

TALIS 2018

Volumen 2



Informe de resultados

Ciudad de Buenos Aires



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación
María Soledad Acuña

**Director Ejecutivo de la
Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**
Gabriel Sánchez Zinny

**Subsecretaria de Coordinación Pedagógica
y Equidad Educativa**
María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente
Manuel Vidal

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**
Sebastián Tomaghelli

**Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje
a lo largo de la Vida**
Eugenia Cortona

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)

Coordinadora General de Evaluación Educativa

Lorena Landeo

Elaboración del informe

Sebastián Schurmann

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

UEICEE

Av. Paseo Colón 255, pisos 10, 11 y 12

(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

ueicee@bue.edu.ar

TALIS 2018

Volumen 2

Informe de resultados

Ciudad de Buenos Aires

Marzo 2020

Índice

Introducción	6
Sección 1: Reconocimiento social, satisfacción y fuentes de stress	9
I. Percepciones sobre la valoración de los docentes por parte de la sociedad, los medios de comunicación y el sistema educativo	11
II. Satisfacción con el entorno de trabajo y la profesión	14
III. Fuentes y niveles de estrés	17
Sección 2: Condiciones institucionales de contratación y trabajo	22
IV. Condiciones de contratación	24
V. Modalidades en la evaluación de la tarea docente	28
VI. Satisfacción con el salario y los términos de contratación	32
Sección 3. Colaboración y retroalimentación en las escuelas	35
VII. Tipos y modalidades de colaboración en las escuelas	37
VIII. Tipos y modalidades de retroalimentación hacia y entre docentes	40
Sección 4. Formatos y modalidades en la conducción institucional y pedagógica de las escuelas	45
IX. Formatos de conducción institucional	47
X. La conducción pedagógica de las escuelas por parte de los directores	53
XI. La conducción pedagógica por parte de los docentes	58
A modo de cierre	62
Referencias	64

Introducción

Este informe constituye un segundo volumen¹ de los principales hallazgos del Estudio Internacional de Docentes y Directivos acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje - 2018 (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS por su sigla en inglés). Se trata de una encuesta internacional desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuyo propósito es relevar las percepciones de los equipos docentes y de los directivos de las escuelas sobre distintos aspectos relacionados con sus prácticas y con las tareas que realizan: sus oportunidades de desarrollo profesional, sus valoraciones sobre las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación más frecuentes, la conducción en la escuela, el clima escolar, las oportunidades de trabajo colaborativo entre docentes, etcétera.

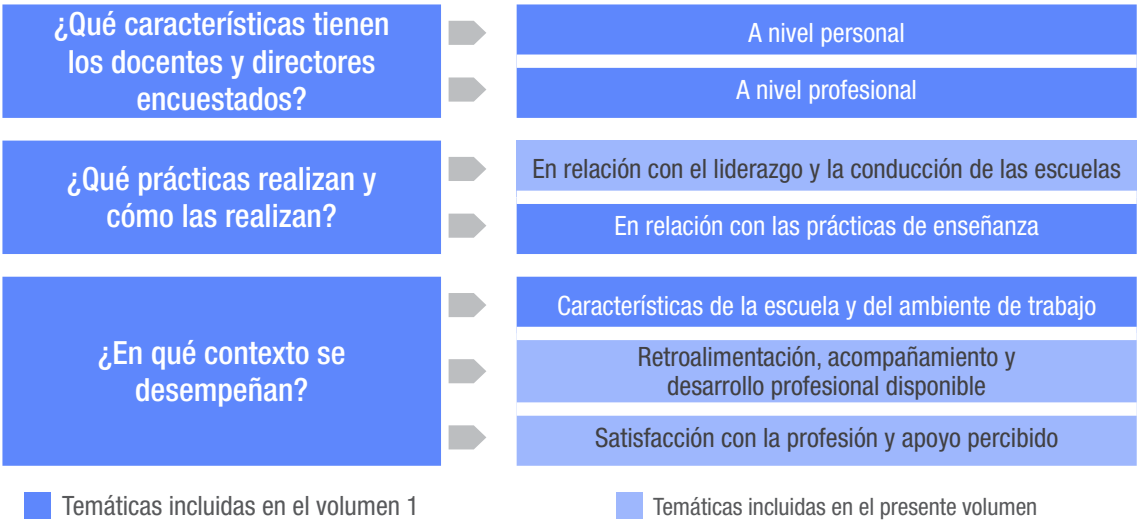
Esta encuesta se realizó por primera vez en 2008 y, desde entonces, se lleva a cabo cada cinco años. En su edición 2018 la Ciudad de Buenos Aires participa por primera vez con una muestra de directivos y docentes de Nivel Primario y Secundario.

