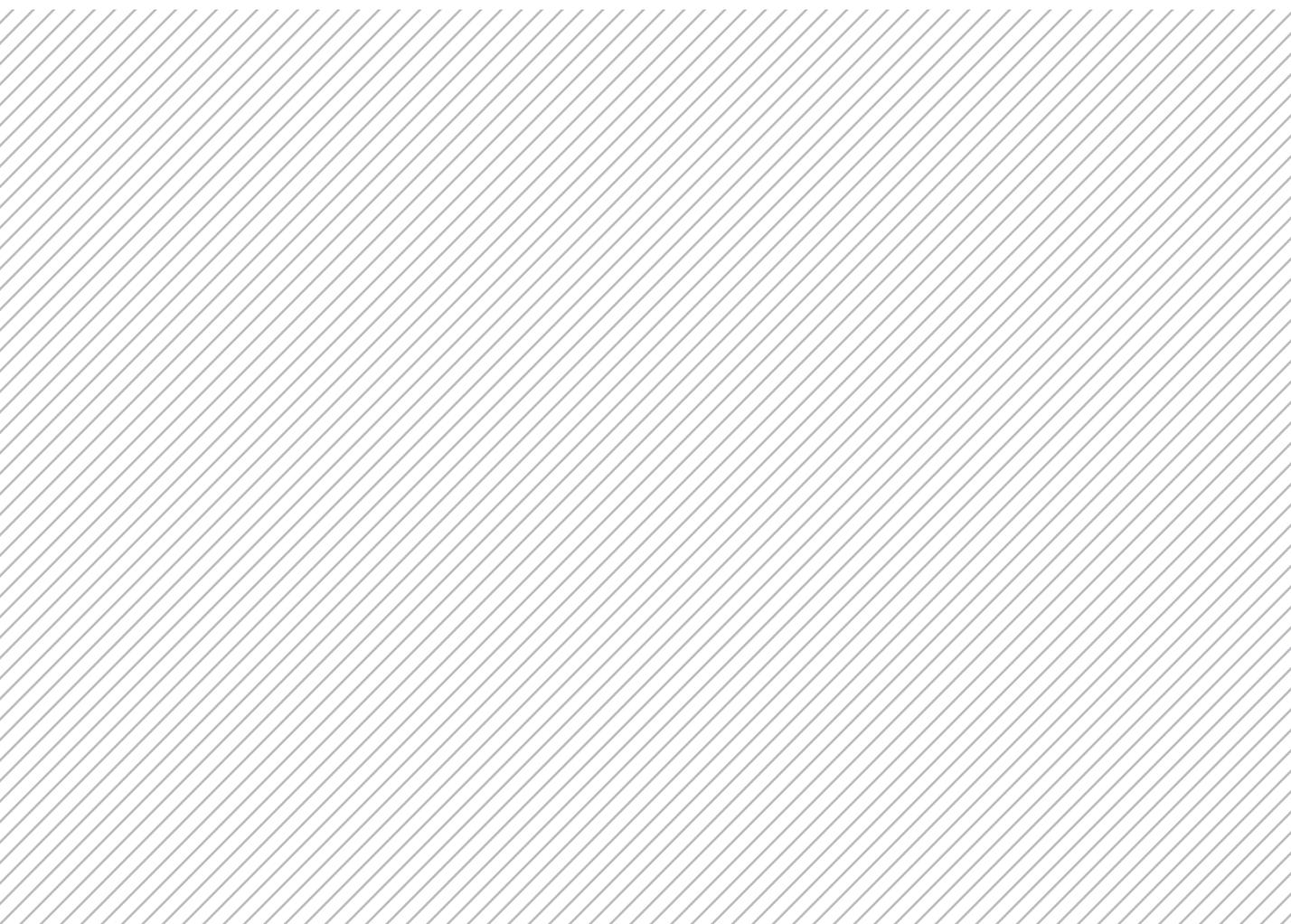


INFORME DE LA ENCUESTA NACIONAL DOCENTE 2015





INFORME DE LA ENCUESTA NACIONAL DOCENTE 2015



Comisión Directiva del INEE: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Director ejecutivo del INEE: Mariano Palamidessi

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Director de la Unidad de Estudios e Indicadores: Federico Rodríguez

En la elaboración del estudio participaron Hugo de los Campos, Fiorella Ferrando, Lucía Saibene (asistente) y Víctor Rivero (asistente).

La redacción del informe estuvo a cargo de Mariana Castaings y Fiorella Ferrando.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diagramación: Diego Porcelli

Montevideo, 2017

ISBN: 978-9974-8600-8-7

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2017), *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*, INEE, Montevideo.

Base de datos disponible en el [sitio del INEE](#).

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

ÍNDICE

Introducción.....	5
El perfil de los docentes uruguayos.....	7
Las percepciones sobre la formación profesional	15
El multiempleo.....	21
El clima escolar.....	29
Conclusiones.....	33
Desafíos que se presentan a partir de las evidencias de la Encuesta Nacional Docente 2015	37
Bibliografía.....	39
Anexo I.....	43
Anexo II	53

INTRODUCCIÓN

Los docentes son actores primordiales del sistema educativo, principales implementadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014* (INEEd, 2015) advirtió la necesidad de avanzar sobre un conjunto de cambios estructurales que permitan revisar y mejorar el desarrollo de la profesión docente. Este documento, a partir de los datos recabados en la Encuesta Nacional Docente 2015, procura ampliar la información existente sobre algunas dimensiones y conocer las opiniones y valoraciones que hacen los docentes respecto a: su formación y base de conocimiento profesional, cómo distribuyen su jornada laboral entre centros, cuáles son las expectativas que tienen respecto a los logros de sus estudiantes y cómo es el clima escolar en donde trabajan¹. Estos aspectos, muy relacionados entre sí, componen buena parte de lo que la literatura especializada analiza y jerarquiza a la hora de proponer políticas específicas de apoyo para el desarrollo de la profesión docente.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha desarrollado desde la década de 1990 relevamientos masivos (CEPAL, 1995; ANEP, 1996; ANEP-UNESCO/IIPE, 2003 y ANEP, 2008), pero con una cobertura parcial que incluía solo a docentes del sector público o del sector urbano. La Encuesta Nacional Docente 2015 tuvo un alcance mayor al incluir tanto el sector público como el privado, el urbano y el rural de todo el país. Asimismo, es la primera encuesta a nivel nacional que abarca a docentes de educación inicial, primaria y media.

Si bien para este informe la principal fuente de información es la Encuesta Nacional Docente 2015, también se recurrió a otras para enriquecer el análisis. Se tomaron en cuenta antecedentes nacionales (CEPAL, 1995; ANEP, 1996; ANEP-UNESCO/IIPE, 2003 y ANEP, 2008), así como también algunos relevamientos y escalas utilizadas a nivel internacional, con el objetivo de tener comparabilidad con otros países².

¹ La encuesta también preguntó por otras dimensiones como el acompañamiento y el apoyo profesional que reciben en el desarrollo de su tarea, el reconocimiento social y profesional que sienten o algunos de los factores que hacen a su bienestar, que no se analizarán en este informe, pero fueron plasmados en el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* del INEEEd. Los datos presentados en este informe pueden diferir de la presentación de primeros resultados de la Encuesta Nacional Docente realizada en mayo de 2016 porque aquella consideraba a la docencia directa e indirecta y aquí solo se reflejan datos de docentes de aula. Este criterio se utiliza en todo el documento, excepto en los cuadros en que se compara con datos de otros años, debido a que en los relevamientos anteriores se contabilizaba a toda la población docente (directa e indirecta).

² La encuesta Internacional sobre docencia y aprendizaje TALIS (OCDE, 2009) realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); la encuesta Eurofound sobre condiciones de trabajo (EWCS) de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (EUROFOUND, 2017); la escala de Maslach y Jackson (1986), que mide la existencia del síndrome de Burnout como una medida de la salud ocupacional de los trabajadores; la Encuesta Nacional a Docentes de Perú (MINEDU, 2014).



La encuesta estuvo organizada en once dimensiones: formación, inicio de la actividad docente, trayectoria, características de los trabajos docentes, características de los trabajos fuera de la educación, horario de trabajo, remuneración, antigüedad en el centro, contenidos del trabajo y relaciones con superiores y pares, relación con alumnos, salud ocupacional y calidad de vida.

En este informe se priorizaron las siguientes dimensiones: el perfil de los docentes (sociodemográfico y de formación), las percepciones sobre la formación profesional, el multiempleo y el clima escolar.



EL PERFIL DE LOS DOCENTES URUGUAYOS

¿Sigue siendo la docencia una carrera feminizada?

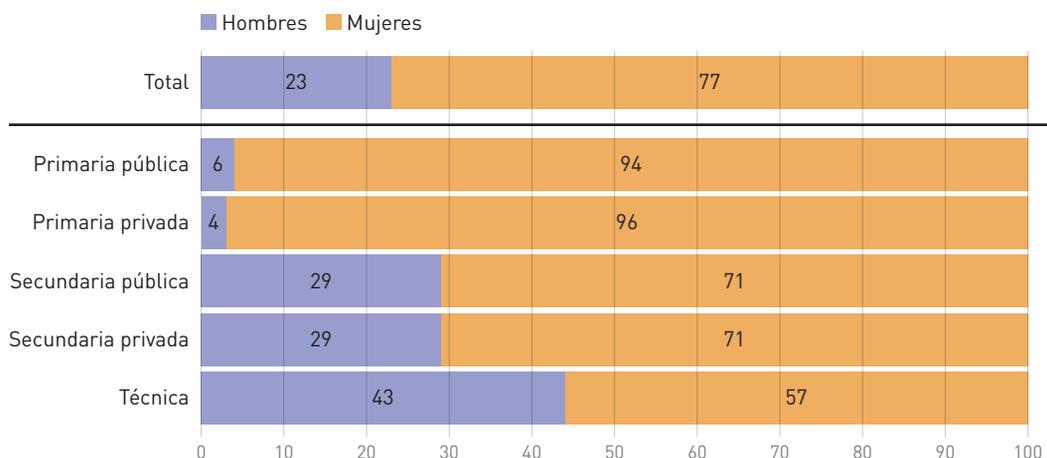
Los docentes uruguayos que ejercen en la educación obligatoria representan una categoría ocupacional diversa y compleja, que contiene a gran cantidad de profesionales que se desempeñan en diferentes niveles (inicial, primaria y media), ámbitos (público y privado), cargas horarias, áreas disciplinares y contextos de actuación.

La docencia ha sido históricamente una profesión feminizada, lo que contrasta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino, o en las que la distribución tiende a ser más equitativa (Vaillant, 2009).

Actualmente las tres cuartas partes de las personas que ejercen esta profesión son mujeres (gráfico 1), pero la situación no es la misma en cada nivel: en primaria estas se aproximan al 95% del total de docentes, en secundaria alcanzan el 71% y en educación técnica el 57%³. La evolución del peso relativo de las mujeres entre los docentes de educación media pública en las últimas dos décadas ha tenido alguna particularidad. En el caso del Consejo de Educación Secundaria (CES) ha disminuido, al tiempo que en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) no existen cambios (cuadro 1).

GRÁFICO 1

DOCENTES POR SEXO SEGÚN SUBSISTEMA (%)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

³ Esta feminización de la tarea se observa también en otros países dentro de la región (Vaillant, 2009).



CUADRO 1

EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL SEXO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA DEL SECTOR PÚBLICO

	CES			CETP		
	1995	2007	2015	1994	2007	2015
Hombres	24	27	29	47	43	43
Mujeres	76	74	71	53	57	57
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de ANEP, 2008; CEPAL, 1995; ANEP, 1996 y la Encuesta Nacional Docente 2015. En los cuadros en que se comparan datos de la encuesta con relevamientos anteriores se contabiliza a toda la población docente (docentes de aula y docencia indirecta), ya que en los relevamientos pasados se hizo de esta forma.

¿Cómo se distribuyen los docentes según edad y antigüedad?

La distribución porcentual de la edad de los docentes no refleja diferencias importantes por subsistema. En primaria privada se encuentra una mayor proporción de docentes mayores de 40 años, mientras que en primaria y secundaria pública es donde hay menor proporción de docentes mayores de 50 años. En secundaria privada y el CETP las distribuciones son muy similares.

Los datos retrospectivos muestran que tanto en primaria como en secundaria pública la proporción de docentes más jóvenes (hasta 29 años de edad) ha descendido en los últimos años (del 21% al 14% y del 23% al 18%, respectivamente).

Asimismo, en Montevideo hay una mayor proporción de docentes con 20 o más años de antigüedad que en el interior del país (37% y cerca del 30% respectivamente, ver gráfico 3).

Otro aspecto refiere a la distribución etaria de los docentes según tipo de centro (cuadro 3). La distribución de la edad de los maestros en primaria pública según tipo de escuela muestra que las rurales son aquellas en las que se encuentra la mayor proporción de maestros menores de 30 años. Las escuelas de tiempo completo se diferencian claramente del resto por ser las que tienen mayor cantidad de docentes de 50 años y más. En la medida en que la edad se vincula a la antigüedad, y esta es el principal determinante en el orden de prelación de los docentes para elegir el centro en el cual trabajar, probablemente esta información nos esté indicando que las escuelas de tiempo completo son preferidas por los docentes en mayor medida que el resto. Para confirmar esta afirmación será necesario explorar la relación entre la antigüedad y el centro elegido, así como las valoraciones que los docentes puedan hacer de los distintos tipos de escuelas⁴.

