cuentan con una experiencia mayor (Gráfico XXVIII).

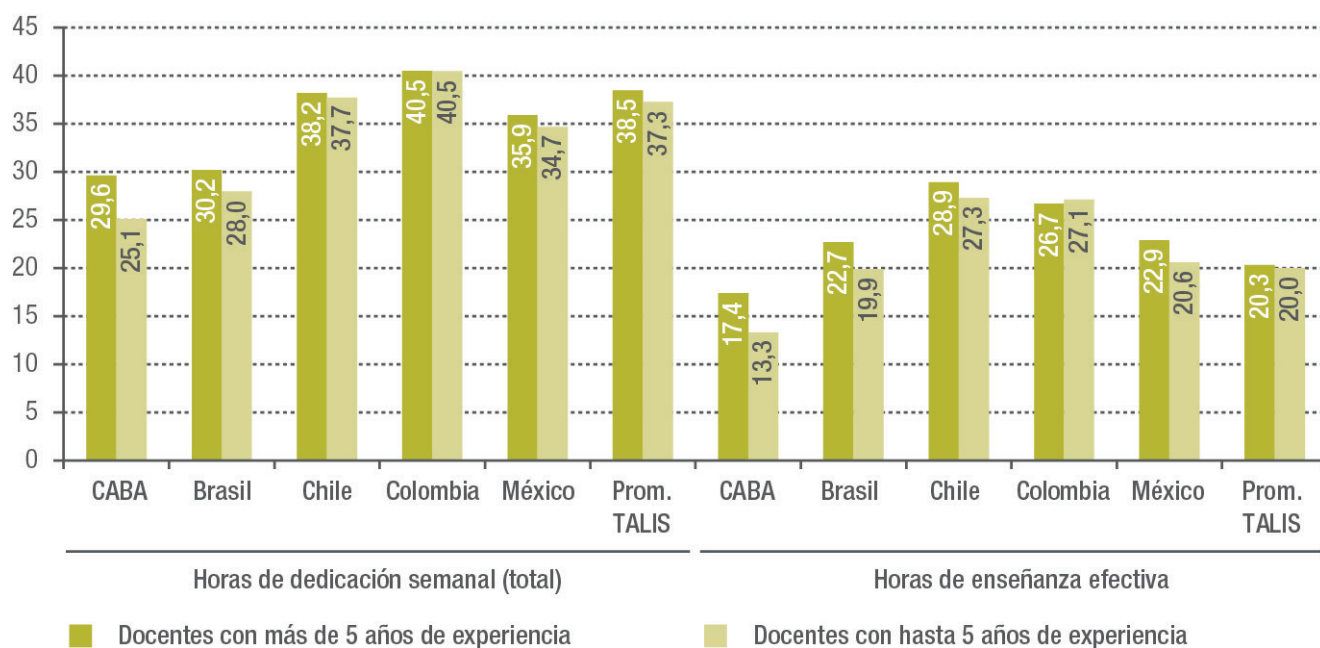
²⁶ Como ya se señaló, este aspecto se cubrirá en mayor profundidad en el Volumen II del Reporte Internacional de TALIS, que se espera estará publicado en marzo de 2020.

Gráfico XXVII. Porcentaje de docentes que reportan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con distintas afirmaciones sobre su satisfacción laboral, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XXVIII. Promedio de horas de dedicación semanal totales y de horas de enseñanza efectiva reportadas por docentes según sus años de experiencia, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

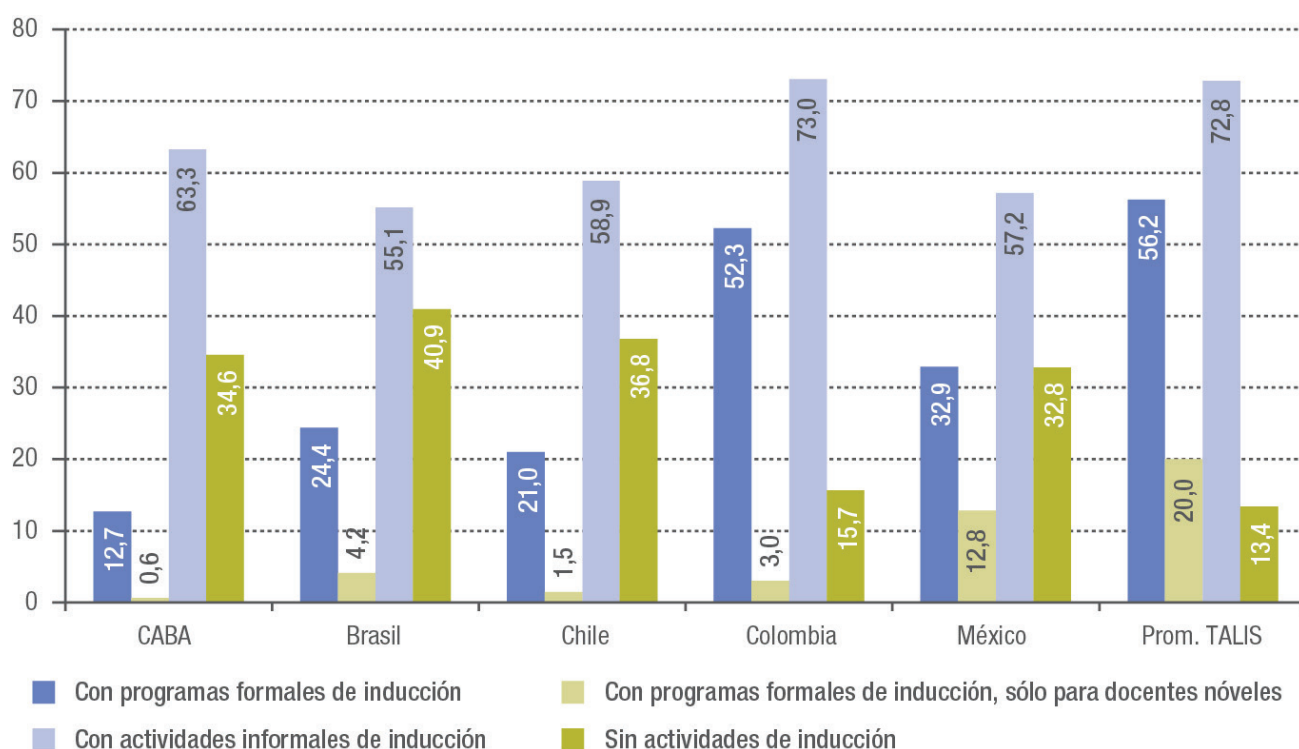
Por último, desde TALIS se indagó también sobre la realización en las escuelas de acciones de inducción y mentoría para docentes. Al respecto, se consultó a los directores si se realizaban este tipo de acciones en las escuelas; y a los docentes si habían participado de este tipo de acciones en sus escuelas.²⁷

En relación con las acciones de inducción, de acuerdo con lo reportado por los directores de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, pese a que serían relativamente pocas las escuelas que ofrecen programas formales de inducción a sus docentes, resulta bastante extendida la implementación de estrategias de inducción no formalizadas (Gráfico XXIX). Este es un aspecto de relevancia porque supone una oportunidad para que esta práctica sea respaldada, acompañada y potenciada desde el nivel central, como estrategia construida desde los actores escolares, para garantizar su escalabilidad y sostenibilidad.

Estos datos provenientes de la óptica de los directores se pueden contrastar a su vez con la de los docentes (Gráfico XXX), observándose que esta tendencia se mantiene. Si bien los porcentajes son bastante menores, se observa una dinámica de diferencia similar entre la visión de directores y docentes en todos los países de América Latina y también en el Promedio Internacional.

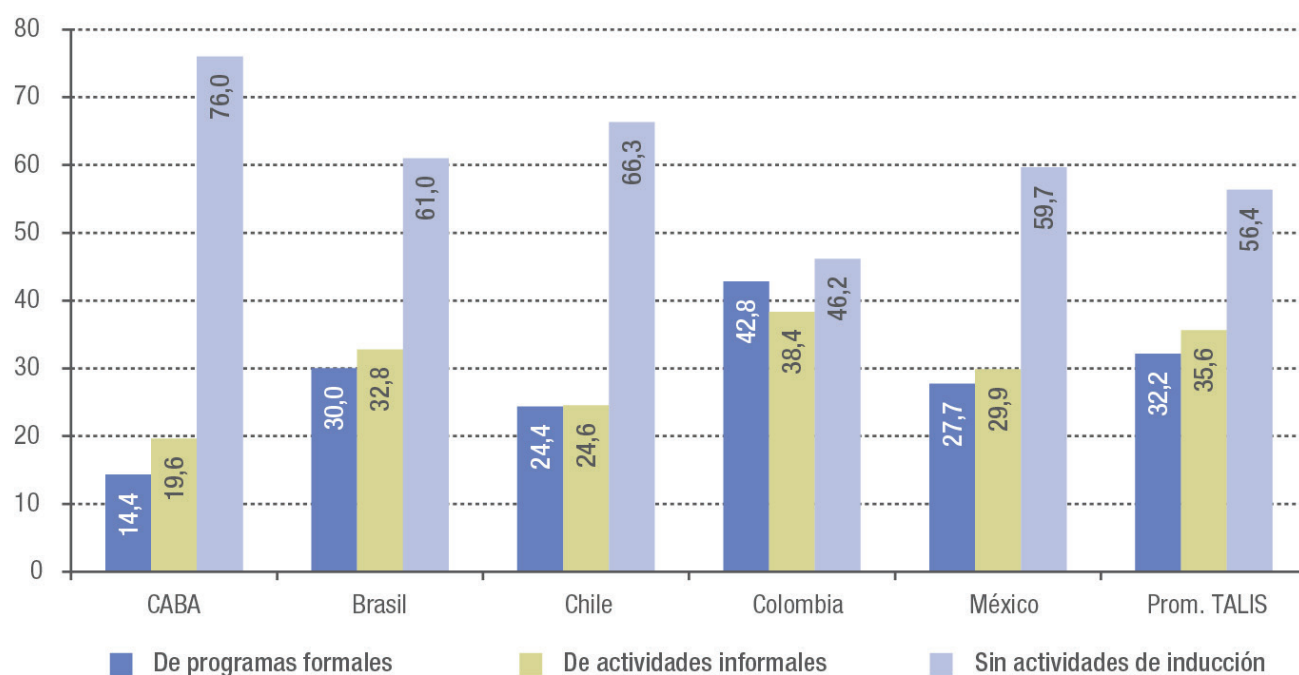
²⁷ Las categorías de respuesta contemplaban en ambos casos la diferenciación de actividades formales de inducción para todos los docentes nuevos en la escuela, por un lado, y actividades formales de inducción solamente para docentes nuevos en la docencia, por el otro.