Cabe señalar que los datos generados a través de TALIS complementan otras fuentes de información que permiten identificar algunas características de los docentes. En efecto, la Ciudad cuenta con información proveniente del Censo Nacional Docente, así como de los cuestionarios complementarios que se aplican anualmente junto a las evaluaciones jurisdiccionales de logros de aprendizaje. En este marco, la participación de la Ciudad de Buenos Aires en TALIS resulta pertinente en la medida en que aporta información que puede leerse en conjunto –y complementariamente– con estas otras fuentes. Son varios los aspectos en los cuales la encuesta TALIS aporta información valiosa. En primer lugar, TALIS permite relevar la voz de los docentes, sus percepciones y valoraciones sobre diversas dimensiones de su práctica, sus condiciones de trabajo,

¹ El primer volumen se encuentra disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/talis>.

sus oportunidades de desarrollo profesional, así como identificar aquellos aspectos de su tarea que valoran como positivos y cuáles son los aspectos en los que requieren mayor acompañamiento, apoyos o mejoras. En segundo lugar, la encuesta es respondida por 20 docentes seleccionados al azar entre quienes se desempeñan en cada uno de los establecimientos que resultan muestreados para participar. Esto permite –además de conocer las percepciones y valoraciones de los docentes individualmente– tener una aproximación a nivel del equipo docente de la institución escolar en el que se desempeñan. De este modo, TALIS provee información agregada sobre la mirada de los maestros y los profesores, y sobre el modo en que estos actores perciben la implementación de las políticas que atraviesan el sistema educativo en general y a las instituciones en las que trabajan en particular (ver Figura I para la síntesis de dimensiones que aborda TALIS). En tercer lugar, por tratarse de una encuesta internacional, TALIS permite interpretar la información en perspectiva comparada a lo observado en otros sistemas educativos. En la edición 2018, formaron parte del estudio principal 48 sistemas educativos: 45 países y tres sistemas de escala sub-nacional, como es el caso de la Ciudad.² Dentro de la región, participaron Brasil, Chile, México y Colombia. Esto permite valorar en qué medida algunos desafíos reportados por los docentes de la Ciudad son particulares o dan cuenta de desafíos reportados también en otros contextos.

Figura I. Dimensiones y temáticas abordadas por TALIS



A lo largo del informe se encontrarán distintas claves de análisis de la información presentada. Por un lado, se realizará una lectura comparada de los datos de la Ciudad en relación con los países de América Latina que participaron del estudio, cuando resulte posible o pertinente, y al promedio de sistemas participantes en TALIS en el caso del Nivel Secundario. Esto no es posible en relación con el Nivel Primario dado que fueron pocos los países que aplicaron la encuesta para este nivel, razón por la cual TALIS no pudo elaborar valores promedio. Asimismo, de los 15 sistemas educativos que aplicaron la encuesta en el Nivel Primario, ninguno pertenece a la región. Por ese motivo, no

² La Comunidad Flamenca de Bélgica participó de ambos niveles pero para el Nivel Secundario sus totales se contabilizan dentro del total país (Bélgica), por lo que no se la contabiliza individualmente para el Promedio TALIS.

hay referencias comparativas específicas para el Nivel Primario sino que los datos se integran al análisis comparado de los de secundaria en aquellos casos en los que resulta relevante.

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

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

El volumen actual se organiza en cuatro secciones, que conforman una continuidad con las presentadas en el volumen 1. Estas son: I. Reconocimiento social, satisfacción y fuentes de estrés; II. Condiciones institucionales de contratación y trabajo; III. Colaboración y retroalimentación en las escuelas; y 4. Formatos y modalidades en la conducción institucional y pedagógica de las escuelas. Los aspectos metodológicos del estudio se encuentran descriptos en el volumen 1.³

³ Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/talis>.

Sección 1.

Reconocimiento social, satisfacción y fuentes de estrés

En esta sección se presentan las percepciones de directivos y docentes que participaron de TALIS sobre algunos aspectos relacionados con el ejercicio de su profesión, tales como la valoración que perciben de su rol por parte de sociedad, la satisfacción que poseen con su entorno de trabajo y la profesión, y el nivel de estrés que manifiestan en su tarea.

I. Percepciones sobre la valoración de los docentes por parte de la sociedad, los medios de comunicación y el sistema educativo

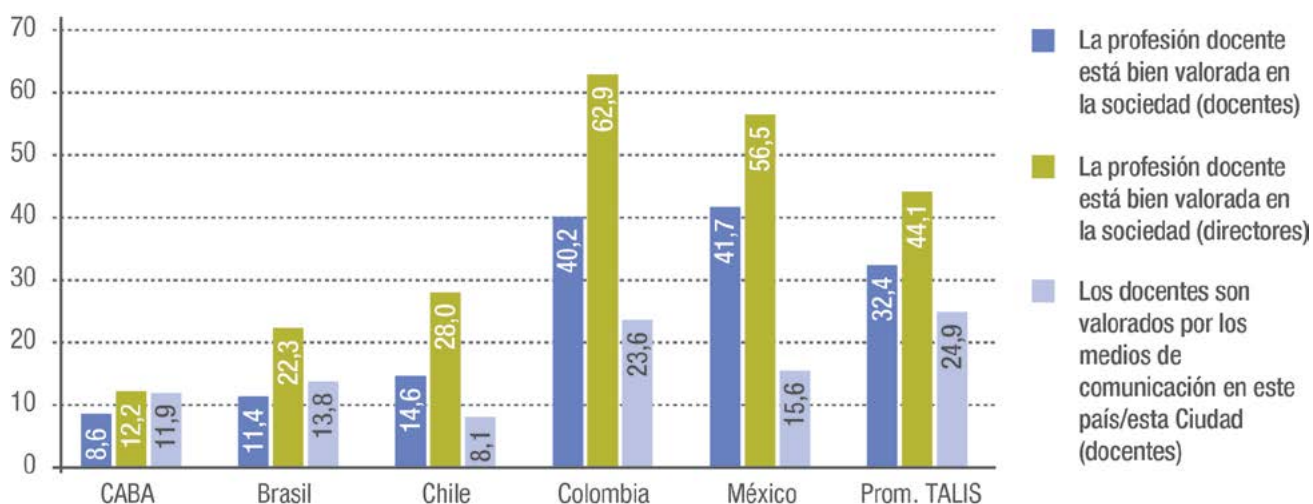
¿Qué percepción tienen los docentes sobre la valoración que se hace de ellos por parte de la sociedad y los medios de comunicación en la Ciudad de Buenos Aires? ¿En qué medida perciben que su mirada es valorada por parte de los decisores políticos y que pueden participar en la definición y construcción de las políticas educativas en la Ciudad?