Más allá del dato específico, es pertinente señalar las posibles implicancias que esta información tiene para la política educativa, ya que nos indica que los distintos tipos de escuela cuentan con recursos humanos diferentes (unos con más experiencia que otros).

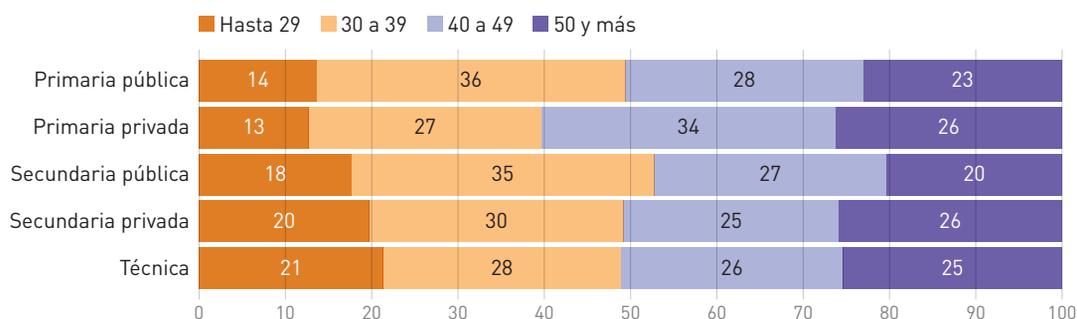
⁴ Las escuelas comunes públicas del país se subdividen en seis tipos: escuelas urbanas comunes, escuelas de práctica, escuelas de tiempo extendido, escuelas de tiempo completo, escuelas aprender y escuelas rurales. Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), para facilitar la lectura en este informe se escribe su nombre con minúscula.



Esto nos lleva a plantear la necesidad de reflexionar sobre los criterios para asignar los recursos a las escuelas. Específicamente, ¿el sistema educativo brinda a los niños de contextos más desfavorables los recursos humanos más experimentados con los que cuenta para favorecer su aprendizaje y trayectoria educativa?

GRÁFICO 2

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA EDAD DE LOS DOCENTES SEGÚN SUBSISTEMA



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

CUADRO 2

EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA EDAD DE LOS DOCENTES EN EL CEIP, EL CES Y EL CETP (SECTOR PÚBLICO)

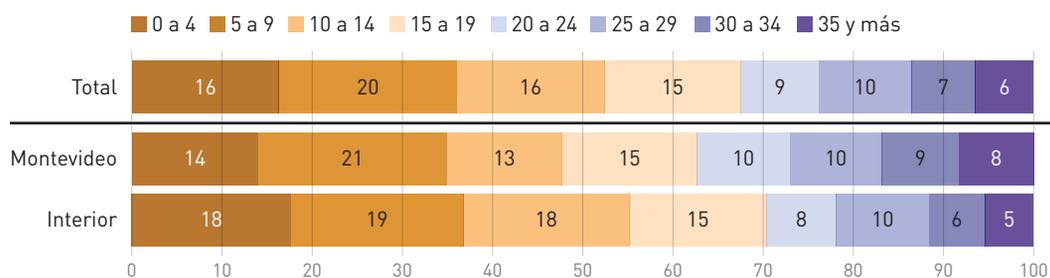
Edad	CEIP		CES			CETP		
	2007	2015	1995	2007	2015	1994	2007	2015
Hasta 29	21	14	23	22	18	20	15	21
30 a 39	30	36	33	29	35	33	29	28
40 a 49	26	28	27	28	27	29	28	26
50 y más	24	23	17	21	20	18	28	25
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ANEP, 2008; CEPAL, 1995; ANEP, 1996 y la Encuesta Nacional Docente 2015.

En los cuadros en que se comparan datos de la encuesta con relevamientos anteriores se contabiliza a toda la población docente (docentes de aula y docencia indirecta), ya que en los relevamientos pasados se hizo de esta forma.

GRÁFICO 3

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES SEGÚN REGIÓN



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



CUADRO 3

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA EDAD DE LOS DOCENTES SEGÚN TIPO DE ESCUELA EN EL CEIP (SECTOR PÚBLICO)

Edad	Urbana común	Práctica-HP	Tiempo completo	Tiempo extendido	Aprender	Rural	Total
Hasta 29	16	15	8	18	12	24	14
30 a 39	45	31	21	46	42	34	36
40 a 49	25	37	26	18	30	22	28
50 y más	14	17	45	18	17	20	22
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

¿Cuál fue el clima educativo de los hogares de los actuales docentes?

Cuando se observa el máximo nivel educativo de los padres de los docentes como forma de tener un acercamiento al capital cultural con el que cuentan, se halla que el 28% de los docentes uruguayos tiene padres con estudios terciarios completos o incompletos, el 45% con media completa o incompleta y el 27% con primaria completa o incompleta (gráfico 4).

En primaria pública es en donde se encuentra la mayor proporción de docentes con menor clima educativo en su hogar de origen: el 60% de los padres no culminó la educación media. Si bien entre los docentes de secundaria privada es en donde se encuentra la distribución contraria (mayor proporción de hogares con mejor clima educativo), un 40% de los padres de estos docentes no culminaron la educación media.

En primaria privada, secundaria pública y educación técnica la mitad de los docentes proviene de hogares en donde el máximo nivel educativo de los padres es secundaria incompleta y la otra mitad secundaria completa o más.

Los docentes cuyos padres cursaron estudios terciarios son casi un 40% en secundaria privada, y varían entre aproximadamente un 20% y 30% en el resto de los subsistemas. Esta información indica que la mayor parte de los docentes tiene un nivel educativo superior al de sus padres. Esto puede explicarse debido al avance de la educación y la expansión de la matrícula en primaria, enseñanza media y universitaria en la población general en los últimos 70 años.

De hecho, la encuesta docente realizada en 2001-2002 por ANEP-UNESCO/IIFE (2003) a los docentes de inicial, primaria y educación media urbana, tanto privada como pública, ya informaba que los docentes más jóvenes⁵ tenían padres más instruidos que los de mayor edad⁶. Respecto a la comparación de la educación de los padres de los docentes con la población en general, ese estudio muestra que, si bien antes existía una brecha favorable a los hogares de los docentes, esta tiende a achicarse cuando se comparan los hogares de los

⁵ De 1 a 5 años de antigüedad en la docencia.

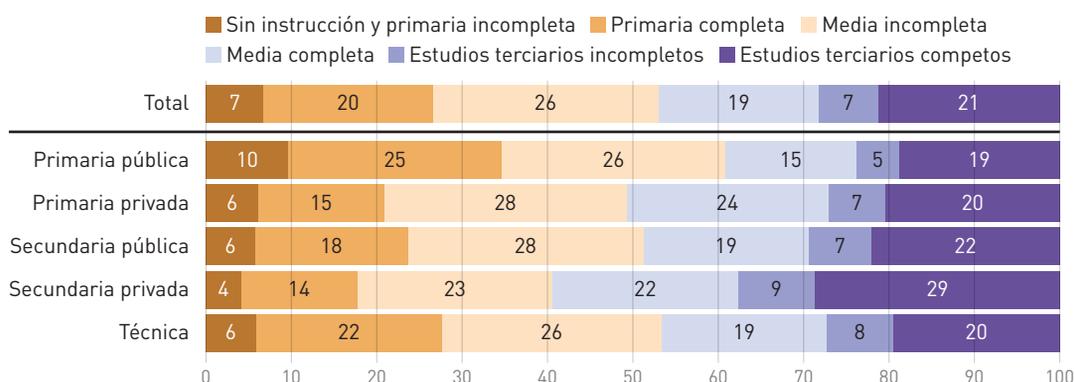
⁶ Más de 25 años de antigüedad en la docencia.



docentes más jóvenes con la población general. En otras palabras, al considerar los hogares con mayor educación, en el caso de los docentes más antiguos la brecha es favorable casi en 10 puntos porcentuales, mientras que en el caso de los docentes más jóvenes es tan solo de 2 puntos porcentuales.

GRÁFICO 4

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE LOS DOCENTES SEGÚN SUBSISTEMA



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

¿Cómo es la formación de los docentes de aula?

La formación de base es la encargada de brindar las herramientas para dar respuesta a los requerimientos de la práctica docente. Esta, junto a la experiencia laboral y la formación continua a lo largo de la carrera, es la piedra fundamental en la construcción del perfil docente (Terigi, 2014).

En Uruguay la formación docente continúa siendo un desafío para la política educativa debido, al menos, a tres factores: la persistente existencia de un gran porcentaje de docentes que no se han graduado; la carencia de docentes para cubrir la demanda generada por la obligatoriedad de la educación hasta la culminación del segundo ciclo de educación media establecida por ley en el año 2008 y el aumento del tiempo pedagógico; y la percepción de los docentes de que los currículos de formación en educación no brindan herramientas para algunas de las necesidades que atañen actualmente al sistema educativo (INEEd, 2016).

Existen informes de hace más de una década que mencionan la diferencia en la tasa de titulación entre los distintos subsistemas (ANEP, 2008; ANEP-UNESCO/IPE, 2003). Primaria es el que tiene mayor porcentaje de titulados, ya que los maestros de educación pública para poder trabajar en ese nivel deben ser titulados. Si bien la Ley General de Educación n° 18.437 establece que también los profesores de educación media básica deben ser titulados, en los hechos en secundaria y en educación técnica esto es un requisito deseable, pero no excluyente. Esta diferencia en la normativa genera inequidades en las competencias adquiridas a la hora de ejercer la docencia en el aula. Estudios como el de Darling-Hammond (2003) indican que los docentes no titulados presentan dificultades



en el ejercicio de su profesión. Por ejemplo, enfrentan mayores problemas para planificar sus clases, trabajar en el aula y organizarla, diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y generar métodos de enseñanza adaptados a los distintos ritmos de aprendizaje (Moreno, 2006). En esta línea, algunos hallazgos de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por su sigla en inglés) realizada en 2008 señalan la necesidad de una mejor preparación de los profesores para su trabajo en clase.

El considerar la tarea docente como una profesión moderna implica la necesidad de formarse continuamente de modo de generar un proceso de aprendizaje que favorezca la acumulación y actualización de conocimiento (Tenti Fanfani y Grimson, 2014). Sin embargo, la formación continua para el desarrollo profesional presenta, al menos, dos problemas: no existen incentivos salariales que la impulsen y la oferta existente es escasa y deficiente (Vaillant, 2005). Si bien la formación es una dimensión de las calificaciones del trabajador y no de las condiciones laborales, el incentivo a finalizar la formación inicial y a participar de la actualización continua es parte de la mejora de las condiciones de trabajo. En secundaria pública y educación técnica existe un incentivo salarial para aquellos docentes que se hayan titulado en alguna carrera de formación en educación (prima por titulación). Esta consiste en un complemento del 7,5% del salario base (INEED, 2016).

De los docentes de aula, ¿cuántos tienen título docente?

La información recogida en la encuesta de 2015 indica que los maestros del sector público son titulados de magisterio en su totalidad. Esto se debe a que para ejercer en la escuela pública es obligatorio contar con el título habilitante. En el caso de la escuela privada, un 94% tienen el título y un 3% se encuentra cursando. Secundaria pública también tiene un nivel de titulación mayor que la privada, mientras que la educación técnica es la que cuenta con el menor porcentaje de titulación entre sus docentes.

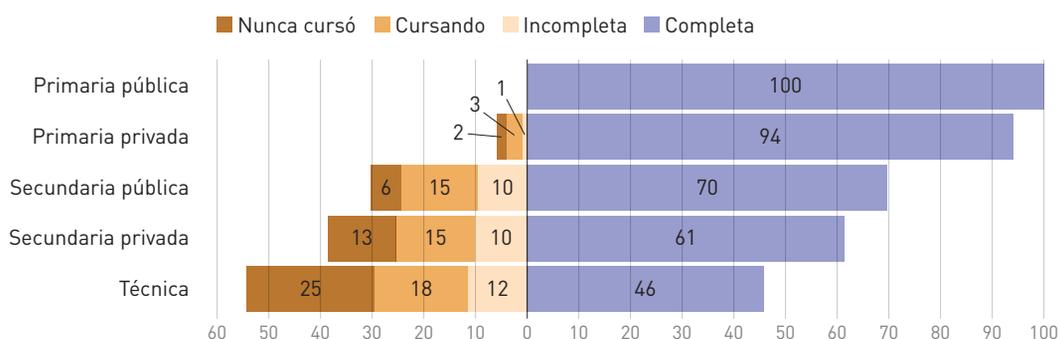
En educación media más de la cuarta parte de los docentes tiene estudios incompletos de alguna de las carreras de formación en educación (sea porque están cursando o por haber abandonado) y otro conjunto nunca pasó por alguna de estas carreras (6% en secundaria pública, 13% en secundaria privada y 25% en técnica). En este sentido, la educación técnica presenta una proporción considerable de docentes que nunca cursó magisterio o profesorado. Sin embargo, si bien no presentan título específico para la tarea, un tercio de ellos tiene título universitario (del 25% que nunca cursó la carrera docente, un 32% culminó estudios universitarios. Ver cuadro 5 del anexo II).

La titulación de los docentes de secundaria pública es muy similar en Montevideo y el interior. En secundaria privada la proporción que nunca cursó estudios de formación docente en Montevideo casi duplica a la que nunca lo hizo en el interior. Entre los docentes de las escuelas técnicas se observa una situación similar a la de secundaria privada (ver cuadro 4 del anexo II).



GRÁFICO 5

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (MAGISTERIO O PROFESORADO) ENTRE LOS DOCENTES DE AULA SEGÚN SUBSISTEMA



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



LAS PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Tanto estudiantes como docentes transitan por el proceso de enseñanza y aprendizaje en una sociedad de constantes cambios. En este contexto, los docentes son receptores de variadas demandas sociales que exceden ampliamente lo aprendido en los programas de formación inicial.