Gráfico XXIX. Porcentaje de directores que reportan contar con programas o actividades de inducción en sus escuelas, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XXX. Porcentaje de docentes que reportan haber participado en programas o actividades de inducción en sus escuelas, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

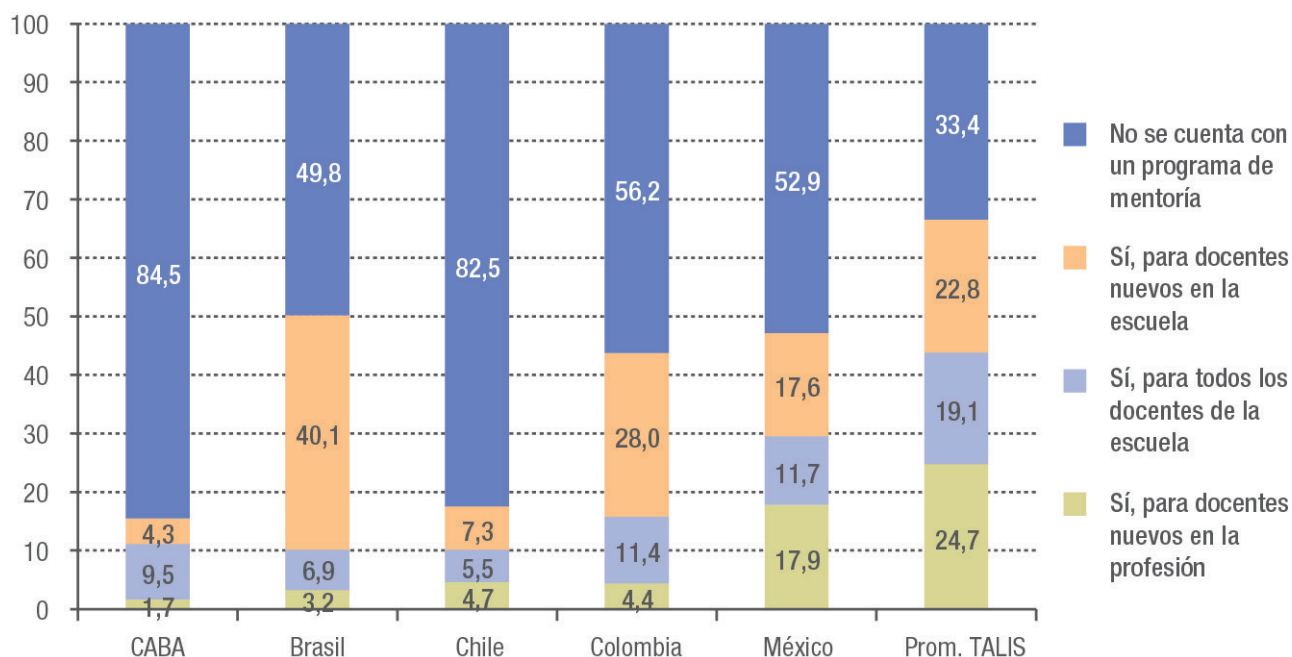
Como se mencionó, la diferencia entre lo reportado por directores y lo reportado por docentes es bastante grande en todos los países participantes. Esta diferencia podría deberse a que mientras los directores responden por la escuela como un todo, los docentes responden por las actividades en las que ellos participaron. Por lo tanto, en muchos casos los directores pueden estar reportando actividades de inducción (formales o informales) que no fueron explicitadas como tales, por lo que los docentes pueden no haberlas reconocido con estos términos al realizarlas. De hecho, el concepto mismo resulta novedoso y puede no encontrarse suficientemente difundido aún en nuestro sistema, lo que dificulta su reconocimiento efectivo por parte de los docentes que participan.

Una situación similar puede observarse respecto de la presencia de programas de mentoría en las escuelas. Este tipo de acciones cuenta con una presencia relativamente baja en la Ciudad de Buenos Aires, reportado de esta manera tanto por los directores como por los docentes (Gráficos XXXI y XXXII).

OPORTUNIDAD DE MEJORA

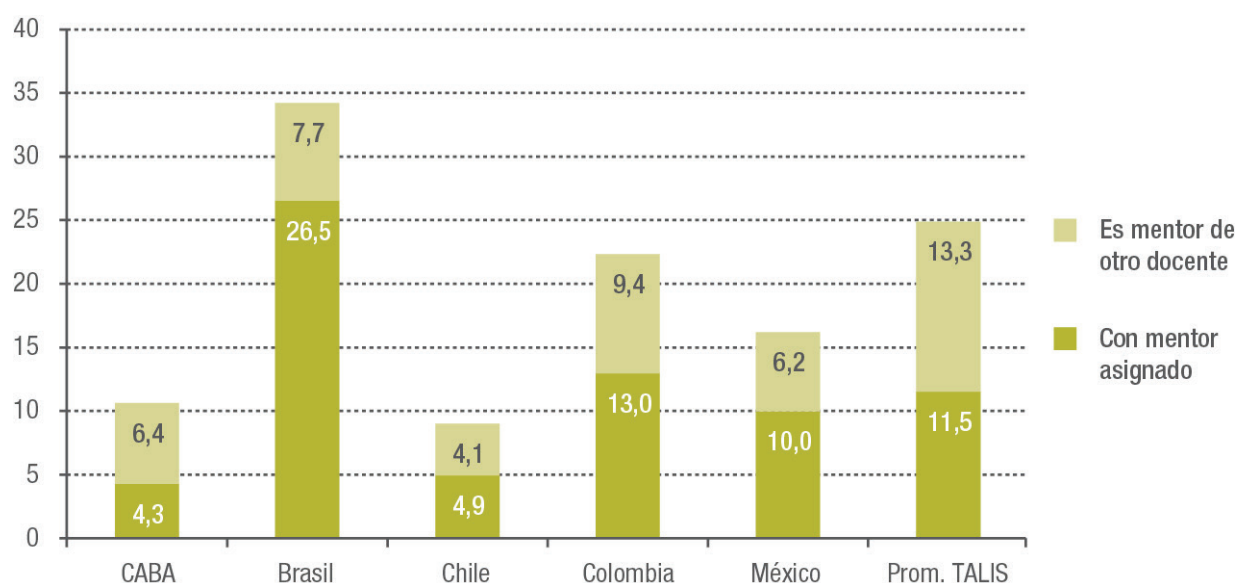
La presencia de prácticas tanto formales como informales en el sistema constituye una oportunidad para la construcción de una política formal de inducción y mentoría a docentes noveles, que pueda reconocer e incorporar las prácticas ya existentes en algunas de las escuelas de la Ciudad.

Gráfico XXXI. Porcentaje de directores que reportan contar con programas de mentoría para docentes en sus escuelas, por tipo de destinatario del programa, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XXXII. Porcentaje de docentes que reportan contar con un mentor asignado o ser mentor de otro docente, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el Nivel Primario²⁸

- En cuanto a la realización de programas o actividades de inducción en las escuelas, lo reportado por directores y docentes de Primaria es muy similar a lo informado por sus pares del Secundario, con un 18% de directores que reportan realizar actividades de inducción (un 2% serían solo para docentes noveles) y otro 66% que reporta realizar actividades informales. En el caso de los docentes los valores son aún más cercanos, con un 16% que reporta haber participado de programas formales, y otro 20% de actividades informales.
- En el caso de las mentorías se registran algunos porcentajes levemente mayores en el Primario. En total, un 16% de directores reporta realizar algún tipo de actividad de mentoría para los docentes de la escuela (esto es igual al Secundario), aunque con una mayor proporción de casos que realizan mentoría para todos los docentes de la escuela (10%, en comparación a 4% en el Secundario). En las respuestas de los docentes también se verifica un porcentaje algo mayor, con un 12% de docentes que reportan, o bien tener un mentor asignado (8%) o ser mentor de otro docentes (4%).

²⁸ Los resultados referidos a los indicadores presentados en los Gráficos XXVII al XXIX no están disponibles para el Nivel Primario, sino solo para el Nivel Secundario, por tratarse de indicadores que pertenecen al Volumen 2 (como es la satisfacción laboral de los docentes) o por tratarse de desagregaciones especiales (solo se realizaron para el Nivel Secundario). Por este motivo, en este apartado únicamente se presentan los resultados referidos a la realización de acciones de inducción y mentoría.

En síntesis

De acuerdo con lo reportado por docentes y directores, la distribución de docentes nóveles en el sistema y la asignación de horas que trabajan están en línea –o algo mejor– a lo analizado respecto de la media de los docentes participantes en el Nivel Secundario. Igualmente, en términos de satisfacción, todos los docentes de la Ciudad –tanto nóveles como profesores con más experiencia– parecen mostrar un nivel de satisfacción con su profesión y su tarea que es superior al Promedio Internacional.

En cuanto a las acciones de acompañamiento, tales como inducción y mentoría, se observa una presencia incipiente pero destacable de este tipo de iniciativas, que ciertamente no son comunes ni se encuentran difundidas o instaladas. En este sentido, suponen una interesante oportunidad para que adquieran una mayor divulgación y se puedan pensar políticas nuevas y a mayor escala aprovechando la experiencia que se haya acumulado hasta el momento.