La valoración social respecto de los docentes se asocia a un conjunto de factores interrelacionados. Algunos de estos factores se vinculan a la percepción sobre las condiciones materiales del ejercicio de la docencia como, por ejemplo, el salario, la inversión en infraestructura y equipamiento, mientras que otros aspectos refieren a condiciones simbólicas, como las políticas orientadas al desarrollo profesional o el discurso de actores sociales a través de los medios de comunicación, entre muchos otros. El estudio TALIS indagó las percepciones de los docentes acerca de la valoración social sobre su profesión, así como la valoración que de la misma expresan los medios de comunicación y los decisores políticos.

Los resultados apuntan a que un 9% de docentes encuestados en la Ciudad de Buenos Aires expresó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la profesión docente está bien valorada en la sociedad, muy por debajo del 32% del promedio internacional de TALIS, e incluso por debajo del resto de los países participantes de América Latina. En el caso de los directores se observa una dinámica similar, si bien con porcentajes de acuerdo más altos en todos los casos.

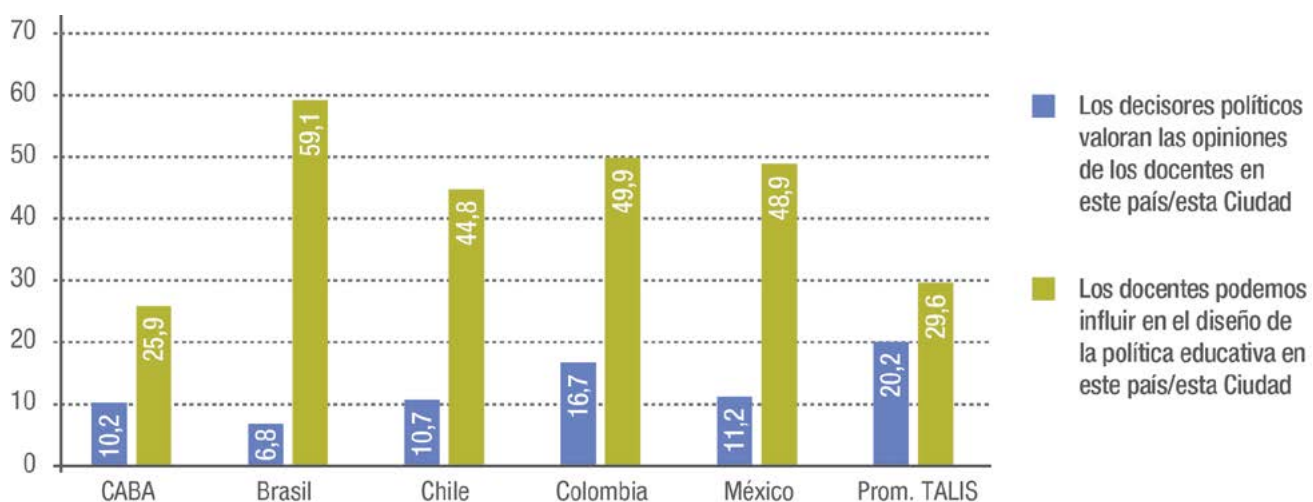
La percepción de docentes sobre la valoración de la profesión desde los medios de comunicación también se encuentra por debajo del promedio internacional, pero algo más cercana a los porcentajes observados en los países de la región (Gráfico I).

Gráfico I. Porcentaje de docentes y directores que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones sobre la valoración de la profesión docente por parte de la sociedad y los medios de comunicación, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

Gráfico II. Porcentaje de docentes que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones sobre la valoración de la profesión docente por parte de los decisores políticos, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

En relación con la incidencia o participación que consideran tener en la definición de las políticas del área, un 10% de los docentes percibe que sus opiniones son valoradas por los decisores políticos. Esta percepción es compartida en una proporción parecida por los docentes de otros países de la región como Brasil, Chile y México, aunque representa la mitad del porcentaje que se observa como promedio internacional. Respecto de su capacidad de influir en el diseño de la política educativa, en la Ciudad de Buenos Aires se obtiene un nivel de acuerdo cercano a la del promedio internacional, pero por debajo de los porcentajes que se observan en los países de la región (Gráfico II).