Los nuevos marcos de las reformas educativas exigen tener habilidades comunicacionales que les permitan interactuar con la comunidad educativa, competencias para investigar y evaluar, destrezas para el trabajo fuera del aula relacionadas con las funciones de la escuela, e incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas del aula (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). A esto se suma la creciente diversidad de estudiantes que acceden al sistema, lo que hace necesario promover la heterogeneidad en los métodos de enseñanza, la adaptación de las prácticas para la integración de estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidades, el desarrollo de destrezas curriculares transversales y la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias. En este sentido:

La formación debería promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto, que es necesario tanto para los alumnos en una sociedad cambiante lo es también, y tanto más para los docentes (Vaillant, 2006: 5).

Las claves de este nuevo conjunto de demandas se contradicen con el paradigma aún vigente que tiende a la homogenización de aprendizajes y a la comparación de rendimientos (Hargreaves, 1996), que define al docente como una autoridad mandatada a transmitir información y lo instruye en una práctica individual y en aspectos cognitivos (Vaillant, 2006).

En este trabajo se aporta la visión subjetiva de los docentes sobre las fortalezas y debilidades de la formación que han recibido. Esto es importante, ya que se obtiene de primera mano su percepción sobre los posibles aciertos y ajustes que son necesarios realizar en los currículos de formación docente.



¿Cómo valoran la formación de base que recibieron?

Desde su fundación, la educación primaria y media han tenido diferentes mandatos. Estos estarían determinando, en parte, el contenido y la forma en que se estructura el currículo de las carreras de magisterio y formación de profesores de media. Mientras que la educación secundaria estaba pensada para “los más capaces” (Castro, 1949: 7), como propedéutica para la universidad, la primaria estaba pensada para todos. Más allá de esto, ambos niveles se centran en el dominio de una selección delimitada de conocimientos y en su presentación didáctica.

Con respecto al modo de funcionamiento interno del nivel medio, podría decirse que la estructura curricular vigente, sobre todo en la educación media superior, parece seguir impregnada por lo que Dussel (1997) denomina el currículum humanista enciclopedista. Este es propio del modelo de formación con el que nació la educación media selectiva, con una consecuente organización del saber, el tiempo y el espacio educativo que han configurado una gramática escolar o núcleo duro (Tyack y Tobin, 1994) poco permeable a las transformaciones, y que explicaría, en parte, la persistencia de modos de organización y funcionamiento de los centros de educación media muy cercanos a aquellos del formato fundacional.

En este apartado se desarrollará lo que los docentes que han cursado formación docente entienden como fortalezas y debilidades de su formación⁷. En forma clara, se observa que los conocimientos, disposiciones y capacidades que los docentes han recibido con mayor énfasis en la formación inicial o de base se concentran en torno al dominio de los contenidos clásicos del programa o de la disciplina a enseñar y su didáctica.

Los docentes de primaria entienden que la formación en gestión y organización del centro, las habilidades para enseñar a través de las TIC y las estrategias para la enseñanza a niños con capacidades especiales y con dificultades de aprendizaje son las más deficitarias (gráfico 7). Este aspecto es muy relevante en un contexto de política educativa que ha promovido las escuelas inclusivas. De hecho, desafía en mayor medida la labor docente, entre quienes, según ellos mismos dicen, no tienen la formación suficiente para abordar la problemática.

Los docentes de educación media también entienden que lo mejor de la formación que han recibido es lo relacionado al contenido específico de la disciplina y las estrategias de enseñanza y didáctica.

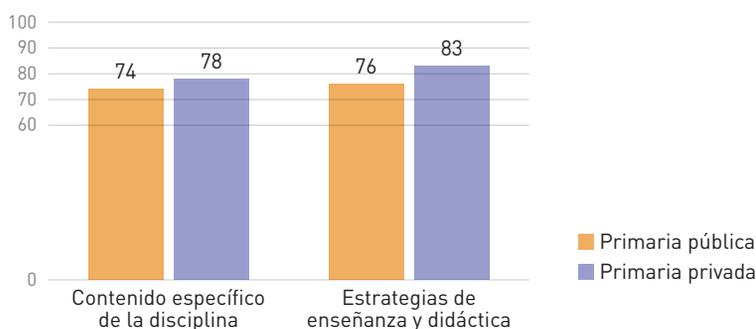
Los aspectos peor considerados coinciden, en parte, con los seleccionados por los maestros. También mencionan debilidades en la formación en lo que tiene que ver con la gestión y la organización, con la enseñanza a través de las TIC, y la enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje y capacidades especiales (gráfico 9).

⁷ Quienes respondieron esta pregunta son los que culminaron los estudios de las carreras de formación docente. Los aspectos de la formación inicial que se les presentaron a los docentes para evaluar fueron: contenido específico de alguna asignatura o disciplina, estrategias de enseñanza y didáctica, organización y gestión del centro, evaluación de los estudiantes y valoración de su práctica, habilidades para la enseñanza a través de TIC, comportamiento de los estudiantes y manejo del salón de clase, enseñanza de estudiantes con capacidades especiales, dificultades de aprendizaje, educar teniendo en cuenta la heterogeneidad sociocultural, enseñanza de habilidades transversales (como resolución de problemas, aprender a aprender) y metodología de la investigación educativa.



GRÁFICO 6

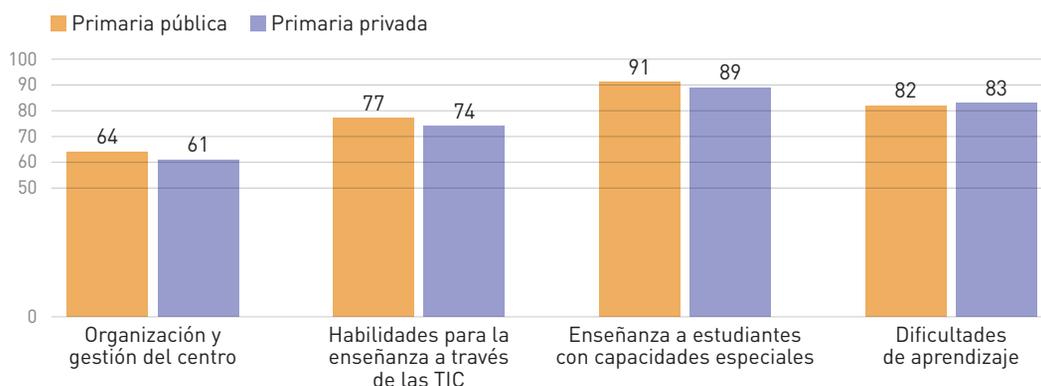
PORCENTAJE DE DOCENTES CON VALORACIONES POSITIVAS DE SU FORMACIÓN (“MUCHO O BASTANTE”) EN PRIMARIA



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.
 Pregunta: ¿Cuánto le aportó la formación que recibió, en cada uno de los siguientes aspectos vinculados a la práctica docente? Considere globalmente la formación que ha recibido para la obtención de un título docente. Si con posterioridad realizó cursos de actualización o posgrado, no los considere.

GRÁFICO 7

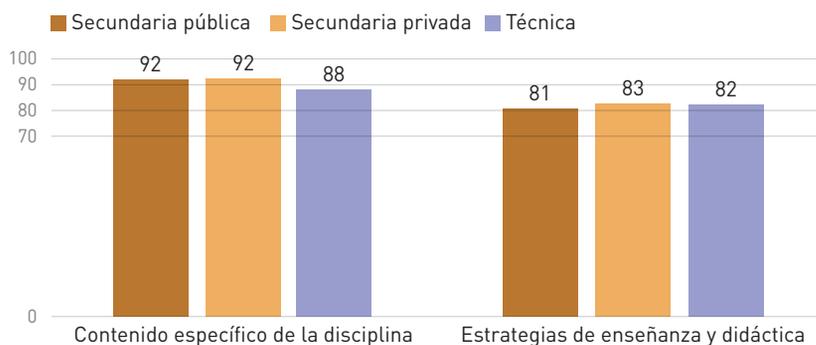
PORCENTAJE DE DOCENTES DE PRIMARIA CON PERCEPCIONES NEGATIVAS SOBRE SU FORMACIÓN (POCO O NADA)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

GRÁFICO 8

PORCENTAJE DE DOCENTES DE MEDIA CON VALORACIONES POSITIVAS DE SU FORMACIÓN (“MUCHO O BASTANTE”)

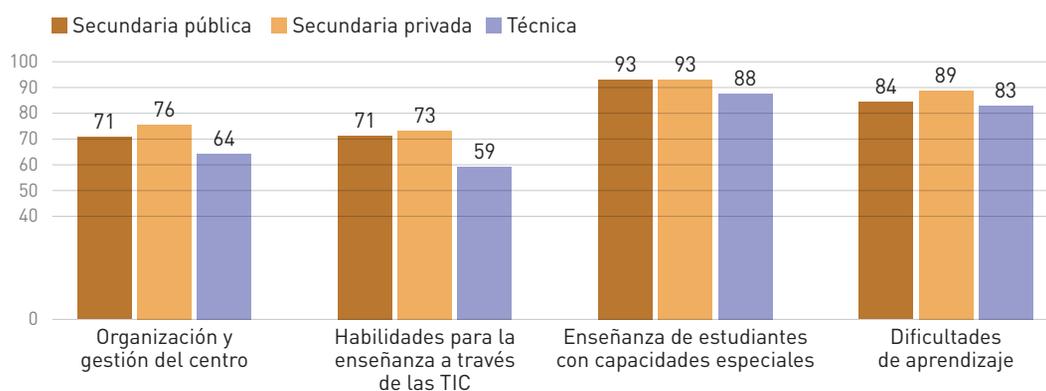


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



GRÁFICO 9

PORCENTAJE DE DOCENTES DE MEDIA CON PERCEPCIONES NEGATIVAS SOBRE SU FORMACIÓN (POCO O NADA)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

Al analizar estos datos según la antigüedad que tengan los docentes en su función, se observa que la formación en dificultades de aprendizaje solo es considerada una fortaleza de la carrera por el 15% de los docentes noveles (docentes en los primeros cuatro años de ejercicio), mientras que entre los que tienen de 30 a 34 años de experiencia esa proporción es mayor, aunque no llega a alcanzar a la mitad de los docentes (41% de los docentes de esta cohorte la mencionan como un contenido del que aprendieron bastante o mucho durante su formación inicial⁸). Con las habilidades para la enseñanza a través de las TIC ocurre lo contrario: el 46% de los docentes noveles la destaca como una fortaleza de su formación inicial, mientras que en las cohortes de mayor antigüedad solo el 22% lo hace.

Estos señalamientos indican ciertas tensiones entre la formación docente y una serie de cambios impulsados por la política educativa, como la creciente presencia de computadoras en el aula y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En coincidencia con estos hallazgos, la evidencia internacional a partir de la encuesta TALIS de 2013⁹ sugiere que las instituciones de formación docente en muchos países hacen énfasis en el conocimiento del contenido específico (asignaturista), en lugar de equilibrar otros tipos importantes de conocimiento, tales como el pedagógico o integrar nuevos conocimientos emergentes de la ciencia educativa (OCDE, 2017).

En cuanto a contenidos, las demandas de los profesores por un mayor desarrollo profesional se concentran en consonancia con lo que perciben como debilidades de su formación. Uno de cada tres encuestados informa de fuertes requerimientos formativos para enseñar a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, lo que indica un problema importante en términos de la capacidad del profesor para tratar con grupos heterogéneos. Los profesores mencionaron también el dominio de la enseñanza con las nuevas tecnologías como el área en la que necesitan más formación específica (OCDE, 2009).

⁸ Es posible que las respuestas de esta cohorte de docentes tengan en cuenta todo aquello que aprendieron a lo largo de su trayectoria profesional, incluyendo no solo su formación de base, sino también la formación en servicio.

⁹ 33 países participantes. De América Latina participaron: Brasil, Chile y México.

Solo el 38% de los docentes encuestados en TALIS en 2013 manifiesta usar las TIC en su práctica diaria. Esto se da por falta de formación en el manejo de estas herramientas. Casi el 60% de los encuestados reclama contar con niveles de formación alta o moderada en esta área (OCDE, 2015a).

¿Qué proporción de docentes tienen posgrados y en qué áreas?

En la encuesta se consultó a los docentes respecto a los posgrados o especializaciones que habían realizado. Los posgrados refieren a estudios universitarios: diplomas, maestrías o doctorados. Las especializaciones refieren a estudios realizados dentro de la ANEP.

Como puede observarse, el 21% de los docentes cursan o cursaron al menos un estudio de especialización o posgrado vinculado a la docencia. En primaria privada la cifra llega al 28% y el sector con menor proporción de posgraduados es técnica (15%).

CUADRO 4

PORCENTAJE DE DOCENTES QUE CURSAN O CURSARON AL MENOS UN ESTUDIO DE ESPECIALIZACIÓN O POSGRADO VINCULADO A LA DOCENCIA SEGÚN SUBSISTEMA Y SECTOR

Subsistema en el que trabaja el docente	% de docentes
Primaria pública	22
Primaria privada	28
Secundaria pública	21
Secundaria privada	22
Técnica	15
Total	21

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente, 2015.
Nota: incluye solo docentes de aula con título de formación docente.