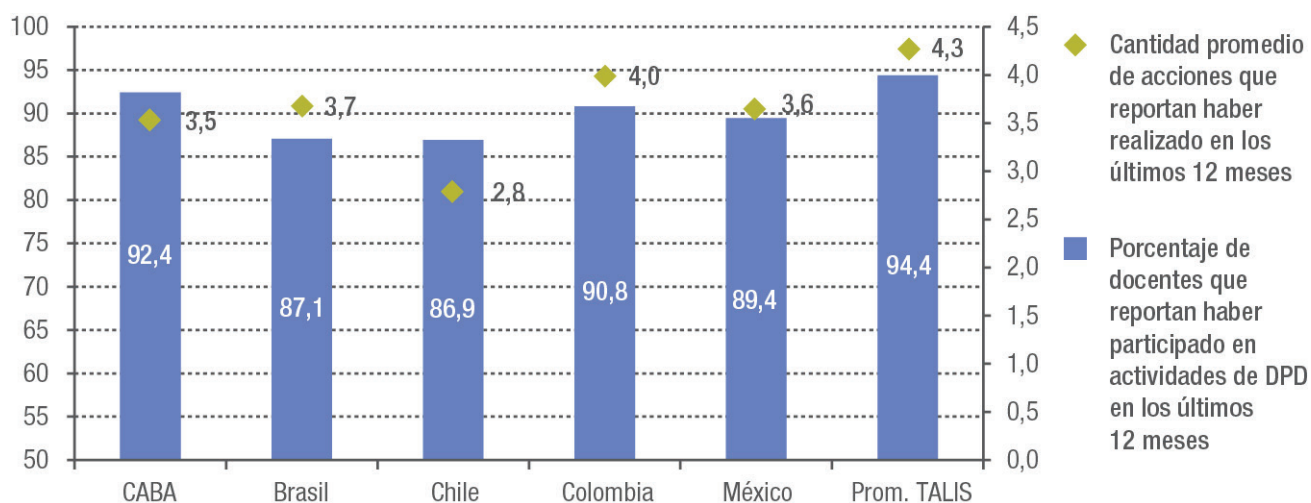
XI. Participación en actividades de Desarrollo Profesional Docente

La participación en –o realización de– actividades de Desarrollo Profesional Docente es uno de los modos con los que los docentes cuentan para mantenerse actualizados y profundizar sus conocimientos en relación con los distintos aspectos de su tarea cotidiana (enseñanza, evaluación, apoyo a alumnos, planificación contemplando distintas necesidades o habilidades, etc.). Es además uno de los modos con el que los sistemas educativos cuentan para dar apoyo a los docentes al llevar adelante los distintos programas, políticas y/o innovaciones que se busca implementar. Desde el marco de TALIS se otorga importancia a la participación en actividades de DPD por los potenciales beneficios que supone en relación con la mejora de las prácticas y el desarrollo de los estudiantes; el desarrollo de comunidades de aprendizaje; y la prevención del “agotamiento” (*burnout*), entre otras cuestiones.

En el contexto de TALIS, el DPD incluye todas aquellas actividades que buscan desarrollar las habilidades, el conocimiento, la experiencia y otras características relevantes de un docente, tanto formales como informales, sistemáticas o no, sean de participación individual o institucional.

El nivel de participación que los docentes de la Ciudad de Buenos Aires reportan en actividades de DPD es relativamente alto, con 92% de docentes que reportan haber participado en al menos una actividad en los últimos 12 meses. Ello supone una diferencia de tan solo 2 puntos porcentuales por debajo del Promedio Internacional, y se ubica como el porcentaje de participación más alto de América Latina. En promedio, los docentes de la Ciudad refieren haber realizado 3,5 actividades de formación en los últimos 12 meses, mientras que en el promedio TALIS se registra un total de 4,3 actividades (Gráfico XXXIII).

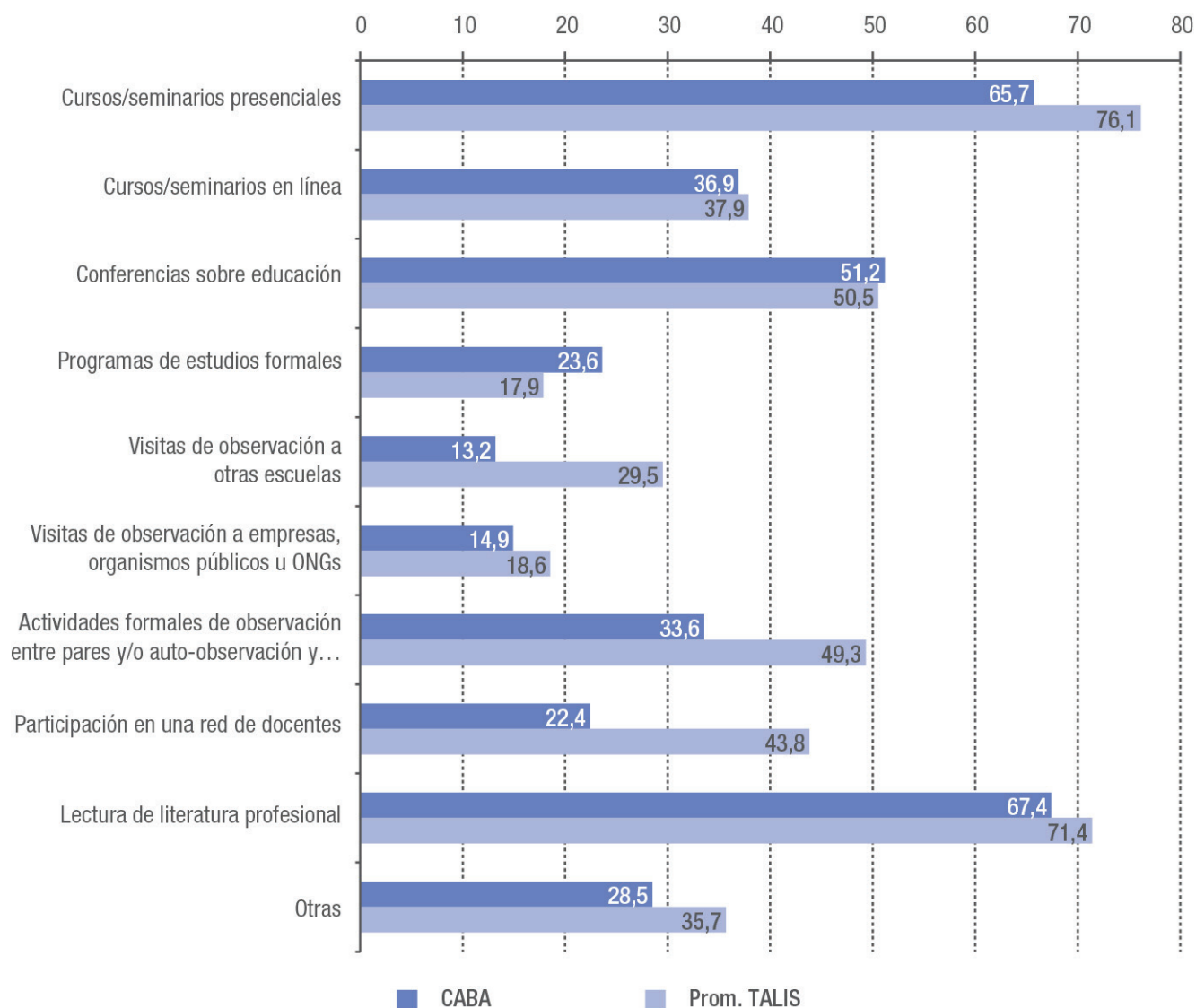
Gráfico XXXIII. Porcentaje de docentes que reportan haber participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses; y promedio de actividades en las que reportan haber participado, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Respecto del tipo de actividades realizadas, se observa en los docentes de la Ciudad un comportamiento similar al exhibido por el promedio de los países participantes en lo que hace a las actividades con mayor preferencia: cursos o seminarios presenciales, en primer lugar; lectura de bibliografía, en segundo lugar y participación en conferencias sobre educación, en tercer lugar. Sin embargo, en relación con algunas de las actividades seleccionadas en menor medida aparecen diferencias más sustantivas, especialmente en lo que hace a la participación en visitas de observación a otras escuelas; actividades formales de observación entre pares y/o autoobservación y asesoría; y participación en redes de docentes formadas específicamente para su desarrollo profesional. En estos tres casos el porcentaje de participación reportado por los docentes de la Ciudad es sensiblemente menor al Promedio Internacional (Gráfico XXXIV).

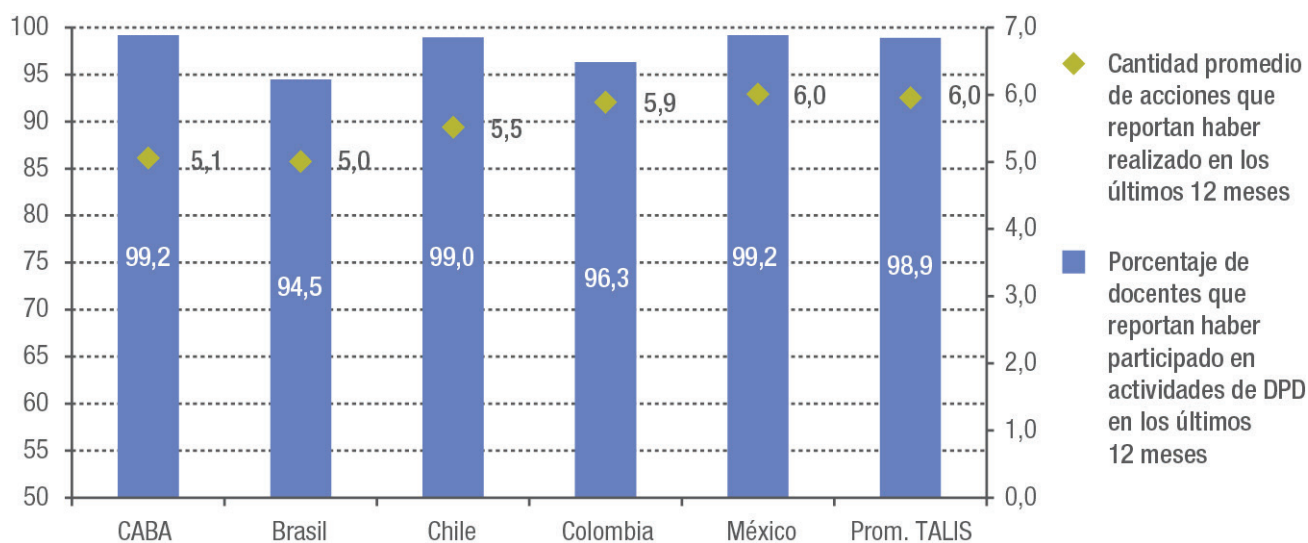
Gráfico XXXIV. Porcentaje de docentes que reportan haber participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, por tipo de actividad, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Respecto de los directores, estas tendencias se mantienen con cierta similitud. El porcentaje de directores que afirman haber participado de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses es alto, de 99,2%, ubicándose por encima del Promedio Internacional. Al igual que con los docentes, la cantidad promedio de actividades en la que afirman haber participado es algo menor que aquel (Gráfico XXXV).