En el Nivel Primario

- El nivel de acuerdo de los docentes respecto de la valoración que perciben por parte de la sociedad, los medios y los decisores políticos es levemente inferior al expresado por sus pares del Nivel Secundario (1 a 2 puntos porcentuales por debajo), mientras que en el caso de los directores se encuentra levemente por encima.
- La mayor diferencia se encuentra en el porcentaje de acuerdo respecto de su capacidad de influir en el diseño de la política educativa, que en el caso de los docentes del Nivel Primario es del 29%, 3 puntos porcentuales por encima del porcentaje del Nivel Secundario.

En síntesis

La percepción que tienen los docentes y los directores de la Ciudad es que la valoración que se hace de su profesión desde la sociedad, los medios de comunicación y los decisores políticos es baja, tanto en comparación con el promedio global como, en varios aspectos, con el resto de los países de la región.

II. Satisfacción con el entorno de trabajo y la profesión

¿En qué medida los docentes y los directores de la Ciudad manifiestan estar satisfechos con el entorno de trabajo (la escuela) donde se desempeñan? ¿En qué medida manifiestan estar satisfechos con su profesión?

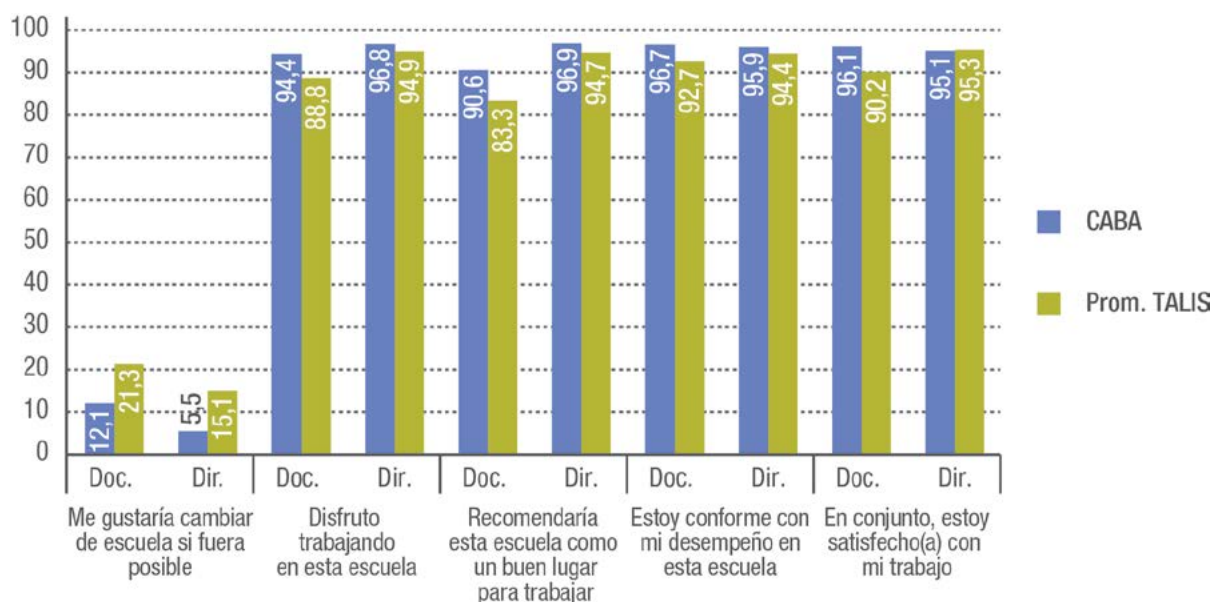
La satisfacción que los docentes expresan respecto de su trabajo es un indicador clave que puede relacionarse tanto con aspectos individuales –tales como la confianza y el compromiso con la tarea– como con otros indicadores como el ausentismo o el abandono de la profesión. La investigación internacional encuentra relaciones positivas entre la satisfacción y el desempeño, el clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2020).

TALIS desagrega la satisfacción en dos dimensiones: la satisfacción con el entorno de trabajo (es decir, la escuela donde se desempeña el/la docente) y la satisfacción con la profesión. Esto es así porque los docentes podrían encontrarse satisfechos con la profesión porque les permite alcanzar sus objetivos personales pero no con el entorno de trabajo; o inversamente, encontrarse a gusto con el entorno por las características de las personas con las que comparte la tarea, la ubicación de la escuela, las condiciones de contratación, pero no con aspectos más generales vinculados con la profesión.

Para ambas dimensiones, el estudio TALIS indagó a docentes y directivos a través de afirmaciones a las cuales debían responder con su nivel de acuerdo o desacuerdo. La satisfacción con el entorno de trabajo se compone de cinco dimensiones: “Me gustaría cambiar de escuela si fuera posible”; “Disfruto trabajando en esta escuela”; “Recomendaría esta escuela como un buen lugar para trabajar”; “Estoy conforme con mi desempeño en esta escuela” y “En conjunto, estoy satisfecho(a) con mi trabajo”. Mientras que la satisfacción con la profesión se compone de cuatro: “Las ventajas de ser docente superan claramente las desventajas”; “Si

pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo ser docente”; “Me arrepiento de haber decidido dedicarme a la docencia” y “Me pregunto si hubiera sido mejor elegir otra profesión”.