En magisterio los maestros han realizado mayoritariamente el curso para director o inspector (cuadro 5). En secundaria y educación técnica se han volcado primordialmente a la realización de diplomas, maestrías en educación o en investigación educativa (cuadro 6). Parecería que el perfil de los maestros es formarse para desarrollarse dentro del sistema, mientras que los docentes de media realizan especializaciones más amplias que pueden llegar a ser útiles para desarrollarse en roles fuera del aula.

Posiblemente esto se deba, entre otras razones, a que en primaria para un docente la forma de crecer en su carrera es pasando a ser director de escuela o inspector. El ascenso solo puede darse a través del alejamiento del aula, pero dentro del sistema (Vaillant, 2006). En educación media, por su parte, el cuerpo inspectivo es claramente menor al de primaria, lo que reduce la posibilidad de realizar esta tarea, por lo que la posibilidad de avanzar en la carrera profesional está mayormente dada fuera del sistema educativo. Asimismo, el docente de media puede realizar tareas fuera del aula y conservar alguna hora de docencia directa, mientras que para los maestros esto es complejo, porque las cargas horarias son de, al menos, 20 horas semanales.



CUADRO 5

PORCENTAJE DE DOCENTES DE PRIMARIA QUE REALIZÓ CADA CURSO DE ESPECIALIZACIÓN SEGÚN SECTOR (RESPUESTA MÚLTIPLE) (%) *

	Primaria pública	Primaria privada
Curso de director-inspector	45	32
Especialización en discapacidad	29	22
Especialización en dificultades de aprendizaje	11	23
Otros	15	23

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015. Se destacan los tres cursos más mencionados y el resto se agrupa en un "otros".

(*) Respuesta múltiple. Pregunta: Indique hasta dos títulos de especialización o posgrado que obtuvo, las instituciones donde realizó los estudios y los años en que los obtuvo. Si tiene más de dos títulos de especialización o posgrado, indique los dos que considere más importantes.

CUADRO 6

PORCENTAJE DE DOCENTES DE MEDIA QUE REALIZÓ CADA CURSO DE ESPECIALIZACIÓN SEGÚN SECTOR (RESPUESTA MÚLTIPLE)*

	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica
Especialización en dificultades de aprendizaje	11	21	
Especialización en evaluación-curriculo	10	12	
Diplomas/Maestrías en educación/Investigación educativa	16	20	14
Curso de director-inspector			12
Especialización en didáctica			12
Otros	63	47	62
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

Se destacan los tres cursos más mencionados y el resto se agrupa en un "otros".

(*) Respuesta múltiple. Pregunta: Indique hasta dos títulos de especialización o posgrado que obtuvo, las instituciones donde realizó los estudios y los años en que los obtuvo. Si tiene más de dos títulos de especialización o posgrado, indique los dos que considere más importantes.



EL MULTIEMPLEO

Uno de los factores intrínsecos a la labor docente es la falta de identificación de la carga real de trabajo. Esto se debe a que el jornal laboral no incluye las horas de trabajo de planificación, coordinación, preparación de clases, realización de tareas de gestión, atención a las familias de los alumnos y corrección de trabajos, que los docentes utilizan de su tiempo libre.

En otros países del mundo, especialmente en los miembros de la OCDE, la tarea docente presenta las mismas características que otras ocupaciones:

- Jornadas a tiempo completo en un solo lugar de trabajo. En países como Finlandia, España, Japón, Corea del Sur, Chile y Colombia más del 75% de los docentes trabaja a tiempo completo en un centro. Esto permite que el trabajador realice dentro de su jornada no solo el dictado de clases, sino también todas las demás tareas propias de la profesión que corresponden a un solo centro educativo.
- En promedio trabajan 38 horas semanales. Aproximadamente en la mitad de estas horas imparten clases y en la otra mitad realizan actividades extra aula dentro del centro educativo. Algunos países como Noruega o Japón dedican aún menos horas al dictado de clase (tarea que conlleva un gran desgaste físico para el docente).
- En promedio en una semana común utilizan 7,1 horas para la planificación individual (tanto dentro como fuera de la escuela), 4,9 para corregir, 2,9 para tareas administrativas, 2,9 al trabajo en equipo, 2,2 para apoyar a estudiantes, 2,1 para actividades extracurriculares, 2 en otros temas, 1,6 para hablar con padres y 1,6 para participar en actividades de gestión del centro. En la mayoría de los países la gran parte de estas horas son incluidas en el contrato de trabajo remunerado del docente (OCDE, 2012).

En Uruguay el multiempleo de los docentes es un problema. Esto ocurre, entre otras razones, porque sus contratos se realizan prácticamente por las horas que trabajan dentro del aula, ya que no se ha logrado realizar modificaciones en el estatuto docente, como sí ha acontecido en Brasil y Chile. En estos países se han incorporado en las últimas décadas reformas que definen y remuneran al cargo docente de una manera más vasta, incluyendo un porcentaje de horas de trabajo con los alumnos y otro porcentaje para realizar actividades fuera del aula (Pérez Zorrilla, 2016).

El multiempleo implica costos materiales e inmateriales que se asumen por parte de los centros y los docentes. El concentrar las horas de trabajo de un docente en un centro



educativo es provechoso para prevenir la alta rotación y el ausentismo. A su vez, fomenta el vínculo con el centro educativo, con los estudiantes y con sus trayectorias escolares (Pérez Zorrilla, 2016). Diversos estudios destacan las ventajas de la concentración de horas en los establecimientos educativos (Mancebo y Ravela, 1995; Terigi, 2008). Permite combatir la dificultad para conformar equipos de trabajo con alta dedicación en el centro. Asimismo, la estabilidad de los equipos posibilita desarrollar dinámicas organizacionales más eficientes en cuanto a la división de horas, el trabajo colaborativo y el desarrollo de proyectos de centro. También reduce los costos económicos y de tiempo de traslado entre centros que deben asumir los docentes (ANEP, 2008).

¿Cuántos trabajos dentro del sistema obligatorio tienen los docentes?

En Uruguay las características estructurantes del sistema educativo —separado por ciclos escolares que a su vez son ofertados por el ámbito público o privado— generan múltiples posibilidades de inserción laboral para los docentes. A su vez, la estructura de cargo, el modo de elegir horas y la asignación a los centros educativos repercuten (sobre todo en educación media pública) en la cantidad de lugares en los que trabajan los docentes.

Los maestros de primaria pública son los que en mayor medida tienen un solo trabajo dentro del sistema educativo obligatorio, seguidos de los de primaria privada. Los de secundaria privada, por el contrario, son los que tienen mayor cantidad de cargos dentro del sistema educativo obligatorio: el 72% tiene 2, 3 o más cargos.

No hay grandes diferencias entre la cantidad de trabajos que tienen los docentes de Montevideo y del interior del país (cuadro 8). De todas formas, hay una leve tendencia a tener más trabajos entre los docentes de Montevideo.

Los que tienen entre 5 y 14 años de antigüedad son los que se desempeñan en mayor cantidad de trabajos docentes (2 o más). Posiblemente esto se deba a que se vean imposibilitados de concentrar horas dentro de un mismo centro debido justamente a su escasa antigüedad en el cargo. Por el contrario, los que tienen 30 años o más de antigüedad se concentran mayoritariamente en un puesto de trabajo docente (cuadro 9).

CUADRO 7

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CANTIDAD DE TRABAJOS DOCENTES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO SEGÚN SUBSISTEMA

	Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
1 trabajo	71	47	66	34	28	37	34	45
2 trabajos	27	50	32	47	45	42	45	40
3 trabajos o más	2	3	2	19	27	21	21	14
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



CUADRO 8

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE TRABAJOS DOCENTES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO SEGÚN REGIÓN

	Montevideo	Interior	Total
1 trabajo	40	49	45
2 trabajos	43	39	40
3 trabajos o más	17	12	14
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

CUADRO 9

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE TRABAJOS DOCENTES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO SEGÚN AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA

	Tramos de antigüedad							Total	
	0 a 4	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34		35 y más
1 trabajo	46	37	42	43	48	50	56	61	45
2 trabajos	37	42	44	45	37	41	37	30	40
3 trabajos y más	17	21	14	12	14	9	7	9	14
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

¿Qué otros trabajos contribuyen al multiempleo de los docentes?

Los maestros, además de ser los que tienen menor cantidad de trabajos dentro del sistema educativo, son también los que menos trabajan por fuera de la educación. Por su parte, los docentes de educación técnica son los que trabajan más fuera del sistema educativo. Esto parece razonable, ya que son los que tienen menos formación específica en docencia y cuentan en mayor medida con estudios universitarios. En primaria aproximadamente un 10% trabaja fuera del sistema educativo, mientras que en educación media el porcentaje varía de aproximadamente un 20% a un 30% de los docentes dependiendo del sector (cuadro 10).

CUADRO 10

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE TRABAJOS FUERA DE LA DOCENCIA SEGÚN SUBSISTEMA

	Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
No	90	92	90	82	79	72	78	83
Sí, 1	10	7	10	16	20	25	19	15
Sí, 2 y más	0	1	0	2	1	4	3	2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



Los otros trabajos no docentes de los maestros de primaria pública se concentran principalmente en tareas de venta y docencia (diagrama 1). Por su parte, los maestros de primaria privada realizan mayoritariamente tareas de administración y gestión (diagrama 2). Los profesores de secundaria pública que tienen cargos fuera de la docencia se desempeñan en una gran variedad de tareas. La mayoría realiza tareas de administración y gestión (diagrama 3). En secundaria privada la variedad no es tan importante como en la pública; se destaca el ejercicio de la profesión (universitaria) y las tareas de administración y gestión (diagrama 4). Por último, los docentes de educación técnica también se caracterizan por desempeñarse en una gran variedad de tareas fuera de la docencia y se destacan las tareas de administración y gestión y el ejercicio de profesiones universitarias (diagrama 5).

DIAGRAMA 1

NUBE DE PALABRAS DE LAS OCUPACIONES DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA PÚBLICA FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

En el código docencia se incluyen las ocupaciones: clases particulares, docente, educador, maestro de apoyo, maestro Ceibal, profesor, promotor de lectura, enseñanza privada y enseñanza¹⁰.

En el código Ventas se incluye: ventas, vendedor, ayudante de ventas, venta por catálogo y vendedor autónomo.

n = 9% del total de maestros de primaria pública.

DIAGRAMA 2

NUBE DE PALABRAS DE LAS OCUPACIONES DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA PRIVADA FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

En el código administración y gestión se incluyen las ocupaciones: administrador, administrativa, administración y tenedora de libros contables.

En el código deporte se incluyó: educación física, guardavidas, instructora, juez de gimnasia artística y profesor de educación física.

En el código Gastronomía se incluyeron: cocina, repostera y moza.

n = 7% del total de maestros de primaria privada.

¹⁰ Si bien varias de estas ocupaciones podrían considerarse trabajos dentro del sistema educativo, los propios docentes indicaron que corresponden a ocupaciones por fuera de este.



DIAGRAMA 3

NUBE DE PALABRAS DE LAS OCUPACIONES DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA PÚBLICA FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.
En el código administración y gestión se incluyeron las ocupaciones: administrativas, administración, contables, gestión y gestión de recursos humanos.
En el código Docencia: docente, profesor, educador, clases particulares, capacitador y tallerista.
n = 18% del total de docentes de secundaria pública.

DIAGRAMA 4

NUBE DE PALABRAS DE LAS OCUPACIONES DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA PRIVADA FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.
En el código profesionales se incluyeron las ocupaciones: abogado, arquitecto, contador, economista, escribano, psicólogo, ingeniero, archivólogo, procuradora, notariales, ejercicio independiente de la profesión, ejercicio liberal de la profesión y profesional universitario.
En el código administración y gestión se incluyeron: administrativas, gestión y auxiliar administrativa.
n = 21% del total de docentes de secundaria privada.

DIAGRAMA 5

NUBE DE PALABRAS DE LAS OCUPACIONES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN TÉCNICA FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.
En el código profesionales se incluyeron las ocupaciones: abogado, arquitecto, contador, economista, escribano, psicólogo, ingeniero, archivólogo, procuradora, notariales, oftalmólogo, médico, odontóloga, químico farmacéutico, laboratorista clínico, veterinario, ejercicio independiente de la profesión, ejercicio liberal de la profesión y profesional universitario.
En el código administración y gestión se incluyó: administrativas, contables, administración y control, asistente administrativo, liquidación de sueldos, selección de personal, administración y gestión.
n = 29% del total de docentes de educación técnica.



¿Cuánto tiempo permanecen en un mismo centro?

La asignación de docentes a los centros de educación media pública se realiza mediante una elección anual de horas en la que estas son redistribuidas entre todos los docentes. La probabilidad de que un docente deba elegir horas en más de un centro educativo —o en uno que no sea de su interés— aumenta en la medida en que su grado escalafonario es menor¹¹. Los cuestionamientos a la elección anual de horas se fundamentan en dos tipos de efectos maximizados por este sistema. Por un lado, contribuye a incrementar la inequidad en la asignación de recursos, en la medida en que los docentes con mayor antigüedad —y, por ende, con mejores salarios— tienden a concentrarse y concentrar gran cantidad de horas en los centros más accesibles y que atienden población de contexto sociocultural más favorecido (Santiago y otros, 2016). Por otro lado, la rotación anual de docentes asignados a un centro atenta contra la construcción de capacidades institucionales, ya que dificulta la constitución de equipos de trabajo, el sentido de pertenencia y el fortalecimiento de los vínculos de los docentes con los estudiantes y con la comunidad local.