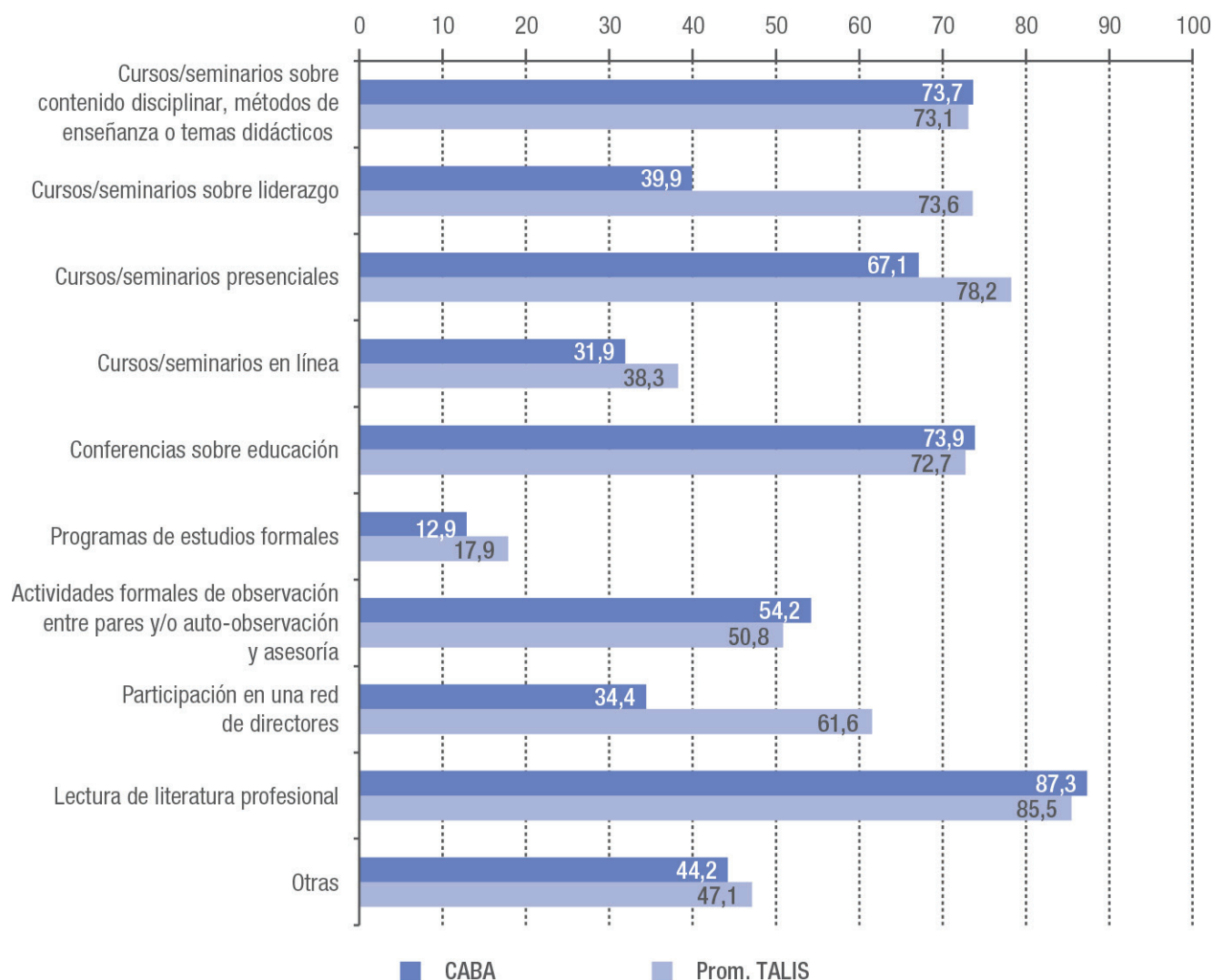
Gráfico XXXV. Porcentaje de directores que reportan haber participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses; y promedio de actividades en las que reportan haber participado, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En relación con el tipo de actividades en las que refieren haber participado, también se observan algunos casos con diferencias importantes con el Promedio Internacional, principalmente en la participación en redes de directores; en cursos sobre liderazgo; y en menor medida en la participación en cursos presenciales, en línea y en programas formales. En cambio, a diferencia de los docentes, la participación reportada en actividades formales de observación entre pares y/o autoobservación y asesoría es algo mayor que el Promedio Internacional (Gráfico XXXVI).

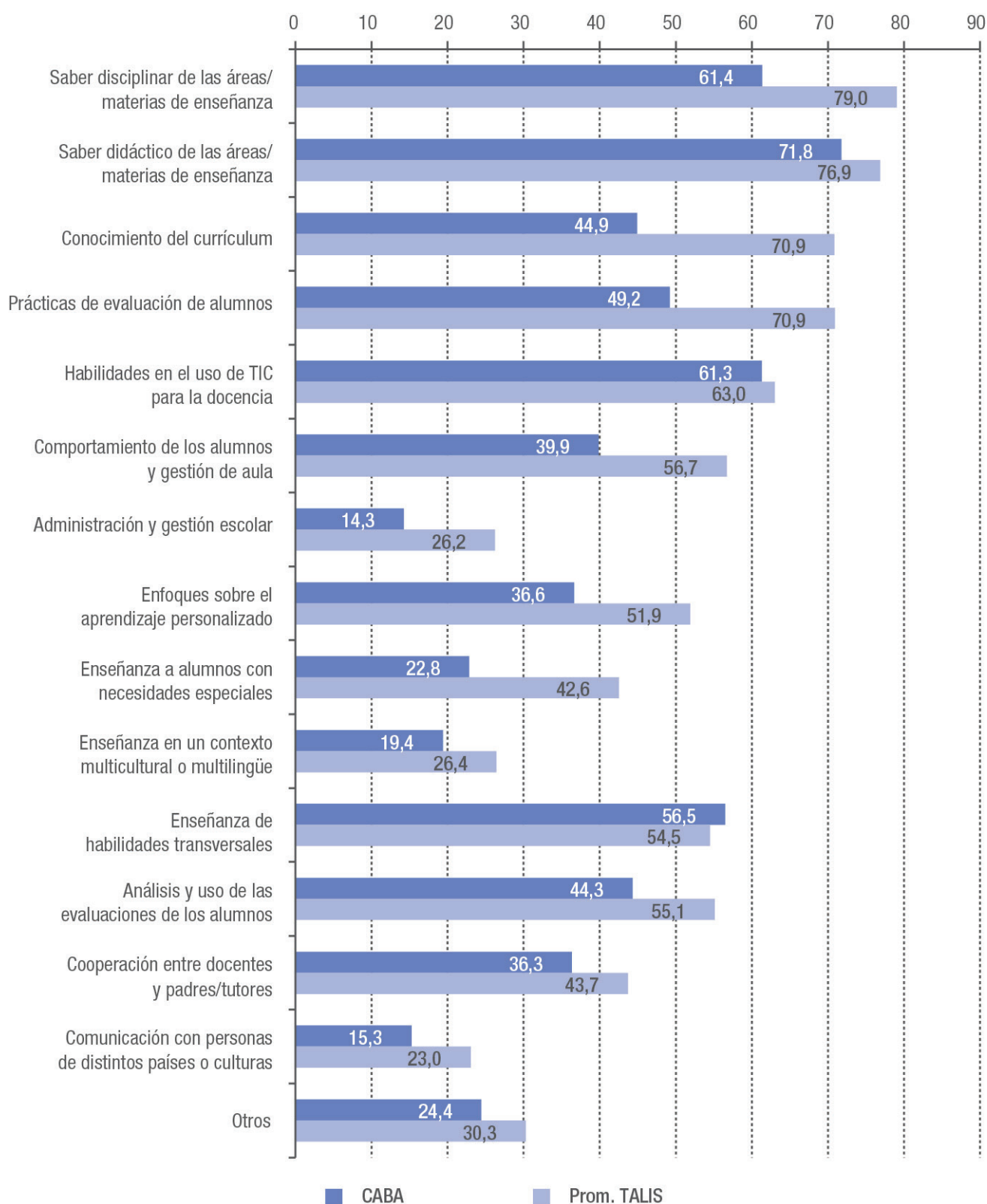
Gráfico XXXVI. Porcentaje de directores que reportan haber participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, por tipo de actividad, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

TALIS indagó también sobre los temas más frecuentes sobre los que los docentes realizaron actividades de desarrollo profesional. En términos generales se observa que la participación reportada por parte de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en los temas indagados, es menor al Promedio Internacional. En este sentido, se destacan algunas temáticas por haber tenido una participación más cercana al promedio, tales como el saber didáctico de las áreas / materias de enseñanza; las habilidades en el uso de TIC para la docencia; la enseñanza de habilidades transversales; y la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües. Los casos que exhiben porcentajes menores, por su parte, son la participación en cursos / seminarios sobre liderazgo; y la participación en redes de directores.

Gráfico XXXVII. Porcentaje de docentes que reportan haber participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, por temática de la actividad, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



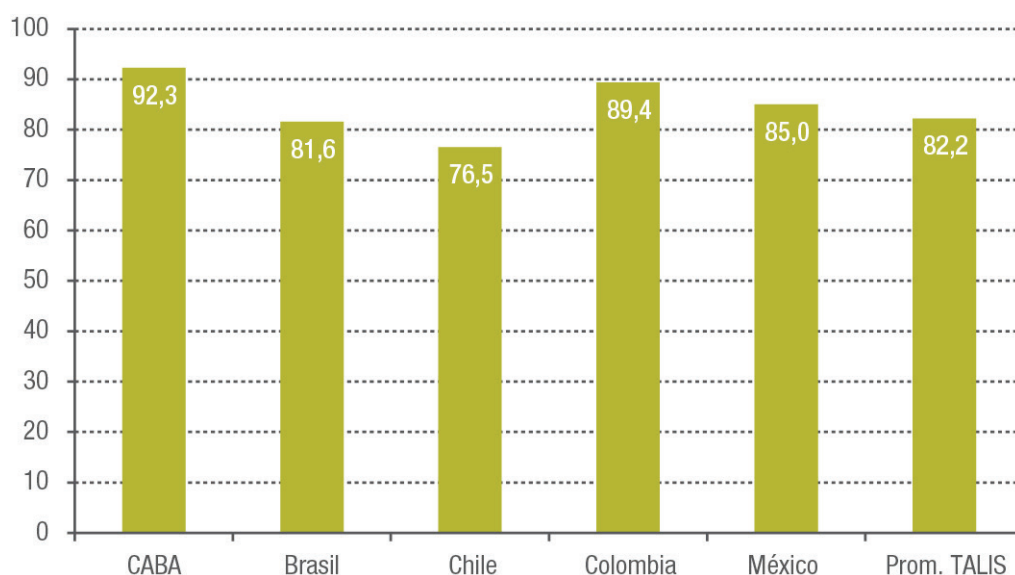
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

También se consultó a los docentes respecto de si consideraban que alguna de las actividades que realizaron en los últimos 12 meses tuvo algún impacto positivo en su práctica.