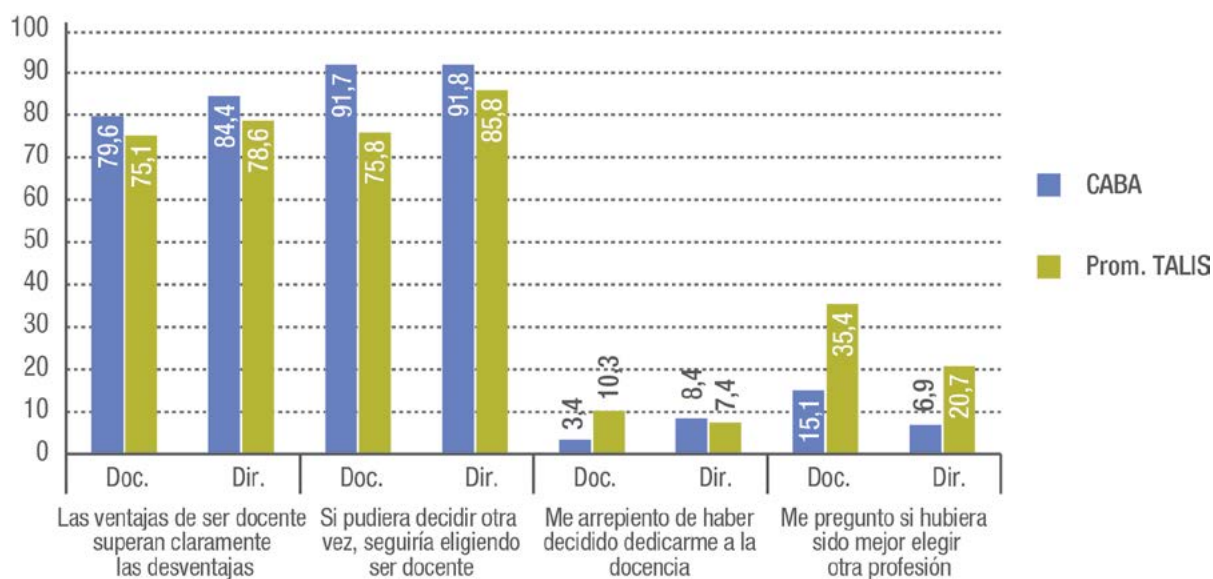
Gráfico III. Porcentaje de docentes y directores que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones sobre su satisfacción con el entorno de trabajo, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En términos globales, el nivel de satisfacción expresado por los docentes y los directores de la Ciudad, tanto con la profesión como con la escuela en la que se desempeñan, es elevado. La satisfacción de los directores y docentes de la Ciudad en ambas dimensiones es similar o superior a la que se verifica a nivel internacional. En todos los casos, el porcentaje de docentes y directores que manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con las distintas afirmaciones propuestas es igual o superior a 80% (o inferior a 20% en el caso de las afirmaciones negativas) y la mayoría se encuentra por encima del 90%. A su vez, se observan diferencias de entre 10 y 20 puntos porcentuales (pp.) por encima del promedio internacional, lo cual indica un nivel de satisfacción relativamente alto en términos comparados. Las afirmaciones que presentan una mayor diferencia con el promedio internacional son las correspondientes a “Me gustaría cambiar de escuela si fuera posible”, con tan solo 12% y 6% de acuerdo en docentes y directores de la Ciudad, respectivamente, en comparación con un 15% y 21% de acuerdo a nivel internacional; “Si pudiera elegir otra vez, seguiría eligiendo ser docente”, con un 92% de acuerdo en docentes de la Ciudad, en comparación con un 76% a nivel internacional; y “Me pregunto si hubiera sido mejor elegir otra profesión”, con un 15% (docentes) y 7% (directivos) de acuerdo en la Ciudad y un 35% y 21% (respectivamente) a nivel internacional.

Gráfico IV. Porcentaje de docentes y directores que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones sobre su satisfacción con la profesión, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En el Nivel Primario

Los resultados son muy similares a los observados para el Nivel Secundario, con diferencias de entre 3 y 6 pp. como máximo en todas las afirmaciones.

En síntesis

El nivel de satisfacción con la profesión y con la escuela en la que trabajan que expresan docentes y directores de la Ciudad es bastante alto, tanto en términos absolutos —con la mayoría de las afirmaciones rondando el 90% de acuerdo o más en ambos niveles—, como en términos comparados. La mayoría de las afirmaciones se encuentra en porcentajes de acuerdo similares o por encima del promedio internacional, y se verifican diferencias positivas de entre 10 y 20 pp. en algunos casos.