La encuesta relevó información sobre la cantidad de años que los docentes llevaban trabajando en el centro donde fueron convocados a participar del estudio. De esta forma, es posible estimar la rotación de docentes entre centros de un año a otro¹². En primaria pública el 22% de los maestros cambió de centro entre 2014 y 2015, y el 11% en primaria privada. En lo que respecta a media, el 22% de los profesores de secundaria pública cambió de centro, solo el 10% lo hizo en secundaria privada y el 19% de los docentes de técnica cambió. En términos generales, es posible afirmar que en la educación pública alrededor de un quinto de los docentes cambia de centro de un año a otro y en la educación privada lo hace poco más de un 10%¹³.

Los docentes que más rotan de centro educativo de un año al otro suelen ser los más jóvenes. En 2015, la edad promedio de los que ingresaron al centro ese año rondaba entre los 35 y los 38 años, mientras que la edad de los que permanecen por más de 6 años en un mismo centro era de entre 45 y 46 años promedialmente.

Además de la edad, que sean o no titulados resulta un factor discriminante entre los docentes que cambiaron de centro en el último año y aquellos que lograron una mayor estabilidad en la institución¹⁴. En todos los centros de media se observa que la proporción de titulación tiende a aumentar a medida que el docente permanece más años en el centro. Esto permite afirmar que la proporción de docentes titulados es menor entre los que más rotan (ver cuadro 7 del anexo II).

Por otra parte, entre los docentes de media se observan diferencias según región específicamente en el caso de los docentes de secundaria pública: mientras en el interior un 18% de los docentes cambió de centro de 2014 a 2015, en Montevideo lo hizo un tercio de ellos (30%).

¹¹ Si bien el artículo 41 de la Ley General de Educación establece que el Estado “procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo”, esta disposición legal no se refleja en el procedimiento administrativo de asignación de docentes a los centros, especialmente en educación media.

¹² Se excluye a quienes ingresaron a la actividad docente en el año de realización de la encuesta.

¹³ En el cuadro 14 se presentan las diferencias entre Montevideo e interior.

¹⁴ Para primaria este elemento no incide en la estabilidad de los docentes en los centros educativos, ya que la totalidad o casi la totalidad egresa de alguna de las carreras de formación en educación.



CUADRO 11

PORCENTAJE DE DOCENTES QUE CAMBIARON DE CENTRO AL FINALIZAR EL CICLO LECTIVO 2014 Y COMENZAR EL 2015

% que cambió de centro en el último año	
Primaria pública	22
Primaria privada	11
Secundaria pública	22
Secundaria privada	10
Técnica	19
Total	19

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

Nota: no incluye a los docentes de aula con menos de un año de antigüedad.

CUADRO 12

PROMEDIO DE EDAD DE DOCENTES SEGÚN CANTIDAD DE AÑOS QUE TRABAJAN EN EL CENTRO POR SUBSISTEMA

	Ingresó en 2015	Entre 1 y 2 años en el centro	Entre 3 y 5 años en el centro	6 años o más en el centro
Primaria pública	38	38	41	45
Primaria privada	37	40	40	46
Secundaria pública	35	35	37	45
Secundaria privada	36	36	36	46
Técnica	36	37	41	46
Total	37	37	39	46

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

Nota: no incluye a los docentes de aula con menos de un año de antigüedad.

CUADRO 13

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CANTIDAD DE AÑOS DE PERMANENCIA EN UN CENTRO SEGÚN SUBSISTEMA, POR REGIÓN

	Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Montevideo								
Ingresó en 2015	21	11	17	30	10	21	22	20
Entre 1 y 2 años en el centro	22	16	20	17	14	26	18	19
Entre 3 y 5 años en el centro	25	15	21	16	21	16	18	19
6 años o más en el centro	32	58	42	37	55	36	42	42
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Interior								
Ingresó en 2015	22	10	21	18	11	18	17	18
Entre 1 y 2 años en el centro	22	24	22	15	17	24	18	20
Entre 3 y 5 años en el centro	18	26	19	16	25	17	17	18
6 años o más en el centro	38	40	38	51	48	40	47	44
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

Nota: no incluye a los docentes de aula con menos de un año de antigüedad.





EL CLIMA ESCOLAR

El proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra permeado por un marco interpersonal en el que toman especial importancia para su consecución las habilidades personales, motivacionales y actitudinales del personal del centro, los docentes y alumnos (Villa y Villar, 1992). Los estudios sobre eficacia y eficiencia escolar impulsados en la década de 1990 han puesto en la agenda educativa algunos aspectos relevantes de la organización escolar. Uno de estos es la promoción y construcción de climas colaborativos de trabajo con colegas, supervisores y con el resto de la comunidad escolar (padres, alumnos, ex alumnos, la comunidad de vecinos del centro educativo) (UNESCO, 2013).

Estudios como el de Moore, Kraft y Papay (2011) mencionan que los aspectos de las condiciones de trabajo que más importan a los docentes a la hora de elegir un centro no son materiales (limpieza, mantenimiento, infraestructura), sino que dan especial importancia a la cultura escolar, el liderazgo del director y la relación con los colegas. En la misma línea que los estudios de eficiencia y eficacia escolar, las características del clima organizacional resultan fundamentales para el bienestar ocupacional de los docentes.

Las relaciones de colegialidad entre los docentes se vuelven más viables en centros donde sus directores promueven diariamente el trabajo conjunto y aseguran el tiempo necesario para hacerlo. A su vez, el director debe lograr distribuir el liderazgo al resto de la comunidad escolar (liderazgo inclusivo), de modo de generar la participación de los docentes en la construcción de un proyecto de centro, en la forma en que se utilizan los recursos, en la definición de criterios de promoción, en estrategias de seguimiento de los estudiantes, etc. (Bender y otros, 2006). Esto genera una cultura escolar en la que el conocimiento es compartido y las mejores prácticas no quedan solamente en las aulas individuales (Moore, Kraft y Papay, 2011).

El clima escolar es el resultado de una serie de capacidades con las que cada centro escolar cuenta o no para su funcionamiento. Además de los factores organizacionales e interpersonales entre docentes y supervisores, el clima del aula es un elemento importante para estudiar el clima escolar, ya que da cuenta de las relaciones entre docentes y alumnos e incide directamente en la obtención de buenos resultados por parte de los estudiantes. El clima del aula puede ser comprendido como: la conducta del profesor, la forma en que los estudiantes logran responder a normas y reglas del aula y la efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos en el centro educativo (UNESCO, 2013).

Sin embargo, la profesión docente no ha logrado aún construir identidad colectiva, sino que continúa siendo una tarea que se realiza en soledad, a partir del aislamiento del docente en el aula. De esta forma, se limita la posibilidad de compartir prácticas, ideas y soluciones



con los colegas. A su vez, esto genera culturas institucionales conservadoras y resistentes a las innovaciones (Moreno, 2006; Vezub y Alliaud, 2012).

¿Cómo es el relacionamiento de los docentes con el resto de la comunidad educativa?

Esta encuesta realizó algunas preguntas con el objetivo de comprender el clima educativo de los centros en varias de sus dimensiones: el proyecto de centro, las relaciones de colegialidad entre colegas, el vínculo con los estudiantes, la capacidad de incidencia del cuerpo docente en las relaciones del centro y sus expectativas frente a determinados logros que puedan realizar en sus aulas con los estudiantes.

Si observamos los resultados por subsistema, primaria pública se caracteriza por tener un proyecto de centro en común, por su cooperación con el barrio, porque los docentes discuten abiertamente sobre las dificultades que se presentan y por la posibilidad de los maestros de participar en las decisiones que se toman en el centro. Primaria privada se destaca por la buena relación entre los docentes y los estudiantes, por haber respeto mutuo por las ideas de los colegas y por la presencia de un proyecto de centro en común. Por su parte, en secundaria privada resaltan las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, la capacidad de los profesores de discutir abiertamente sobre las dificultades que se presentan y mantener relaciones de respeto entre colegas.

CUADRO 14

PORCENTAJE DE DOCENTES QUE ESTÁN MUY DE ACUERDO Y DE ACUERDO CON ALGUNAS CARACTERÍSTICAS QUE HACEN AL CLIMA ESCOLAR SEGÚN SUBSISTEMA

	Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Las personas con las que trabajo tienen un proyecto de centro en común	85	82	85	56	76	54	59	69
Existe cooperación entre el centro educativo y la zona/el barrio	68	57	66	57	55	57	57	60
Los docentes en este centro discuten abiertamente sobre las dificultades que se presentan	83	79	82	80	86	72	79	80
Hay respeto mutuo por las ideas de los colegas	76	85	78	74	89	68	75	76
Las relaciones entre los docentes y los estudiantes son buenas	88	97	90	88	95	79	87	88
Los docentes tienen oportunidad de participar en las decisiones del centro	81	55	75	62	55	53	59	65

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



Una mirada comparativa entre subsistemas permite observar que tanto en secundaria pública como en las escuelas técnicas se encuentran proporciones de acuerdo con estas afirmaciones menores al resto (primaria pública y privada y secundaria privada). En ambos casos la mayor proporción de acuerdo se registra respecto a que hay buenas relaciones entre estudiantes y docentes.

¿Qué expectativas tienen los docentes sobre el nivel de logro de sus estudiantes?

El clima del aula es otro de los factores que afecta el logro y los resultados de los estudiantes. La composición sociocultural, la influencia del grupo de pares, las características del cuerpo docente y las expectativas que los docentes tienen sobre el nivel de logro de sus alumnos son dimensiones constitutivas del clima de aula y, por lo tanto, tienen consecuencias en los logros y resultados de los estudiantes (OCDE, 2009).

La conducta de los alumnos en las aulas y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo son factores importantes en muchos centros y pueden adquirir un carácter de desafío para el trabajo del profesor. En este sentido, uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas y, en algunos casos, este porcentaje se eleva hasta el 50% (OCDE, 2009). Casi uno de cada tres docentes de los países y economías participantes de TALIS informa tener más del 10% de estudiantes con problemas de conducta en sus clases, es decir, alumnos que probablemente interrumpen el aprendizaje en el aula (OCDE, 2015b).

En la encuesta realizada por el INEEd, la medición de las expectativas de los docentes con relación al clima de aula fue realizada a partir de una batería de preguntas que recoge la perspectiva de los docentes sobre los logros que obtienen del trabajo con sus alumnos.

Las actividades por las cuales se consultó a los docentes fueron:

- lograr que los estudiantes sientan que pueden hacer bien sus tareas,
- lograr que los estudiantes valoren el aprendizaje,
- lograr un buen clima de trabajo en el salón de clase,
- motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en la educación,
- ayudar a los estudiantes a pensar críticamente y
- hacer que los estudiantes respeten las reglas de la clase.

Tres de las actividades fueron las que obtuvieron las respuestas más positivas: al menos el 90% de los docentes considera que la mayor parte de las veces logra que los estudiantes sientan que pueden hacer bien sus tareas, un buen clima de trabajo en el salón de clase y que los estudiantes respeten las reglas de la clase.



CUADRO 15

PORCENTAJE DE DOCENTES QUE DICE LOGRAR “MUCHO Y BASTANTE” LLEVAR A CABO DISTINTAS ACTIVIDADES CON SUS ESTUDIANTES

	Primaria pública		Primaria privada		Subtotal primaria	Secundaria pública		Secundaria privada		Técnica		Subtotal media	Total
	Mdeo.	Interior	Mdeo.	Interior		Mdeo.	Interior	Mdeo.	Interior	Mdeo.	Interior		
Lograr que los estudiantes sientan que pueden hacer bien sus tareas	88	92	96	93	92	93	95	99	97	94	91	94	93
Lograr un buen clima de trabajo en el salón de clase	86	93	97	97	93	87	89	97	93	89	86	89	90
Hacer que los estudiantes respeten las reglas de la clase	84	90	97	93	89	89	92	96	95	88	87	90	90

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.
 Pregunta: Mientras enseña en este centro, ¿en qué medida puede hacer lo siguiente?
 Se presentan en el cuadro solamente las categorías de respuesta “mucho y bastante”.



CONCLUSIONES

Principales características de los docentes por subsistema y sector

En primaria pública

- El promedio de edad de los maestros en Montevideo se ubica en 46 años y en el interior del país desciende a 41 años. Las escuelas de tiempo completo son, a nivel nacional, las que tienen maestros de mayor edad y antigüedad en la carrera. Por el contrario, los maestros más jóvenes se ubican en las escuelas rurales, las aprender y las de práctica.

Este fenómeno deja en evidencia cómo las escuelas de tiempo completo funcionan como la opción más elegida entre los maestros con mayor antigüedad. Las escuelas de tiempo completo cuentan con maestros en su etapa de madurez en la carrera. Trabajar en este tipo de centro permite a los maestros, además de acceder a una prima por el trabajo en tiempo completo, eliminar el multiempleo.

- En cuanto a la formación de base, este subsistema tiene una amplia ventaja en relación a los otros, ya que los maestros deben estar titulados para el ingreso a la carrera docente. Sin embargo, es escasa la especialización que han recibido luego de graduarse: solo el 22% de los maestros obtuvo alguna certificación de especialización. Por otra parte, los cursos que más se mencionan son los dictados como formación en servicio o cursos de la propia ANEP, lo que podría ser efecto de la falta de oferta o acceso a formación permanente en otras instituciones.
- Tres cuartas partes del plantel de maestros en escuelas públicas trabaja en un solo centro educativo y poco más de un quinto de ellos rotó de centro en el último año.
- Un dato relevante que hace a la construcción de identidad del plantel de maestros es el de los trabajos que realizan fuera de la docencia. Aquí se destacan las actividades comerciales (ventas, ventas por catálogo, ayudante de ventas) y actividades de docencia (clases particulares, maestro de apoyo, entre otras).