FORTALEZA

En este aspecto aparece una importante fortaleza del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, dado que exhibe el porcentaje más alto de todos los países participantes: un 92% de docentes en el Nivel Secundario y un 94% en el Primario afirman que alguna de las actividades realizadas tuvo un impacto positivo en sus prácticas, diez puntos porcentuales por encima del Promedio Internacional (Gráfico XXXVIII).

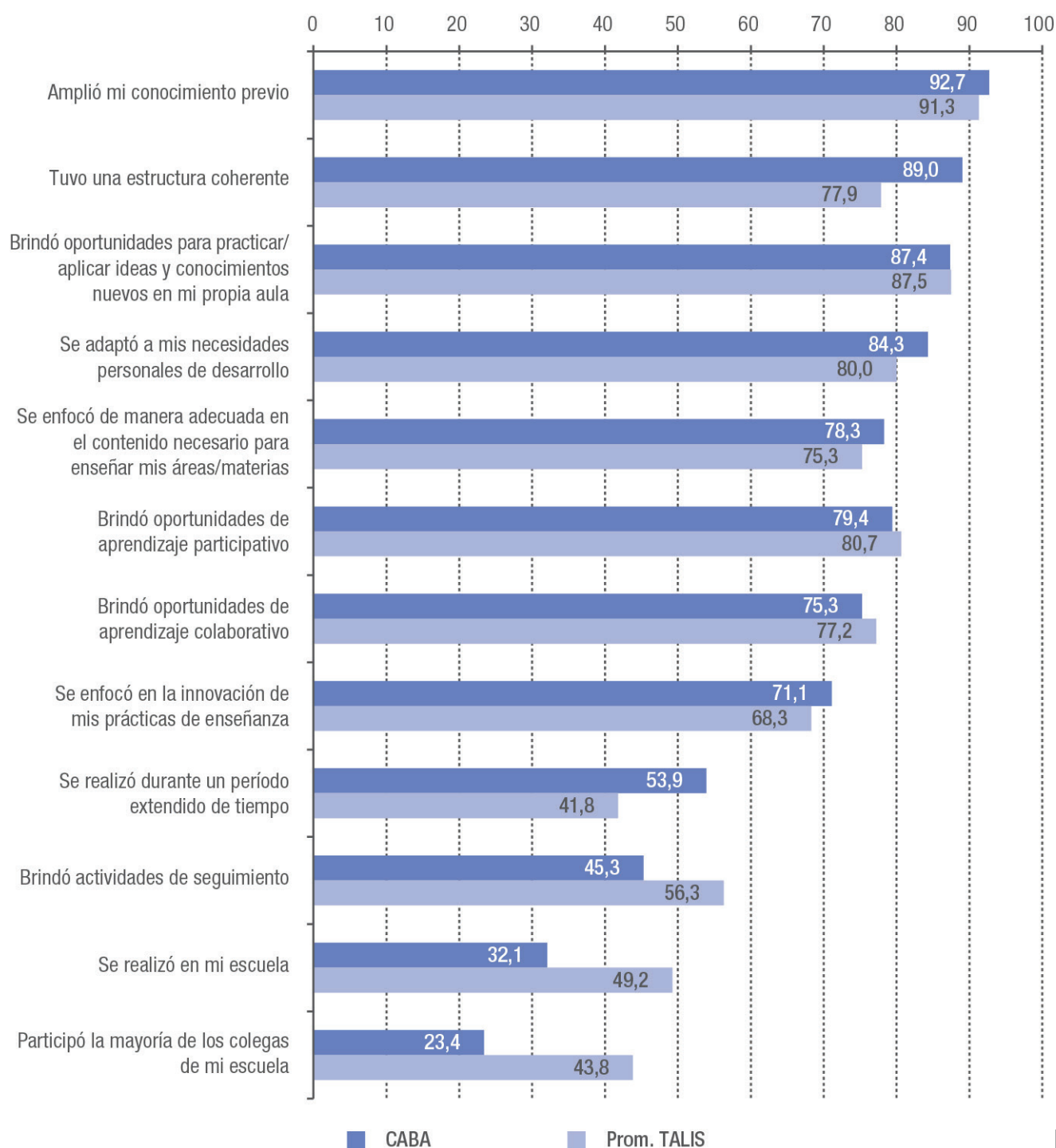
Gráfico XXXVIII. Porcentaje de docentes que afirman que alguna de las actividades de desarrollo profesional realizadas en los últimos 12 meses tuvo un impacto positivo en su práctica docente, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En los casos que respondieron afirmativamente, se indagó también sobre las características que tuvieron las actividades con mayor impacto positivo sobre su práctica. Al respecto, se observa una valoración por parte de los docentes de la Ciudad con algunas similitudes y algunas diferencias en relación con el Promedio Internacional. La característica más valorada en ambos casos es la misma: que amplió el conocimiento previo. Para los docentes de la Ciudad, el segundo aspecto más importante fue que la actividad haya presentado una estructura coherente, aspecto que a nivel internacional también es valorado pero en menor medida (queda como el quinto factor más importante). Que haya brindado oportunidades para practicar/aplicar ideas y conocimientos nuevos en la propia aula es otro aspecto que exhibe una valoración alta, tanto en la Ciudad (tercera más valorada) como a nivel internacional (segunda más valorada). Otras diferencias se verifican en el hecho de que haya brindado oportunidades de aprendizaje participativo (menos valorado en la Ciudad que a nivel internacional), que se haya realizado durante un período extendido de tiempo (más valorado desde la Ciudad que a nivel internacional), y que se haya realizado en la propia escuela o que hayan participado la mayoría de los colegas de la escuela, en ambos casos más valorado a nivel internacional que desde la Ciudad (Gráfico XXXIX).

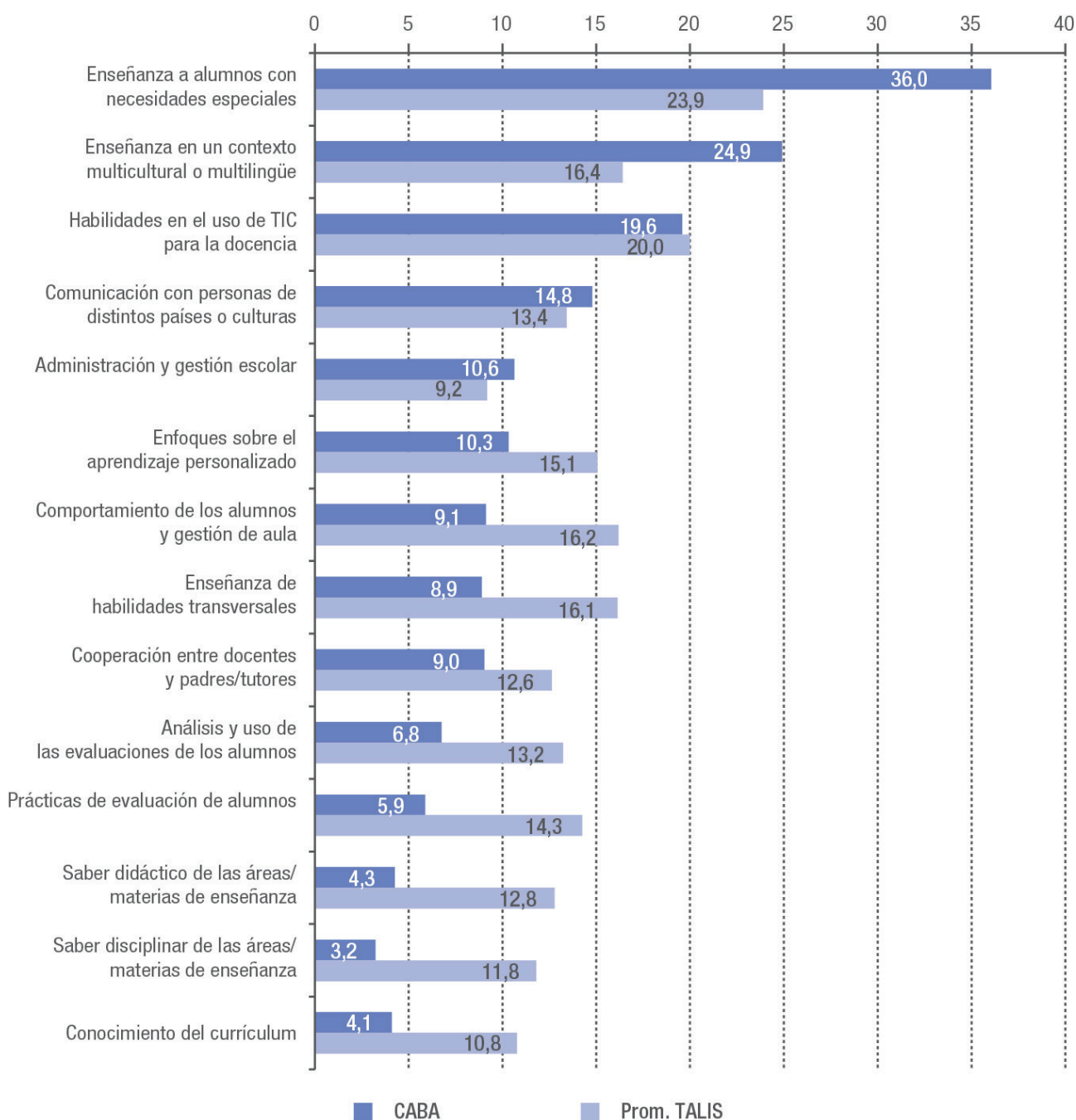
Gráfico XXXIX. Porcentaje de docentes que valoran distintas características de la actividad de desarrollo profesional con mayor impacto positivo en el último año, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Por último, se preguntó a docentes y directores por las necesidades de formación que tenían al momento de contestar el cuestionario, en una escala integrada por las categorías “Alto nivel de necesidad”, “Nivel moderado de necesidad”, “Bajo nivel de necesidad”, “Sin necesidad actualmente”; y los principales obstáculos percibidos para la participación en actividades de desarrollo profesional, sobre la base de distintas afirmaciones para las cuales se solicitó que expresen su nivel de acuerdo.