III. Fuentes y niveles de estrés

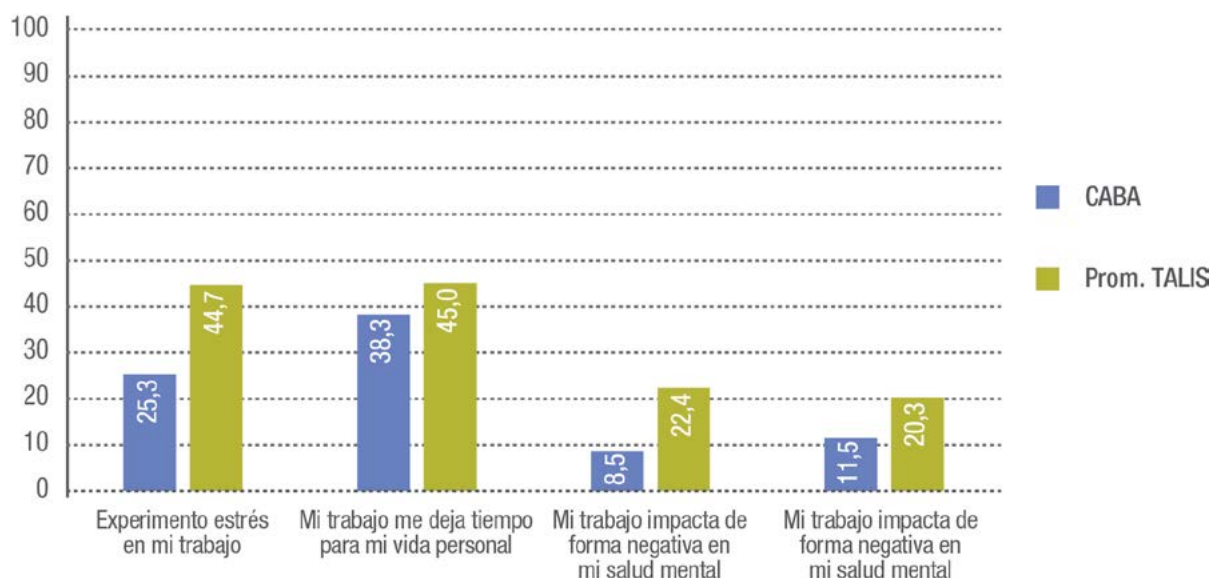
¿En qué medida los docentes de la Ciudad manifiestan sentir estrés en sus escuelas, o que sus trabajos impacten negativamente en su salud y/o vida personal? ¿Cuáles son las principales fuentes de estrés que identifican?

El último aspecto a analizar en esta sección refiere al nivel de estrés que experimentan los docentes en sus escuelas, y cuáles son las principales fuentes a las cuales atribuyen dicho estrés. Desde el marco conceptual de TALIS, el estrés puede ser atribuido a un desfasaje entre las demandas del trabajo y los recursos personales, institucionales o del entorno que se encuentran disponibles para hacer frente a dichas demandas (OCDE, 2020). Así, en la medida en que el docente experimenta que se le asignan tareas o responsabilidades para las cuales no está preparado, y/o que no se le da el suficiente apoyo o recursos para afrontarlas, puede producirse estrés. Diversos estudios a su vez encontraron relaciones significativas entre niveles altos de estrés y niveles bajos de confianza, satisfacción y compromiso, así como con el “desgaste” (*burnout*) e incluso el abandono de la profesión (*ibíd.*).

En primer término, se indagó en qué medida los docentes experimentan estrés en sus trabajos, si el trabajo les deja tiempo para su vida personal, y si sienten que sus trabajos tienen algún impacto negativo en su salud física o mental (en todos los casos, la indagación se hizo usando una escala de mucho, Bastante, poco y nada). Estas preguntas no se aplicaron a directores.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se puede apreciar que un 25% de los docentes afirmó experimentar bastante o mucho estrés en su trabajo, y un 62% que el trabajo les deja poco o nada de tiempo para su vida personal. En cuanto al impacto negativo en la salud, alrededor de un 10% de los docentes afirmó que les impacta mucho o bastante, con un impacto levemente mayor a nivel mental que físico (Gráfico V). Se puede observar también que en todos los casos los porcentajes se encuentran por debajo del promedio internacional, observándose las mayores diferencias en relación con el experimentar estrés en el trabajo (20 pp. de diferencia) y en el impacto en la salud física (14 pp. de diferencia).

Gráfico V. Medida en la que ocurren los siguientes aspectos en la experiencia de los docentes en sus escuelas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