En primaria privada

- El promedio de edad de los maestros de las escuelas del interior públicas y privadas es el mismo (41 años). En Montevideo los maestros de los centros privados tienen en promedio 3 años menos que los que trabajan en el sector público.



- La titulación se encuentra por arriba del 90% tanto en Montevideo como en el interior. El porcentaje de especialización en temas asociados a la docencia se encuentra en el 28%.
- Tanto en Montevideo como en el interior la mitad del plantel docente trabaja en dos centros. Uno de cada diez maestros cambió de centro en el último año.

En secundaria pública

- Los docentes de secundaria pública tienden a ser más jóvenes que los maestros de primaria. Su experiencia también es menor, por lo que en promedio se encuentran en la etapa de estabilización de la carrera.
- Si bien la situación ha mejorado en los últimos años, aún persiste un alto porcentaje de docentes no titulados, tanto en Montevideo como en el interior. Es importante señalar que, de los docentes que no pasaron por la formación docente, el 19% tienen título universitario.
- En secundaria pública el porcentaje de especialización en temas asociados a la docencia se encuentra en 27%. Entre los docentes de media se destacan los estudios de posgrado: diplomas y maestrías en educación, investigación educativa, currículo, evaluación y especialización en dificultades de aprendizaje.
- Este subsistema, a diferencia de primaria, tiene un alto porcentaje de docentes con multiempleo: solo un tercio de los docentes trabaja en un único centro y en torno al 45% en dos centros. Adicionalmente, un quinto de los docentes tiene algún trabajo fuera del sistema educativo, entre los que se destacan los asociados a tareas administrativas y a clases particulares. En cuanto a la permanencia en los centros, poco más de dos de cada diez docentes cambió de liceo en el último año.

En secundaria privada

- La edad y la experiencia profesional de los docentes de secundaria privada no presenta diferencias significativas en comparación a los de secundaria pública.
- El plantel docente de secundaria privada tiene menor porcentaje general de titulados que el de pública. Los centros grandes son los que concentran mayor porcentaje de docentes con título. Es importante señalar que, de los docentes que no pasaron por la formación docente, el 27% tienen título universitario.
- En secundaria privada el porcentaje de especialización en temas asociados a la docencia es del 28%. Al igual que en secundaria pública, se destacan los títulos de posgrado: diplomas y maestrías en educación, investigación educativa, currículo, evaluación y especialización en dificultades de aprendizaje.
- El multiempleo presenta valores similares a los de secundaria pública. Un quinto de los docentes tiene algún trabajo fuera de la docencia y, al igual que en primaria privada, uno de cada 10 docentes cambió de centro en el último año.



En educación técnica

- Los docentes de educación técnica tienen en promedio edades similares a los maestros de primaria. Sin embargo, tienen en promedio una experiencia menor en la docencia (14 años en Montevideo y 12 en el interior).
- Es el subsistema con menor porcentaje de titulados en alguna de las carreras de formación en educación: menos de la mitad de los profesores tiene título docente. Adicionalmente, existe un gran porcentaje de profesores que nunca pasó por las aulas de formación docente. Dentro de este grupo hay un gran porcentaje de docentes que son titulados universitarios. Esto se corresponde con las necesidades del currículo de educación técnica, para el cual son necesarias disciplinas que no se estudian como parte de una carrera de formación en educación para profesores o maestros técnicos. Junto a primaria pública registran los menores niveles de especialización de posgrado en docencia: 21%.
- El multiempleo es alto en este subsistema. Además, un 29% de los docentes tiene trabajos fuera del ámbito educativo relacionados a tareas de ejercicio de la profesión de forma independiente (lo que es coherente con el alto porcentaje de profesionales universitarios que dan clase en técnica), de asesoramiento técnico, administrativas y oficios. La permanencia en los centros es similar a la de primaria y secundaria públicas: un quinto de los docentes cambió de centro en el último año.
- El alto promedio de edad de los docentes de técnica y el bajo promedio de experiencia en el ejercicio como educadores, sumado a un perfil de profesores con título universitario y no egresados de formación en educación, permite plantear el supuesto de que en este subsistema existe una alta rotación y la docencia no es el trabajo principal.





DESAFÍOS QUE SE PRESENTAN A PARTIR DE LAS EVIDENCIAS DE LA ENCUESTA NACIONAL DOCENTE 2015

Numerosos estudios enmarcados dentro del paradigma de las “escuelas eficaces” han demostrado que ciertas características de los centros tienen efecto¹⁵ sobre los aprendizajes de los niños. Asimismo, se ha comprobado que el docente de aula también es central para explicar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (incluso más aún que el efecto escuela). Esto se relaciona con el concepto de Oportunidad de Aprendizaje (ODA) introducido por Carroll en 1963 (citado en Cervini y otros, 2013). Este autor entiende que dicho concepto refiere, además de a la exposición a los contenidos, a la calidad de la enseñanza, que incluye aspectos como: características del docente, su comportamiento en el aula y los recursos materiales disponibles. Asimismo, ha constatado que la experiencia docente, la formación permanente, el conocimiento de los contenidos y la titulación en el área son predictores del aprendizaje.

Por todo lo expuesto, algunos de los hallazgos de la Encuesta Nacional Docente 2015 indican la existencia de una serie de problemas. Los docentes con menos experiencia se concentran en los centros educativos que reciben estudiantes de sectores más carenciados, como las escuelas aprender. A esto se le suma que también en estas escuelas los docentes se caracterizan por el multiempleo. Por lo tanto, la escasez de experiencia tampoco se ve compensada con el tiempo disponible para la preparación de las clases y el trabajo con colegas. Si se busca desde el sistema educativo una distribución más equitativa de los aprendizajes, se hace necesario que, especialmente en estas escuelas, se generen prácticas escolares efectivas.

Los bajos niveles de titulación docente se concentran en la educación secundaria y, en forma más aguda, en la educación técnico profesional. Se trata de un déficit crónico, que acompañó el proceso de expansión de este nivel educativo. Si bien la construcción de una red descentralizada de instituciones de formación de profesores implicó un avance sustantivo en la ampliación de oportunidades de acceso a la formación inicial, los déficits que presenta el nivel en materia de profesores titulados son aún muy altos. Pese a los avances identificados, la persistencia de docentes no titulados en las aulas se vincula con la ausencia de mecanismos que incentiven a estos profesores en ejercicio a finalizar sus estudios, para poder emprender luego procesos de formación permanente.

El multiempleo parece ser un problema en todos los subsistemas, pero se intensifica en educación secundaria y técnica. Afecta negativamente el buen clima escolar y el trabajo

¹⁵ No se habla de causa-efecto, sino de correlación entre variables.

colaborativo entre los docentes, lo que redundaría en la baja de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2009). Cambios en el estatuto docente en lo referente a la elección de horas podrían permitir consolidar cuerpos docentes estables con mayor dedicación, de modo de garantizar el trabajo en equipo, afianzar el sentido de pertenencia y lograr mejores aprendizajes de los estudiantes. Hoy en día un número considerable de educadores dedica parte de su jornada laboral a actividades fuera del sistema educativo y, paralelamente, se registra escasez de docentes en las aulas. Climas escolares satisfactorios, logrados en parte a través de la concentración de horas en un mismo centro, podrían atraer a los docentes a las aulas.

En relación con el proceso de desarrollo profesional, la evidencia da cuenta de las restricciones estructurales que enfrentan los docentes para continuar su proceso de formación, actualizarse o especializarse luego de obtener el título de grado. Se trata de restricciones vinculadas con la desigual distribución y el aún escaso desarrollo de la oferta académica, con la forma de contratación y la falta de incentivos derivados de la manera en que se regula la carrera docente. Si, como se señaló, los docentes identifican áreas en las que no han sido capacitados en su formación inicial (como la enseñanza con tecnologías, el trabajo en aulas con dinámicas de mayor complejidad, entre otras), avanzar en la generalización de oportunidades de formación para todos los maestros y profesores es un desafío clave para la política educativa.

El paradigma de la inclusión educativa está presente en la legislación nacional, pero aún sigue habiendo una serie de aspectos sin resolver. Representa un desafío para el sistema educativo nacional brindar las herramientas para que se lleve a la práctica de la mejor manera la inclusión educativa que está plasmada en la legislación nacional. La información estadística de la situación educativa de esta población es muy escasa, hay centros educativos que no son accesibles a todas las personas, y no existe un sistema de apoyo y acompañamiento sistematizado para los docentes que trabajan con esta población. Y, sobre todo, no existe una capacitación y formación profunda que le llegue a todos los docentes en el tema de la inclusión educativa y el trabajo con población con necesidades educativas especiales (Skliar, 2008).

Otra de las demandas de los docentes es la formación en el manejo de las TIC. Si bien es una demanda que se observa también a nivel internacional (OCDE, 2009), el caso de Uruguay es particular en función de las políticas públicas emprendidas en esta área. El Plan Ceibal ha hecho que todos los niños tengan una computadora, pero los docentes siguen demandando que los formen en el uso pedagógico de las TIC dentro de las aulas. A diez años de puesto en marcha este plan, parecería que aún queda un importante camino por recorrer.

Mantener y acrecentar las remuneraciones y las capacidades profesionales de los docentes, estimulando sus capacidades, su compromiso y su motivación con la profesión, constituye para Uruguay un asunto de crucial importancia. Se trata de construir un activo sin el cual será imposible universalizar una educación básica —pertinente, atractiva y de calidad— desde los 4 años hasta el fin de la educación media superior a todos los niños y adolescentes uruguayos.

BIBLIOGRAFÍA

ANEP (1996), *La reforma de la Educación. Docentes de Secundaria. A un año del censo de octubre de 1995*, ANEP, Montevideo.

ANEP (2008), *Censo Nacional Docente 2007*, ANEP, Montevideo.

ANEP-UNESCO/IPE (2003), *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*, ANEP-UNESCO/IPE, Montevideo.

BENDER, Penny; ALLENSWORTH, Elaine; BRYK, Anthony S.; EASTON, John Q. y LUPPESCU, Stuart (2006), *The Essential Supports for School Improvement*, Research Report, Universidad de Chicago, Chicago.

CASTRO, Julio (1949), “Coordinación entre Primaria y Secundaria”, en *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XII, n° 4, Montevideo.

CEPAL (1995), *Los recursos humanos del Consejo de Educación Técnico Profesional*, CEPAL, Montevideo.

CERVINI, Ruben; DARI, Nora; QUIROZ, Silvia y ATORRESI, Ana (2013), “Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE”, en *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid.

CFE (2008), *Documento Final del Sistema Nacional de Formación Docente 2008*, CFE, Montevideo.

DARLING-HAMMOND, Linda (2003), “Keeping good teachers. Why it matters, what leaders can do”, en *Educational Leadership*, vol. 60, n° 8.

DAVINI, María Cristina (2015), *Acerca de las prácticas docentes y su formación*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, CBC/UBA-FLACSO, Buenos Aires.

EUROFOUND (2017), *Sixth European Working Conditions Survey – Overview report (2017 update)*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo.

FULLAN, Michael (2002), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Akal, Madrid.



HARGREAVES, Andy (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid.

INEED (2016), *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*, INEED, Montevideo.

MANCIBO, María Ester y RAVELA, Pedro (1995), *Hacia un rediseño organizacional de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay*, CEPAL, Montevideo.

MINEDU (2014), *Encuesta Nacional a Docentes*, Perú, Ministerio de Educación de Perú, Lima.

MOORE, Susan; KRAFT, Matthew A. y PAPAY, John P. (2011), “How context matters in high-need schools: The effects of teachers working conditions on their professional satisfaction and their students achievement”, en *Teachers College Record*, vol. 114, n° 10.

MORENO, Tiburcio (2006), “La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad”, en *Perfiles educativos*, 28 (112), 98-130.

OCDE (2009), *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados*, Santillana, Madrid.

OCDE (2012), *What can be done to support new teachers?*, *Teaching in Focus Brief n° 2*, OCDE, París.

OCDE (2015a), *Teaching with technology*, *Teaching in Focus Brief n° 12*, OCDE, París.

OCDE (2015b), *Improving school climate and opportunities to learn*, *Teaching in Focus Brief n° 9*, OCDE, París.

OCDE (2017), *Do new teachers feel prepared for teaching?*, *Teaching in Focus Brief n° 17*, OCDE, París.

PÉREZ ZORRILLA, Julia (2016), “La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay”, en *Propuesta Educativa*, n° 45, año 25 vol. 1, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

SANTIAGO, Paulo; ÁVALOS, Beatrice; BURNS, Tracey; MORDUCHOWICZ, Alejandro y RADINGER, Thomas (2016), *Revisión de recursos educativos de la OCDE. Resumen*, OCDE, Montevideo.

SKLIAR, Carlos (2008), “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”, en *Revista Orientación y Sociedad*, vol. 8.

TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio (2002), “Nuevos tiempos y nuevos docentes”, *Conferencia regional: El Desempeño de los Profesores en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, BID/ UNESCO/Ministerio de Educación de Brasil, Brasilia.

TENTI FANFANI, Emilio y GRIMSON, Alejandro (2014), *Los mitos de la educación argentina*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en *Propuesta Educativa*, año 1, n° 29, pp. 63-71.



TERIGI, Flavia (coord.) (2014), *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís*, MEC, Montevideo.

TYACK, David y TOBIN, William (1994), “The ‘grammar’ of schooling: Why has been so hard to change”, en *American Educational Research Association*, vol. 31, n° 3, pp. 453-479.

UNESCO (2013), *Análisis del clima escolar. Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago de Chile.

VAILLANT, Denise (2005), *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*, Editorial Octaedro, Barcelona.