Gráfico XL. Porcentaje de docentes que reportan un nivel alto de necesidad respecto de distintas temáticas de desarrollo profesional, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



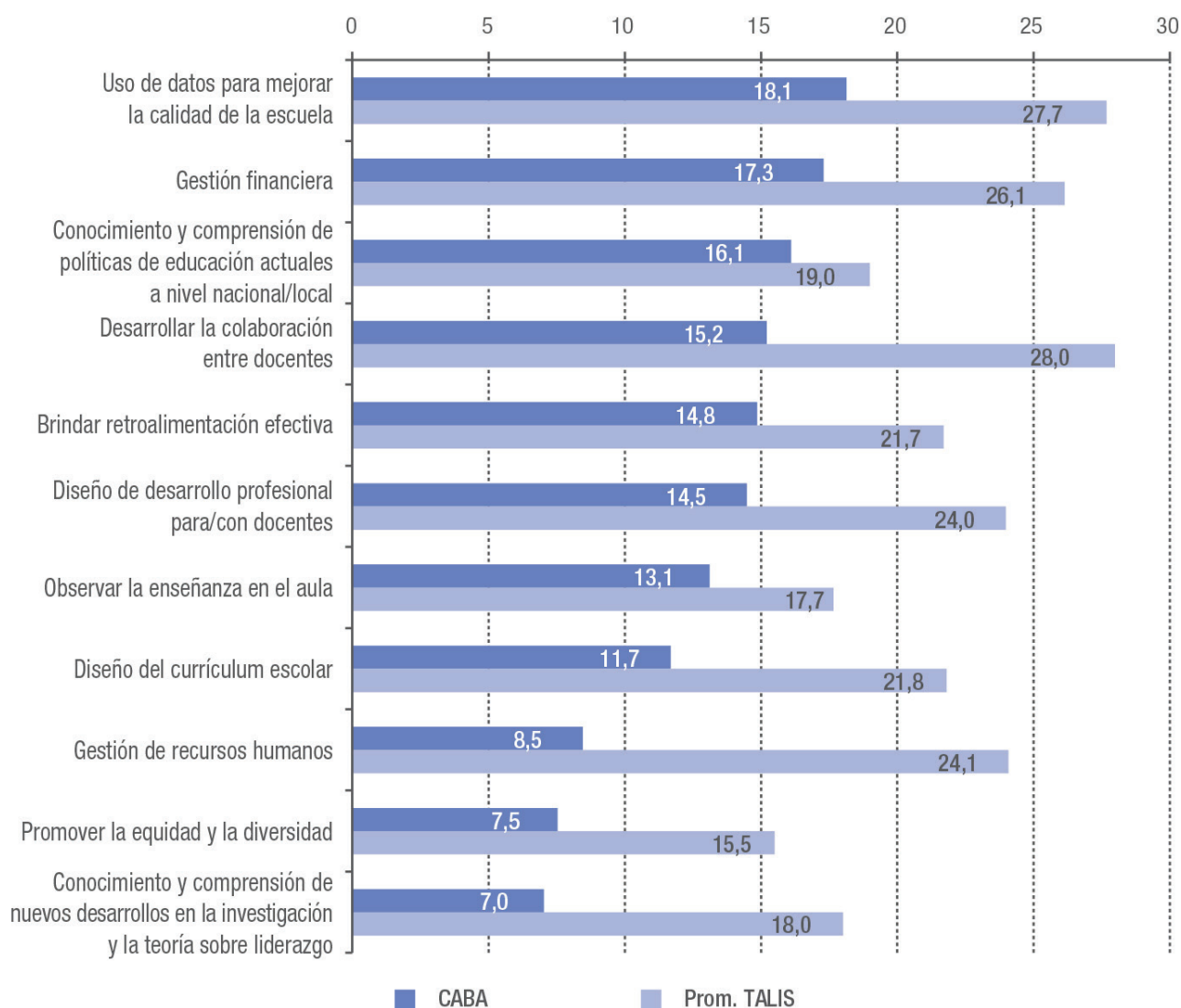
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En relación con las necesidades de formación, si bien se observa coincidencia en la principal necesidad señalada tanto a nivel internacional como local –la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales–, el porcentaje de docentes que señalan este aspecto como de alta necesidad en la Ciudad de Buenos Aires es sensiblemente mayor al Promedio Internacional. Lo mismo sucede con la necesidad más valorada en segundo lugar –respecto de la enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe– que, a pesar de haber sido considerada en muchos ítems anteriores como una fortaleza, figura aquí como segunda necesidad y también

con un porcentaje de diez puntos porcentuales por encima del Promedio Internacional. Las habilidades en el uso de TIC para la docencia aparecen en tercer lugar tanto en la Ciudad como a nivel internacional. A continuación, los docentes de la Ciudad señalan aspectos que a nivel internacional exhiben porcentajes de necesidad sensiblemente menores, como la comunicación con personas de distintos países o culturas y la administración y gestión escolar; y luego, todas las restantes exhiben el comportamiento inverso, con una valoración a nivel internacional significativamente mayor que la expresada a nivel local (Gráfico XL).

Los directores por su parte reflejan en todas las temáticas propuestas una percepción de necesidad menor a la del Promedio Internacional. Las principales temáticas priorizadas por los directores de Nivel Secundario de la Ciudad son el uso de datos para mejorar la calidad de la escuela, la gestión financiera y el conocimiento y comprensión de las políticas de educación actuales a nivel nacional y/o local (Gráfico XLI).

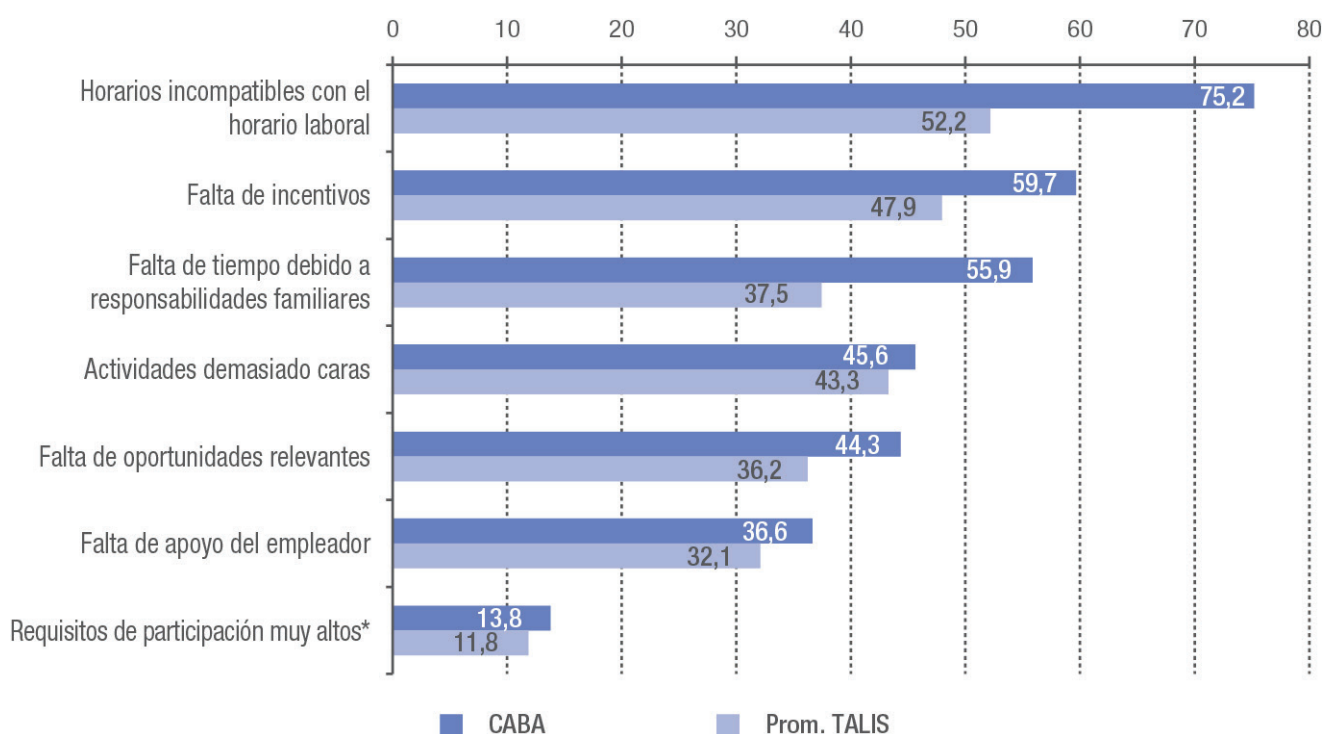
Gráfico XLI. Porcentaje de directores que reportan un nivel alto de necesidad respecto de distintas temáticas de desarrollo profesional, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