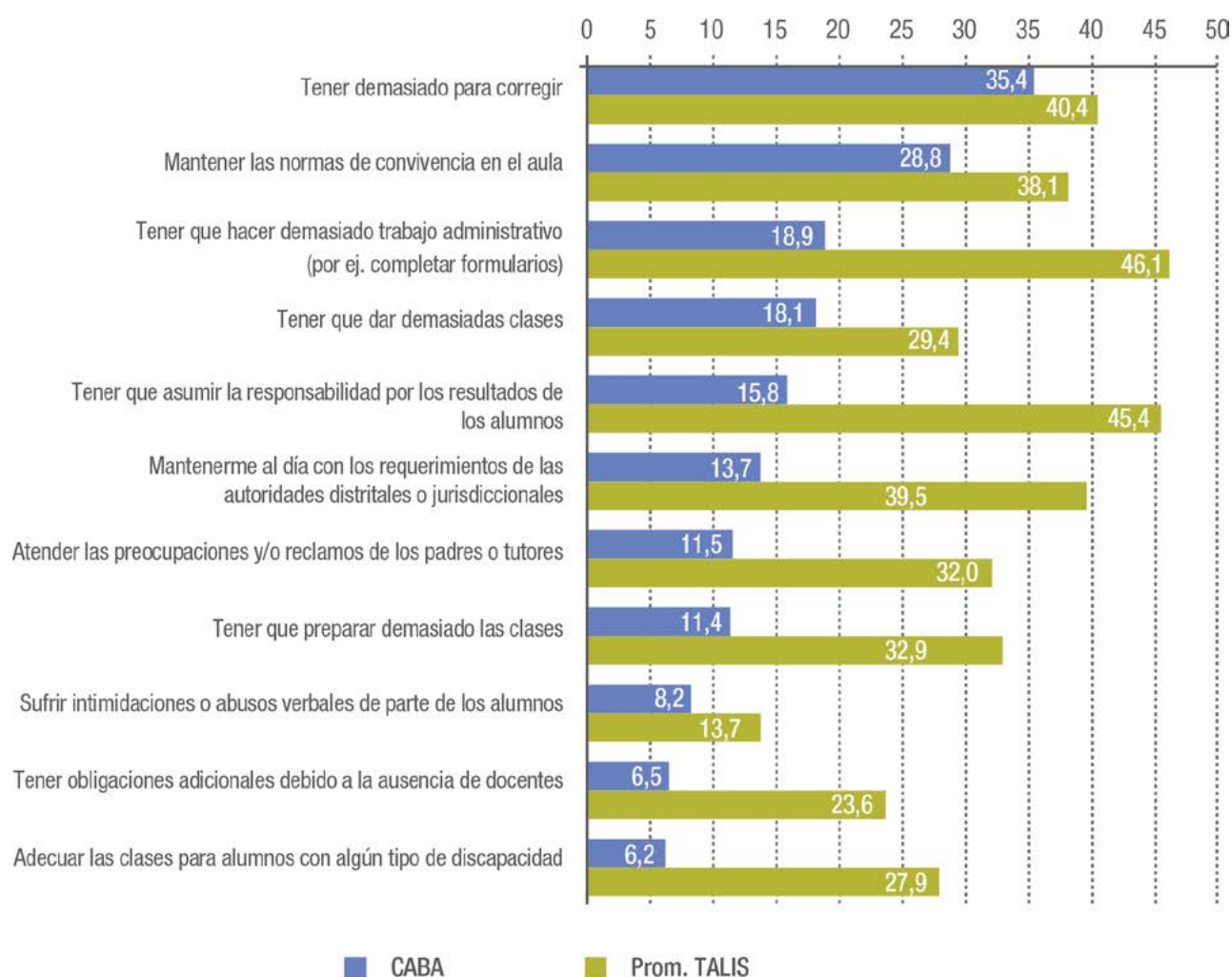


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Respecto de las principales fuentes de estrés, se observa que los docentes de la Ciudad son menos proclives a identificar factores de estrés que a nivel internacional. Los factores más mencionados en el caso de la Ciudad fueron: tener demasiado para corregir (35%) y mantener la convivencia en el aula (29%), mientras que a nivel internacional se destacan tener demasiado trabajo administrativo (46%)⁴ y tener que asumir la responsabilidad por los resultados de los alumnos (45%). Estos dos aspectos son además los que presentan las mayores diferencias entre los resultados de la Ciudad de Buenos Aires y el promedio internacional: 27 y 30 pp. respectivamente, a los cuales se puede agregar también el mantenerse al día con los requerimientos de las autoridades distritales o jurisdiccionales, que presenta una diferencia de 26 pp. Tener obligaciones adicionales debido a la ausencia de docentes y adecuar las clases para alumnos con algún tipo de discapacidad son los factores que fueron señalados en menor medida por los docentes de la Ciudad como fuentes de estrés (Gráfico VI).

⁴ Estos datos son consistentes con lo analizado en el Volumen 1 respecto del alto tiempo que los docentes de la Ciudad afirman dedicar al orden y al comportamiento de los alumnos, y la baja carga administrativa que poseen en términos comparados.