VAILLANT, Denise (2006), *SOS profesión docente: al rescate del curriculum escolar*, IBE Working Papers on Curriculum Issues, n° 2, UNESCO, Ginebra.

VAILLANT, Denise (2009), “La profesión docente: lecciones para decisores políticos sobre reformas que funcionan”, en Simon Schwartzman y Cristián Cox (eds.), *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*, Uqbar Editores, Santiago de Chile.

VEZUB, Lea y ALLIAUD, Andrea (2012), *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*, MEC, AECID, ANEP, OEI, Montevideo.

VILLA, Aurelio y VILLAR, Luis Miguel (coord.) (1992), *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.





ANEXO I

Diseño

La encuesta estuvo dirigida a funcionarios que se desempeñan en la docencia directa e indirecta en centros de educación inicial, primaria y media, públicos y privados, urbanos y rurales de todo el país.

Para dar cuenta de la heterogeneidad del trabajo docente en cada centro se tomaron cuatro decisiones en el diseño muestral:

1. conformar muestras independientes según subsistema (inicial y primaria, secundaria, técnica) y sector (público, privado), con el objetivo de dar cuenta de la heterogeneidad de modalidades de centros con distintas poblaciones objetivo y modos de gestión;
2. generar submuestras al interior de cada muestra independiente en caso de que fueran muy heterogéneas (CEIP inicial, CEIP especial, CEIP rural, CEIP escuelas urbanas, CES, CETP, privados inicial, privados primaria especial, privados primaria común, privados secundaria);
3. generar estratos dentro de las submuestras atendiendo las diferencias por región y el tamaño del centro y
4. censar a los docentes dentro de cada centro seleccionado con el objetivo de estudiar aspectos relacionados al clima laboral y optimizar la comunicación.

Teniendo en cuenta estas decisiones, en una primera etapa se realizó un muestreo aleatorio estratificado de conglomerados (centros). En una segunda etapa se censó a los docentes dentro de cada centro.

Muestra

Al realizarse una muestra de centros y un censo de docentes fue necesario obtener información sobre la cantidad total de centros y docentes del sistema público y privado.

La conformación del marco muestral se realizó en dos etapas. En primer lugar, se integraron nóminas de centros educativos de todos los subsistemas y desconcentrados. Para esta tarea se integraron datos del sistema en línea SIGANEP, boletines de resultados del CES para centros públicos y privados, y datos del Monitor Educativo de Primaria. Esta integración permitió tener un padrón completo de los centros educativos públicos y privados.



La conformación del marco de docentes se realizó en una segunda etapa a partir de datos administrativos y declaración de los directores de los centros. En el caso de la educación pública, la nómina de docentes se extrajo de la Base Confederada de la ANEP. De los docentes del sistema privado no existía información sistematizada disponible, por lo que se procedió a confeccionar los padrones a partir de la declaración de los directores de los centros muestreados.

CUADRO A.1.1

CANTIDAD TOTAL DE CENTROS EN 2014 Y DOCENTES A ABRIL DE 2015

	Público	Privado	Total
Centros	2.786	675	3.461
Docentes	45.370	?	

Los estratos se construyeron según la combinación de la submuestra con la región donde se ubica el centro y la cantidad de estudiantes que atienden¹⁶.

La variable de estratificación región se divide en:

- seis zonas para la muestra de escuelas y liceos públicos,
- tres zonas para los centros de educación técnica y
- dos zonas para las escuelas y liceos privados.

Para la muestra de escuelas y liceos públicos se conformaron en Montevideo tres estratos según el índice de nivel socioeconómico asociado a la zona del centro. Los estratos cuatro, cinco y seis corresponden al Área Metropolitana (según codificación del Instituto Nacional de Estadística), capitales departamentales y otras localidades. La estratificación por zona en la muestra de educación técnica se construyó a partir de tres zonas: Montevideo, Canelones y resto del interior. Para escuelas y liceos privados se segmentó por Montevideo e interior del país.

La variable tamaño se construyó dividiendo la distribución de matrículas de cada submuestra en terciles conformándose centros chicos, medianos y grandes. En el siguiente cuadro se presentan los criterios de estratificación y la cantidad de centros seleccionados en cada muestra.

¹⁶ Las escuelas rurales se seleccionaron aleatoriamente sin construir estratos debido a su homogeneidad.

ESTRATIFICACIÓN POR SUBMUESTRA

Estrato				
N°	Submuestra	Región	Tamaño	Centros
1	CEIP inicial	MVD1,MDV2,MVD3, AM, CD, OL		20
2	CEIP especial	MVD1,MDV2,MVD3, AM, CD, OL		10
3	CEIP rural			50
4	CEIP escuelas urbanas	MVD1,MDV2,MVD3, AM, CD, OL	Chico, mediano, grande	95
5	CES	MVD1,MDV2,MVD3, AM, CD, OL	Chico, mediano, grande	30
6	CETP	MVD, Canelones, RI		15
7	Privados inicial	MVD, Interior		10
8	Privados primaria especial	MVD, Interior		10
9	Privados primaria común	MVD, Interior	Chico, mediano, grande	35
10	Privados secundaria	MVD, Interior	Chico, mediano, grande	20
Total				295

Nota: MVD1 [Montevideo nivel socioeconómico bajo], MVD2 [Montevideo nivel socioeconómico medio], MVD3 [Montevideo nivel socioeconómico alto], AM [Área Metropolitana], CD [capitales departamentales], OL [otras localidades del interior], MVD [Montevideo], RI [resto del interior].

Luego de establecer los criterios de estratificación se conformaron 48 estratos y se seleccionaron centros de forma aleatoria dentro de cada uno. Cabe aclarar que, dada la cantidad de estratos construidos, se llegó a una muestra de alrededor del 10% de los centros dentro de cada uno de ellos para asegurar márgenes de error confiables¹⁷.

De 3.502 centros del sistema público y privado de inicial a educación media superior se muestrearon 295. Esto representa un 8,4% de los centros. Al comparar el total de los centros al interior de cada subsistema:

1. en el CEIP, de 2.363 escuelas de inicial, urbanas (incluidas las escuelas aprender, de tiempo completo, tiempo extendido, de práctica, escuelas comunes), rurales y especiales, se seleccionaron 175¹⁸;
2. de 299 liceos del CES (incluyendo liceos de ciclo básico, bachillerato y liceos que comparten ambos ciclos) se seleccionaron 30;
3. de los 124 centros del CETP de ciclo básico o segundo ciclo de formación técnica y agraria se eligieron 15¹⁹ y
4. en el sistema privado, de 486 centros de inicial y primaria se seleccionaron 55, y, de 189 centros de educación media se seleccionaron 20.

¹⁷ La muestra que tiene menos porcentaje de centros en relación al total es la de escuelas rurales (4,5%). Esta decisión se debe a que el universo de escuelas rurales resulta muy homogéneo, por lo que, a pesar de elegir pocos centros, los márgenes de error son aceptables.

¹⁸ Se excluyen las escuelas de música y las colonias de vacaciones por no pertenecer al ciclo obligatorio.

¹⁹ Se excluyen los centros donde se dictan únicamente cursos de educación terciaria y aquellos que no acreditan el ciclo obligatorio.

CUADRO A.I.3

COMPARACIÓN DEL UNIVERSO Y LA MUESTRA POR SUBSISTEMA

Subsistema	Total n°	Total n°	Proporción
CEIP	2.323	175	7,5
CES	299	30	10,0
CETP	124	15	12,1
Primaria privada	486	55	11,3
Secundaria privada	189	20	10,6
Total	3.421	295	8,6

Marco de docentes

La nómina de funcionarios con docencia directa e indirecta fue solicitada o validada con las direcciones de los centros. En el caso del sistema público, se contó con el aval de los respectivos consejos. Para el sistema privado se recibió el apoyo de la Asociación Uruguaya de Educación Católica y la Asociación de Institutos de Educación Privada²⁰.

Finalmente, de los 279 centros que enviaron el padrón de sus funcionarios, se contabilizó un total de 9.711 docentes. Luego del procesamiento de los datos de los padrones, se identificaron 968 docentes con licencia o que no trabajaban en los centros y 604 que trabajaban en más de un centro. A los primeros se los excluyó de la muestra, a los segundos se les envió la invitación a participar aleatoriamente en uno de los centros seleccionados en la muestra. El número efectivo de docentes participantes fue de 8.139.

CUADRO A.I.4

COMPARACIÓN DE LA MUESTRA TEÓRICA Y EFECTIVA DE CENTROS

Muestra	Muestra teórica	Muestra efectiva	No enviaron padrón	Sin actividad
CEIP especial	10	10	0	0
CEIP inicial	20	20	0	0
CEIP rural	50	48*	0	2
CEIP urbano común	95	95	0	0
CES	30	30	0	0
CETP	15	15	0	0
Privado especial	10	2	4	4
Privado inicial	10	6	4	0
Privado primaria	35	34*	0	1
Privado secundaria	20	19	0	1
Total	295	279	8	8

* La diferencia corresponde a centros que cerraron entre el año de referencia para la conformación de la muestra y la aplicación de la encuesta

²⁰ La información aportada por los centros se encuentra amparada por lo dispuesto en la Ley n° 18.331, Protección de datos personales y acción de "habeas data", y solo fue utilizada para comunicaciones en el marco de este estudio.



Instrumento y modalidad de administración

La confección del formulario comenzó con una sistematización de preguntas de los cuestionarios del Censo Nacional Docente 2007 de la ANEP, TALIS, Eurofound y MBI (Maslach Burnout Inventory).

La selección de las preguntas se realizó a partir de:

1. las dimensiones que pretendía relevar este estudio,
2. el trabajo con un grupo de seguimiento de la encuesta conformado por representantes de los distintos desconcentrados y las asociaciones de instituciones privadas y
3. presentaciones internas al Área Técnica y la Comisión Directiva del INEEd.

Paralelamente, el equipo a cargo de la encuesta inició la programación del formulario en la plataforma de software libre LimeSurvey. Este programa habilita a configurar formularios de aplicación en línea, permitiendo una variedad de posibilidades en cuanto a formato, visualización, saltos de preguntas, confidencialidad de las respuestas, cantidad de encuestados, envíos de invitaciones y recordatorios individualizados a cada encuestado por correo electrónico. Permite, además, respaldar las respuestas de forma segura y con un servicio técnico disponible para evacuar dudas o problemas con la plataforma²¹. La encuesta se realizó en modalidad autoadministrada y voluntaria.

Testeo del instrumento

El objetivo principal del testeo fue detectar errores en los contenidos o aspectos formales del cuestionario, así como dificultades en la forma de completarlo.

Trabajo de campo

La participación de los docentes en la encuesta resultaba fundamental para asegurar sus resultados. Al administrarse en línea, no existió la figura del encuestador para motivar la respuesta. Por este motivo, el apoyo institucional a nivel de los desconcentrados, las asociaciones de instituciones privadas, los sindicatos, las asambleas técnico docentes y los principales interlocutores en los centros (los directores) resultó indispensable para lograr altos niveles de respuesta.

Para lograr ese objetivo, el trabajo de campo se coordinó e implementó por investigadores del INEEd²² e incluyó tres etapas:

1. la presentación al CODICEN y los directores de centros privados y conformación del grupo de seguimiento de la encuesta;

²¹ El servicio técnico fue contratado por el Instituto durante la aplicación de la encuesta.

²² En esta etapa participaron Hugo de los Campos, Fiorella Ferrando y fueron contratados dos asistentes de investigación, Lucía Saibene y Víctor Rivero, con el fin de realizar la comunicación con los centros.

2. el contacto y la difusión a los centros, los docentes y la difusión masiva (prensa, redes sociales, página web);
3. el período de aplicación, soporte y seguimiento.

El contacto y la difusión de la aplicación tuvieron lugar entre los meses de julio y noviembre de 2015.

Los centros y la conformación de los padrones

La elaboración del padrón fue producto del relevamiento individualizado realizado por el equipo del INEEd en los centros que conformaron la muestra. Luego de la comunicación con cada uno de los 295 centros²³, se envió a los directores una planilla electrónica que incluía los campos: documento de identidad, apellidos, nombres, cargo, teléfono, correo electrónico y observaciones.

En el caso del sistema público, el Instituto remitió a cada centro un listado con el padrón disponible de docentes de cada uno, solicitando a las direcciones verificarlo y completar la información de contacto. Para el caso de las instituciones privadas se solicitó información completa, ya que no se disponía de padrones previos.

Con el conjunto de las planillas completas se integró un padrón con 8.139 docentes habilitados para participar. Adicionalmente, dentro de los centros muestreados hubo 968 que se encontraban con licencia o que figuraban en los padrones iniciales, pero no trabajaban más en el lugar. A su vez, 604 docentes integraban las nóminas de dos o más centros seleccionados en la muestra, por lo que se los contabilizó en un solo centro elegido al azar.

CUADRO A.1.5

COMPOSICIÓN DEL PADRÓN TOTAL DE DOCENTES

Estado	Casos
Invitados a participar	8.139
Con licencia o no trabajan en el centro	968
Trabajan en más de un centro	604

Nota: la muestra teórica incluye a los invitados a participar, los docentes con licencia o que no trabajan más en el centro y aquellos que trabajan en más de un centro. La muestra efectiva corresponde solo a los invitados a participar. Los docentes que trabajaban en más de un centro muestreado fueron invitados a participar aleatoriamente en uno de los centros.

Paralelamente a la conformación de los padrones, se envió a los directores por el Correo Uruguayo un sobre con afiches del estudio y una nota que indicaba el inicio de la aplicación y solicitaba la distribución de las notas a los docentes.