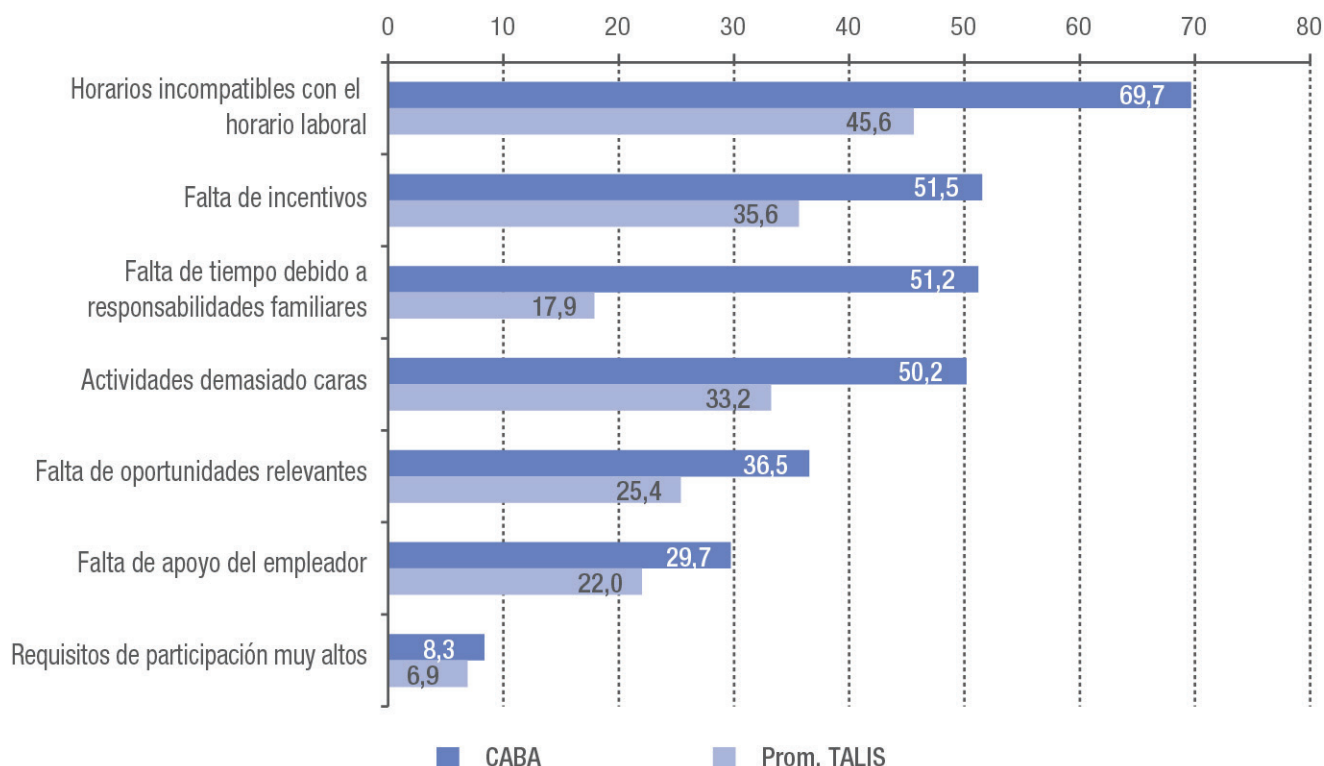
En cuanto a los obstáculos percibidos para la participación en las propuestas de desarrollo profesional, los docentes de la Ciudad destacan como principales factores la incompatibilidad de horarios entre las actividades de desarrollo profesional y su horario laboral, la falta de incentivos, la falta de tiempo debido a responsabilidades familiares, y el costo de las actividades (Gráfico XLII). Los directores por su parte presentan resultados similares (Gráfico XLIII).

Gráfico XLII. Porcentaje de docentes que manifiestan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que distintos factores representan un obstáculo para su participación en actividades de capacitación y/o desarrollo profesional, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Gráfico XLIII. Porcentaje de directores que manifiestan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que distintos factores representan un obstáculo para su participación en actividades de capacitación y/o desarrollo profesional, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el Nivel Primario

- Los porcentajes de participación global en actividades de DPD en el Nivel Primario son prácticamente idénticos a los del Secundario, tanto en docentes como en directores. En el desagregado por tipo de actividad se observan algunas diferencias: los docentes exhiben una participación mayor (en relación con el Nivel Secundario) en cursos y seminarios presenciales (73%); los directores, una menor participación en dicho tipo de actividad (56%) así como en conferencias sobre educación (61%), pero mayor en redes de directores (55%).
- En el análisis de las temáticas trabajadas en las actividades de DPD que se realizaron en los últimos 12 meses por parte de los docentes aparecen varias actividades con porcentajes superiores en este nivel de lo reportado desde el Secundario: saber didáctico de las áreas/materias de enseñanza (10,0 puntos porcentuales más); enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (9,7 pp más); enfoques sobre el aprendizaje personalizado (8,7 pp más); conocimiento del currículum (8,1 pp más); enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe (6,5 pp más); prácticas de evaluación de alumnos (5,1 pp más); y

comportamiento de los alumnos y gestión de aula (4,7 pp más). Con menor participación por parte de docentes de Primaria de lo reportado por los de Secundaria se destacan sobre todo las actividades relacionadas con habilidades en el uso de TIC para la docencia (3,5 pp menos) y la cooperación entre docentes y padres/tutores (4,9 pp menos).

- El porcentaje de docentes en el Nivel Primario que reportó que al menos una de las actividades realizadas tuvo un impacto positivo en su práctica fue del 94%, similar a lo informado por sus pares del Nivel Secundario. Asimismo, en la consulta respecto de las características que tuvo dicha actividad, los factores reportados son muy similares, con una curva de porcentajes en las distintas opciones semejante a del Secundario. Sin embargo, algunos se destacan por haber tenido un porcentaje de respuesta algo mayor en el Primario: que brindó actividades de seguimiento (12,6 pp más); que participó la mayoría de los colegas de la escuela (9,7 pp más);²⁹ que se enfocó de manera adecuada en el contenido necesario para enseñar las áreas/materias que se enseña (7,2 pp más); que brindó oportunidades de aprendizaje colaborativo (5,9 pp más) y que brindó oportunidades de aprendizaje participativo (5,8 pp más).
- Algo similar sucede en relación con las temáticas en la que se reportan mayores necesidades de formación. Si bien la curva de porcentajes resulta equivalente y el orden en las distintas categorías seleccionadas se mantiene, algunas exhiben un porcentaje de respuesta algo mayor en este nivel: las habilidades en el uso de TIC para la docencia (4,9 pp más); la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (4,6 pp más); el comportamiento de los alumnos y gestión de aula (3,4 pp más); enfoques sobre el aprendizaje personalizado (2,6 pp más); administración y gestión escolar (2,6 pp más) y la enseñanza de habilidades transversales (2,4 pp más).
- Los directores por su parte reflejan necesidades con diferencias más significativas. En las opciones reportadas en mayor medida, además de la gestión financiera y desarrollar la colaboración entre docentes (con porcentajes similares al secundario) se reportan con importancia la gestión de recursos humanos (14,5%, 6 pp más que en el Secundario) y promover la equidad y la diversidad (11,2%, 3,6 pp más). Por el contrario, las que se consideran necesidades en menor medida en este nivel son: brindar retroalimentación efectiva (6,1 pp menos); diseño del currículum escolar (6,4 pp menos); diseño de desarrollo profesional para/con docentes (6,9 pp menos); conocimiento y comprensión de políticas de educación actuales a nivel nacional/local (8,5 pp menos); y el uso de datos para mejorar la calidad de la escuela (12,9 pp menos).

²⁹ Este es un aspecto de relevancia, porque puede estar relacionado con el Programa de Formación Situada, que se impulsa tanto a nivel nacional desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), como desde la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires. En el marco de la Ciudad, se elaboró un plan de trabajo de 3 años para el período 2017-2019, en el que participan todas las escuelas de Nivel Primario de la Ciudad, con tres ejes temáticos anuales: la planificación de la enseñanza (2017); la gestión de la diversidad y el desarrollo de propuestas heterogéneas (2018); y la evaluación formativa (2019). En este sentido, resulta positivo que un porcentaje mayor de docentes del Nivel Primario (a comparación del Secundario) valoren este aspecto como relacionado con la formación que tuvo impacto positivo en sus prácticas.

- Por último, en relación con los obstáculos percibidos para la participación en actividades de DPD por parte de docentes y directores, se observa que las valoraciones son también muy similares a las del Nivel Secundario, aunque con algunos cambios en el orden de factores seleccionados por cada rol en la comparación entre niveles. Mientras que los docentes de Nivel Primario valoran como obstáculo en menor medida la falta de incentivos que sus pares del Secundario (se ubica como cuarto factor en orden de importancia), los directores lo hacen con la falta de tiempo debido a responsabilidades familiares (se ubica en la cuarta posición) y en mayor medida con el costo de las actividades (pasa a la segunda posición). En el resto de los casos el orden se mantiene igual.

En síntesis

Los datos obtenidos por TALIS respecto de la participación en actividades de DPD por parte de docentes y directivos de la Ciudad es sumamente positiva. Si bien se reporta una participación en una cantidad promedio de actividades al año algo menor a la media de los países participantes, los porcentajes son, en la mayoría de los aspectos, iguales o superiores. Se destaca además como principal fortaleza, el hecho de haber obtenido el mayor porcentaje de docentes que refieren haber participado en al menos una actividad con impacto positivo en sus prácticas en los últimos 12 meses. En cuanto a las oportunidades de mejora, se encuentran sobre todo en la promoción de actividades vinculadas con el intercambio (observación a otras escuelas; actividades formales de observación entre pares y/o autoobservación y asesoría; y participación en redes de docentes o de directores), y en el fortalecimiento de aquellas ofertas señaladas por los docentes y directores de la Ciudad como de mayor necesidad (enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, en contextos multiculturales o multilingües, y en relación con el uso de TIC).³⁰ Una última área de mejora a contemplar estaría en la revisión de los horarios e incentivos para la participación en actividades de DPD, que se encuentran en los principales obstáculos señalados por docentes y directivos de ambos niveles.³¹

³⁰ Cabe señalar que las tres temáticas han sido ejes de trabajo desde Escuela de Maestros, tanto desde las propuestas de trabajo del programa “Entre Maestros” (en servicio), como en las ofertas del programa “Oferta Abierta” (fuera de servicio). Combinando todo lo realizado, entre 2017 y 2019 se implementaron 76 acciones formativas en la temática de “Enseñanza a alumnos con necesidades especiales”, con 1.617 docentes participantes; 420 acciones vinculadas con la temática de “Enseñanza en contextos multiculturales o multilingües”, con 10.432 docentes participantes; y 332 acciones vinculadas con “El uso de TIC para la docencia”, con 7.329 docentes participantes.

³¹ No se tienen en cuenta las cuestiones de la incompatibilidad con el horario familiar, que excede las posibilidades de intervención del Ministerio, ni el costo de las actividades, dado que todas las propuestas de DPD del Ministerio son gratuitas.

A modo de cierre

Este informe presenta una síntesis de los principales resultados del Estudio internacional de docentes y directivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje - 2018 (TALIS). Su propósito ha sido relevar las percepciones de los docentes y de los directivos de las escuelas sobre distintos aspectos relacionados con el desarrollo de sus tareas, en perspectiva comparada con otros sistemas educativos.

La evidencia que emerge en este estudio puede leerse, por un lado, a partir de la identificación de algunas fortalezas del sistema educativo de la CABA y, por el otro, a partir de algunas oportunidades de mejora y acciones desplegadas por el Ministerio.