²³ Para el contacto con los centros se elaboró un Protocolo de comunicaciones con el objetivo establecer un mensaje unificado.



A todos los docentes incluidos en el padrón en condición de participantes se les envió una invitación por uno o más de los siguientes medios: cartas personales y correos electrónicos²⁴.

Como puede apreciarse, si bien se dispuso de direcciones de correo electrónico para la mayor parte de los docentes, el 8% de ellos no pudo ser enviado por resultar incorrecto. Y, lo que es más importante, apenas el 19% de quienes sí recibieron un correo lo leyó. El alto porcentaje de no lectura puede deberse a la suma de varias razones: la no consulta de la casilla de correo; el resultar válida la dirección de correo, pero no corresponder al docente; y el ser filtrado como “no deseado” por algunos servidores. Esta última razón puede haber tenido un peso significativo en el no acceso a la notificación, ya que la solución contratada para el envío masivo no resultó ser de calidad.

Entre quienes sí leyeron el correo fue importante el acceso a la encuesta a través del enlace que en él se incluía: 67% de quienes leyeron el anuncio ingresaron al sitio web del INEE desde ese mensaje.

Teniendo en cuenta el bajo alcance a través de los correos electrónicos y los bajos porcentajes de respuesta al finalizar la primera semana del relevamiento, se resolvió implementar una campaña por mensajes de texto, que había sido planificada con anterioridad. A todos los docentes para los que se contaba con un número de celular válido se les envió un mensaje. En este se recordaba que se estaba aplicando la encuesta, se indicaba el sitio web donde ingresar y se aportaba la clave personal.

Período de aplicación, soporte y seguimiento

La Encuesta Nacional Docente se aplicó entre el 26 de octubre y el 23 de noviembre de 2015. La mayor participación se verificó en las escuelas públicas y la menor en las escuelas privadas.

Cobertura

Respondieron la encuesta 5.857 docentes, lo que representa una tasa de respuesta del 72%: 67% fueron encuestas completas y 5% incompletas²⁵.

El siguiente cuadro muestra la cantidad de respuestas por sector y subsistema y el porcentaje de respuestas obtenidas.

²⁴ En las comunicaciones con los docentes se hizo hincapié en que toda la información sería utilizada con fines estadísticos y tratada confidencialmente, de acuerdo a lo que establece el artículo 3 de la Ley n° 16.616, De la recolección de datos, secreto estadístico y difusión de la información, y el artículo 116 de la Ley general de educación n° 18.437. Además, se especificó que en ningún caso se publicaría información que permitiera identificar a una persona o a un centro.

²⁵ El diseño muestral no consideraba sustitución de casos, por lo que no hubo reposición para los docentes que no respondieron.

CUADRO A.I.6

Subsistema	Cantidad de docentes	Porcentaje de docentes
Primaria pública	1.579	27
Primaria privada	562	10
Secundaria pública	1.812	31
Secundaria privada	667	11
Técnica	1.237	21

Análisis de sesgo

Dado que no se contaba con un marco previo de centros privados, el análisis de sesgo se realizó para los centros públicos a partir de datos de Hacienda de la ANEP. De este modo, se observó y comparó la distribución por sexo y edad de los datos administrativos y de las respuestas de la encuesta constatándose las siguientes diferencias. El error fue calculado a partir de un n de 5.500 y un z de 1,96.

CUADRO A.I.7

DIFERENCIAS ENTRE DATOS ADMINISTRATIVOS Y RESPUESTAS A LA ENCUESTA EN LA DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES EN LOS DISTINTOS SUBSISTEMAS DEL SECTOR PÚBLICO POR EDAD Y SEXO Y MÁRGENES DE ERROR

n	5.500
z	1,96

	CEIP									Error
	H	M	Total	% H col	% M col	% col	% H Fil	% M Fil	% Fil	
[18,30]	91	-123	-32	10,3	1,1	1,8	3,3	-3,3	0,0	1,0
[30,40]	-317	-1.335	-1.652	-17,2	-3,0	-4,0	-3,0	3,0	0,0	1,2
[40,50]	-74	-692	-766	-2,3	0,0	-0,1	-0,7	0,7	0,0	1,2
[50,60]	114	-88	26	10,4	2,0	2,7	3,0	-3,0	0,0	1,1
[60,90]	-23	-105	-128	-1,2	-0,3	-0,3	-2,4	2,4	0,0	0,4
Total	-209	-2.343	-2.552	0,0	0,0	0,0	-0,1	0,1	0,0	
							Error	0,7	0,7	

	CES									Error
	H	M	Total	% H col	% M col	% col	% H Fil	% M Fil	% Fil	
[18,30]	155	266	421	2,5	2,7	2,6	1,0	-1,0	0,0	1,1
[30,40]	206	-164	42	3,1	0,0	0,9	3,1	-3,1	0,0	1,2
[40,50]	-155	-104	-259	-3,4	0,3	-0,8	-1,8	1,8	0,0	1,2
[50,60]	-112	-305	-417	-2,4	-1,5	-1,8	-0,4	0,4	0,0	1,0
[60,90]	8	-213	-205	0,0	-1,5	-1,1	15,0	-15,0	0,0	0,4
Total	102	-520	-418	0,0	0,0	0,0	1,2	-1,2	0,0	
							Error	1,2	1,2	

	CETP									Error
	H	M	Total	% H col	% M col	% col	% H Fil	% M Fil	% Fil	
[18,30]	163	293	456	3,5	5,8	4,8	0,2	-0,2	0,0	1,1
(30,40]	-191	-283	-474	-5,0	-3,4	-4,1	-0,2	0,2	0,0	1,2
(40,50]	17	-59	-42	-0,2	0,1	0,0	1,3	-1,3	0,0	1,2
(50,60]	115	-148	-33	2,2	-1,7	0,0	6,5	-6,5	0,0	1,0
(60,90]	-21	-59	-80	-0,6	-0,9	-0,7	5,6	-5,6	0,0	0,5
Total	83	-256	-173	0,0	0,0	0,0	1,5	-1,5	0,0	
						Error	1,3	1,3		

Cálculo de ponderadores y márgenes de error

Los ponderadores fueron calibrados en dos etapas. La primera tomó en cuenta la no respuesta por centro educativo con el objetivo de ajustar el peso de las respuestas efectivas dentro del subuniverso. La segunda ajustó la muestra de docentes mediante técnicas de postcalibración para estimar el total del universo de docentes del país. En esta etapa se utilizaron datos administrativos del sector público sobre cargos, sexo y edad.

El análisis global de los márgenes de error se realizó para cuatro escenarios:

1. asumiendo un diseño simple para población infinita,
2. asumiendo un diseño simple para población finita,
3. asumiendo un diseño simple para población infinita corrigiendo por el efecto diseño y
4. asumiendo un diseño simple para población finita corrigiendo por el efecto diseño.

CUADRO A.I.8

PARÁMETROS FIJOS A INTRODUCIR, EXTRAÍDOS DE LA BASE DE DATOS E INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA*

Total de docentes del universo	ND	65.000
Total de docentes de la muestra	nD	5.857
Total de centros de la muestra	nC	264

* Dependen del nivel que se quiera reportar: general o por estrato.

CUADRO A.I.9

PARÁMETROS A DEFINIR*

ICC (correlación intraclase)	rho	0,1
Probabilidad de éxito de una variable hipotética	p	0,5
Valor de la distribución normal para definir un intervalo del 95%	Z	1,96

* Se define asumiendo una probabilidad 50/50 o por algún estudio previo o se estima algo para alguna variable de interés, p y Z los define el investigador.



CUADRO A.1.10

PARÁMETROS CALCULADOS EN FUNCIÓN DE LOS ANTERIORES

Promedio de docentes por centro	m	22
Varianza variable hipotética	$p*(1-p)$	0,25
Efecto diseño	DE	3,1
Tamaño de muestra efectivo	ESS	1.878
Tamaño de universo efectivo	ESST	20.843

CUADRO A.1.11

CÁLCULO DE ERROR CONSIDERANDO DISTINTOS ESCENARIOS

	MAS sin efecto diseño	MAS con efecto diseño
Población infinita	1,28	2,26
Población finita	1,17	2,06



ANEXO II

CUADRO A.II.1.

CANTIDAD DE DOCENTES QUE TRABAJAN EN CADA SUBSISTEMA Y SECTOR

Educación en primera infancia e inicial		Educación primaria		Educación secundaria			Educación técnica	
Pública	Privada	Pública	Privada	Pública		Privada	Pública	
				Médica básica	Media superior		Médica básica	Media superior
2.947	1.793	19.776	7.167	19.477	8.329	7.239	6.806	8.681

Fuente: boletines de educación pública del Departamento de Estadística Educativa del CEIP y Anuario Estadístico del MEC 2015.

Nota 1: por limitaciones de la información disponible no es posible mostrar información precisa sobre la cantidad de docentes en educación secundaria pública y entre media básica y media superior puede haber docentes duplicados.

Nota 2: los datos de educación en primera infancia e inicial y educación primaria corresponden a 2016, los de educación secundaria pública y técnica corresponden a 2015, y el dato de secundaria privada es de 2015 y se construyó a partir de estimaciones de la Encuesta Nacional Docente 2015.

CUADRO A.II.2.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DOCENTES POR TRAMOS ETARIOS Y SUBSISTEMAS, SEGÚN REGIÓN

Primaria pública	Montevideo	Interior
Hasta 29	11	14
30 a 39	34	37
40 a 49	28	27
50 y más	27	22
Total	100	100

Primaria privada	Montevideo	Interior
Hasta 29	11	15
30 a 39	26	29
40 a 49	33	36
50 y más	31	19
Total	100	100

Secundaria pública	Montevideo	Interior
Hasta 29	15	19
30 a 39	32	37
40 a 49	30	25
50 y más	23	19
Total	100	100

Secundaria privada	Montevideo	Interior
Hasta 29	20	19
30 a 39	28	32
40 a 49	22	29
50 y más	29	21
Total	100	100

Educación técnica	Montevideo	Interior
Hasta 29	15	25
30 a 39	24	29
40 a 49	28	25
50 y más	33	21
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

CUADRO A.II.3.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA EDAD DE LOS DOCENTES SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO Y SUBSISTEMA

	Primaria pública			Total
	Centros chicos	Centros grandes	Centros medianos	
Hasta 29	12	13	13	13
30 a 39	35	39	33	36
40 a 49	26	30	27	28
50 y más	28	17	27	23
Total	100	100	100	100

	Primaria privada			Total
	Centros chicos	Centros grandes	Centros medianos	
Hasta 29	12	11	17	13
30 a 39	36	27	22	27
40 a 49	22	36	34	33
50 y más	30	26	28	27
Total	100	100	100	100

	Secundaria pública			Total
	Centros chicos	Centros grandes	Centros medianos	
Hasta 29	19	18	16	18
30 a 39	42	33	35	35
40 a 49	23	27	29	27
50 y más	16	22	20	20
Total	100	100	100	100



Secundaria privada				
	Centros chicos	Centros grandes	Centros medianos	Total
Hasta 29	23	15	27	20
30 a 39	39	28	27	30
40 a 49	19	25	28	25
50 y más	19	32	18	26
Total	100	100	100	100

Técnica				
	Centros chicos	Centros grandes	Centros medianos	Total
Hasta 29	15	24	25	21
30 a 39	24	30	29	28
40 a 49	28	33	22	26
50 y más	33	13	24	25
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015

CUADRO A.II.4.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DOCENTES DE MEDIA POR TITULACIÓN SEGÚN REGIÓN

Secundaria pública			
	Montevideo	Interior	Total
Completos	68	71	70
Incompletos	11	9	10
Cursando	16	14	15
Nunca cursó	6	6	6
Total	100	100	100

Secundaria privada			
	Montevideo	Interior	Total
Completos	61	62	61
Incompletos	10	9	10
Cursando	12	20	15
Nunca cursó	17	9	14
Total	100	100	100

Técnica			
	Montevideo	Interior	Total
Completos	48	46	47
Incompletos	11	11	11
Cursando	13	20	18
Nunca cursó	28	22	24
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.



CUADRO A.II.5.

PORCENTAJE DE DOCENTES QUE NO TIENEN TÍTULO DE FORMACIÓN DOCENTE PERO TIENEN TÍTULO UNIVERSITARIO

	Primaria pública	Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica
Solo título universitario completo	0	9	19	27	32

CUADRO A.II.6.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES DE SECUNDARIA PÚBLICA, SEGÚN PROMEDIO DE AÑOS DE ANTIGÜEDAD, POR TIPO DE LICEO

Secundaria pública		Media
Montevideo	Ambos	24
	Ciclo básico	12
	Bachillerato	18
Interior	Ambos	14
	Ciclo básico	15
	Bachillerato	16

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

CUADRO A.II.7.

PORCENTAJE DE DOCENTES CON TÍTULO SEGÚN CANTIDAD DE AÑOS QUE TRABAJAN EN EL CENTRO, POR SUBSISTEMA

	Ingresó en 2015	Entre 1 y 2 años en el centro	Entre 3 y 5 años en el centro	6 años o más en el centro	Total
Secundaria pública	61	65	76	77	72
Secundaria privada	42	49	70	69	64
Técnica	44	34	49	62	49

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Nacional Docente 2015.

Nota: no incluye a los docentes de aula con menos de un año de antigüedad.





www.ineed.edu.uy

 [ineed.uy](https://www.facebook.com/ineed.uy)

 [ineed_uy](https://twitter.com/ineed_uy)

 [ineeduy](https://www.youtube.com/ineeduy)

 [ineeduy](https://www.instagram.com/ineeduy)