ALGUNAS FORTALEZAS

- Los docentes y directivos de la Ciudad de Buenos Aires perciben que las escuelas y las aulas son heterogéneas en términos sociales, culturales y por la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, tienen valoraciones positivas sobre esta diversidad y se sienten bien preparados para enseñar en el contexto de estas escuelas y aulas heterogéneas.
- En prácticamente todas las dimensiones relevadas sobre estas temáticas: realización de prácticas vinculadas con la equidad y la diversidad en la escuela en la que trabajan; la percepción de **autoeficacia de los docentes para enseñar en contextos multiculturales**; así como la percepción de los directores sobre las **creencias de los docentes en torno a la equidad y la diversidad**, las percepciones de docentes y directivos de la Ciudad son sumamente positivas y superiores a la media internacional en el caso del Nivel Secundario.
 - › En el Nivel Secundario, 7 de cada 10 docentes se sienten bien preparados para enfrentar los desafíos de un aula multicultural y adaptar su enseñanza a la diversidad cultural

de los estudiantes. Prácticamente 9 de cada 10 docentes se siente bien preparado para motivar a sus estudiantes en el aprendizaje, gestionar adecuadamente el aula, entre otros, porcentajes que se ubican en algunos casos por encima de lo expresado por el promedio de docentes que participaron de esta encuesta.

- › En el Nivel Primario, el 72,3% de los docentes se sienten bien preparados para adaptar su enseñanza a la diversidad cultural de los estudiantes y en una proporción similar –73,5%– afirman sentirse capaces de enfrentar los desafíos de contextos multiculturales en el aula. Asimismo, también de forma similar a lo observado para el Nivel Secundario, más del 90% de los docentes se siente adecuadamente preparado para motivar a sus estudiantes en el aprendizaje, así como para gestionar adecuadamente el aula.
- **Los docentes y directores de la Ciudad muestran actitudes de apertura al cambio y la innovación.**
 - › En el Nivel Secundario, el 90,8% de los directores indicaron que en las escuelas que dirigen existe disposición a aceptar nuevas ideas. El 83,3% de docentes, por su parte, estuvieron muy o bastante de acuerdo en indicar que en la escuela se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, valores por encima de los observados a nivel internacional.
 - › En el Nivel Primario, 93% de los directores indica que la escuela que dirige responde rápido al cambio cuando resulta necesario, mientras que el 82,2% de los docentes estuvieron muy o bastante de acuerdo en afirmación que en la escuela se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- **Para los docentes y directores de la Ciudad de ambos niveles de enseñanza, las escuelas son espacios seguros y caracterizados por el buen clima entre docentes y estudiantes.**
 - › En el Nivel Secundario, solo 4,6% de los directores indica que en su escuela se registran situaciones de intimidación o acoso entre estudiantes, mientras que el 13% de sus colegas de otros sistemas reportaron esta situación. Las situaciones de intimidación o abuso verbal hacia los docentes son aún más infrecuentes (reportadas solo por el 1,6% de los directores vs. el 3% de sus colegas de otros sistemas educativos).
 - › En el Nivel Primario, también prevalece la percepción del espacio escolar como un entorno seguro por parte de directores y docentes. De hecho, el incidente más reportado es la existencia de alguna situación de intimidación o bullying entre estudiantes y fue mencionada solo por el 7,8% de los directivos.
- **La mayor parte de los docentes y directores de la Ciudad participa de actividades de DPD y tiene una alta valoración del impacto de esas actividades en su práctica.**
 - › En el Nivel Secundario, 92% de los docentes y casi la totalidad de los directores realizaron alguna actividad de DPD en el año previo al momento de responder la encuesta TALIS. Para el 92% de los docentes, al menos alguna de esas actividades tuvo un impacto positivo en sus prácticas, diez puntos porcentuales por encima de lo observado en el Promedio Internacional.

- › En el Nivel Primario, también entre los maestros y los directores está muy extendida la realización de cursos o actividades de desarrollo profesional. En el caso de los maestros, el 94% considera que al menos una de las actividades de desarrollo profesional de las que participó impactó positivamente en sus prácticas.

OPORTUNIDADES DE MEJORA

- Si bien los docentes perciben que las escuelas son espacios seguros y con buenas relaciones entre los actores educativos, se observa que una gran proporción de docentes señala como desafío **la construcción del clima necesario para dar inicio a la clase y mantener el orden durante la misma**. Es elevado el porcentaje de docentes de ambos niveles de enseñanza que perciben que cuando comienza la clase deben esperar bastante tiempo hasta que los alumnos se tranquilizan, que se pierde tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos y que el nivel de ruido en el aula genera un clima disruptivo para el aprendizaje.
 - › En el Nivel Secundario, el 37,4% de los profesores indica que tiene que esperar un largo tiempo al inicio de la clase hasta que los estudiantes se calman y el 35% considera que pierde bastante tiempo de clase debido a las interrupciones de los estudiantes, mientras que a nivel internacional, estas situaciones fueron reportadas por el 26% y 27% de los docentes respectivamente.
 - › En el Nivel Primario, la demora en el inicio de la clase hasta lograr que los estudiantes se calmen fue indicada por el 52% de los docentes, mientras que 48,5% de los maestros considera que pierde bastante tiempo debido a las interrupciones ocasionadas por los alumnos.

Al respecto, resulta pertinente mencionar las acciones que están realizando la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA) y el Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (EPVS) de Escuela de Maestros, a partir de la propuesta “Facilitadores de la Convivencia” desde 2016, con el objetivo de promover espacios democráticos (instancias y órganos de participación) y facilitar la construcción de la autoridad pedagógica en el marco de la implementación de la Ley Nacional de Convivencia N° 26.892. Esta ley busca institucionalizar los Consejos de Aula, construir con la participación de la comunidad educativa el Acuerdo Escolar de Convivencia y la creación del Consejo Escolar de Convivencia tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Secundario.

A través de Escuela de Maestros, desde la GOEA, se capacitó a docentes de cada institución junto con un integrante del equipo de conducción para impulsar este abordaje en cada escuela. Se han generado a su vez encuentros bimestrales con la Supervisión y directivos para fortalecer la implementación de la ley y generar espacios de reflexión e intercambio en relación con la experiencia. Además, durante el ciclo lectivo 2018 se distribuyó el kit “Construyendo Convivencia” a todas las escuelas del Nivel Primario, el cual incluye la Guía de procedimien-

tos para el abordaje de la convivencia que brinda herramientas para el abordaje institucional y recursos didácticos para trabajar en el aula, entre otros materiales. Hasta el momento, entre 2016 y 2018 participaron y culminaron la capacitación 248 escuelas y 523 docentes.

En lo referente al apoyo y al acompañamiento a docentes noveles, tanto los directores como los docentes indican que los programas de mentoría en las escuelas cuentan con una presencia relativamente baja en la Ciudad. Aproximadamente un 15% de los directores en ambos niveles declaran contar con programas de mentorías en sus escuelas, mientras que el 4,6% de los docentes afirma tener un mentor asignado y el 6,4% es mentor de otro docente. La presencia de prácticas tanto formales como informales en el sistema, constituye una oportunidad para la construcción de una política formal de inducción y mentoría a docentes noveles, que pueda reconocer e incorporar las prácticas ya existentes en algunas de las escuelas de la Ciudad.

- Una gran proporción de los directores en ambos niveles de enseñanza realizan actividades de inducción no formales para los nuevos docentes, aunque son muchos los docentes que no han accedido a este tipo de actividad.
 - › En el Nivel Secundario, solo el 12% de los directores expresa que existen actividades formales de inducción para los nuevos docentes en sus escuelas, si bien 63,3% informa que organiza actividades de este tipo de carácter informal.
 - › En el Nivel Primario, 65,7% de los directores ofrece actividades de inducción informales para los nuevos docentes y solo el 16% tiene una oferta formal de este tipo.

La presencia extendida de actividades de inducción de carácter informal entre los directores, podría indicar la valoración de este tipo de prácticas por parte de los equipos de conducción escolar. Asimismo, esta experiencia acumulada entre los docentes, proporciona una oportunidad para apoyar, potenciar y formalizar estas iniciativas a nivel del sistema en su conjunto.

- Por último, cabe mencionar las **percepciones que los propios directivos y docentes poseen acerca de cuáles son para ellos los principales desafíos y prioridades para la mejora educativa**. Los factores con mayor incidencia en la Ciudad son:
 - › En el Nivel Secundario: la necesidad de contar con mayor cantidad de personal de apoyo y de docentes para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales.
 - › En el Nivel Primario: la necesidad de integrar las tecnologías digitales a la enseñanza.
 - › Algunas preocupaciones son igualmente relevantes en ambos niveles de enseñanza: la necesidad de mejorar los salarios, la necesidad de contar con mejoras para la infraestructura física, el tiempo para la gestión pedagógica de la escuela, los espacios institucionales y la conectividad a internet.

Con respecto a este último punto, cabe mencionar el proyecto de incorporación de Wi-Fi en los establecimientos de Nivel Primario y secundario de la Ciudad. Dado que las opiniones de los docentes y directores han sido relevadas en 2017, resulta pertinente situar que desde ese año se ha avanzado en la meta de brindar conectividad a todos los establecimientos educativos de la Ciudad. En 2018 se avanzó en la provisión de un piso tecnológico a 1.522 establecimientos y se prevé que en el año en curso, se culmine con la provisión de conectividad al 100% de las escuelas.

Asimismo, y en relación con la necesidad de contar con más espacios de trabajo institucional, cabe señalar los Espacios de Mejora Institucional (EMI) que anualmente se impulsan desde el Ministerio y que están orientados a ampliar las oportunidades de trabajo institucional en las escuelas. En el Nivel Secundario, se suma también la progresiva ampliación del Programa de Profesor por Cargo y de los talleres para educadores.

En diálogo con los desafíos en relación a la infraestructura física, el Ministerio de Educación e Innovación ha impulsado un programa de creación de nuevos establecimientos educativos, algunos de ellos destinados a la creación de escuelas y otros, al reemplazo de los ya existentes. En el marco de estos esfuerzos, se desarrolló un plan de construcción de 54 escuelas: 38 nuevas y 16 que reemplazan edificios ya existentes. Estos esfuerzos reflejan la convergencia entre las acciones que se vienen desarrollando desde el Ministerio, en relación con algunas de las preocupaciones de directivos y docentes que han sido identificadas a través de los resultados de TALIS.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación de la Nación (2016) Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos 2014: Datos generales. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf.
- Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente. Un análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. UNESCO-IIPE, Buenos Aires. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319>

Otras fuentes consultadas

- Censo Nacional de Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE), 2014.
- Relevamiento Anual. Ministerio de Educación e Innovación, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2017.
- Bases de datos de cuestionarios complementarios de evaluaciones FEPBA y TESBA. Ministerio de Educación e Innovación, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2018.



Vamos Buenos Aires

Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • 4320-5798