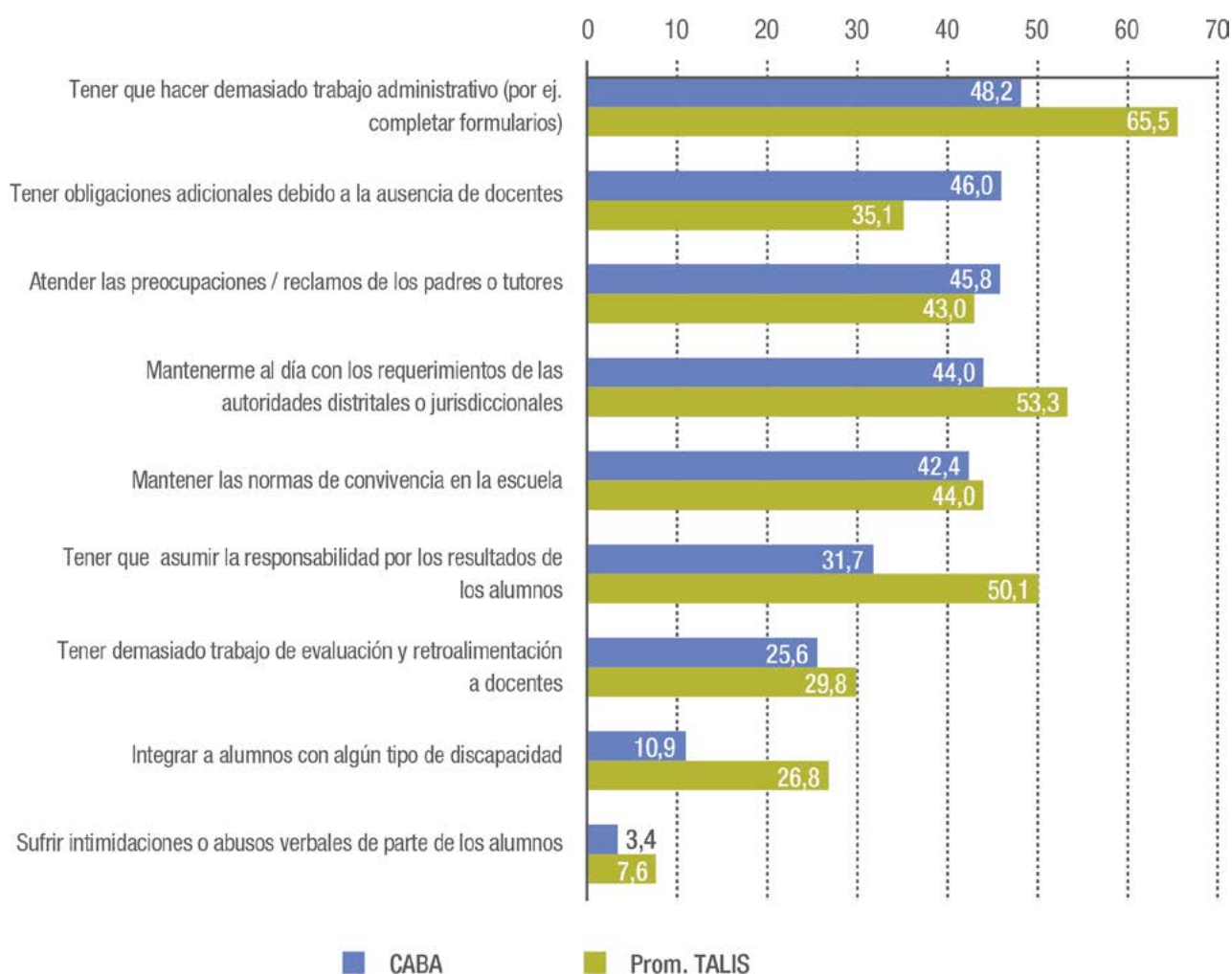
Gráfico VI. Porcentaje de docentes que afirman que los siguientes factores les producen mucho o bastante estrés en su trabajo, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En cuanto a los directores, si bien la pregunta que releva el nivel de estrés no se aplicó, sí se les preguntó sobre las distintas fuentes que producen estrés en su trabajo. El factor señalado en primer lugar es el trabajo administrativo (48%), aunque también es uno de los que mayor diferencia exhibe respecto del promedio internacional: 17 pp. menos, solo superado por tener que asumir la responsabilidad por los resultados de los alumnos, que se ubica 18 pp. también por debajo. Le siguen como principales factores, el tener obligaciones adicionales debido a la ausencia de docentes y atender las preocupaciones y los reclamos de los padres o tutores, ambos señalados por un 46% de los directores. Tener obligaciones adicionales debido a la ausencia de docentes, es además el único factor que se ubica con una diferencia estadísticamente significativa por encima del promedio internacional (exhibe una diferencia de 11 pp., con un EE de 5 para la Ciudad y de 0,6 para el Promedio Internacional). Los factores que menos generarían estrés según las respuestas obtenidas por los directores de la Ciudad son integrar a alumnos con algún tipo de discapacidad (11%) y sufrir intimidaciones o abusos verbales de parte de los alumnos (3%) (Gráfico VII).

Gráfico VII. Porcentaje de directores que afirman que los siguientes factores les producen mucho o bastante estrés en su trabajo, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En el Nivel Primario

- El fenómeno del estrés en los docentes de la Ciudad de Buenos Aires parece estar más presente en el Nivel Primario que en el Secundario. El 41% de los docentes de este nivel afirma experimentar estrés en el trabajo, solo un 32% afirma que el trabajo les deja tiempo para su vida personal, y un 16% a 18% afirma que impacta negativamente en su salud (física y mental, respectivamente).
- Así como se afirma experimentar un mayor nivel de estrés, los factores propuestos fueron identificados como fuentes de estrés, en promedio, también en mayor medida que los docentes de Nivel Secundario. Los principales factores señalados en este nivel fueron mantener las normas de convivencia en el aula (40%) y atender las preocupaciones y/o

reclamos de los padres o tutores (32%). Este último factor es también el que mayor diferencia exhibe con el Nivel Secundario, junto con tener obligaciones adicionales debido a la ausencia de docentes, ambos con 20 pp. más que en dicho nivel. Ello resulta comprensible debido a las dinámicas diferenciadas que exhiben ambos niveles en la relación con los padres y la organización escolar. El único factor que verifica un porcentaje significativamente menor en el Nivel Primario que en el Secundario es el tener demasiado para corregir, con 8 pp. por debajo de este.

- Respecto de los directores, se da un panorama similar, con un promedio de respuesta por factor ligeramente superior en el Nivel Primario, y algunas diferencias significativas en los principales factores seleccionados en este nivel. Si bien los tres primeros son los mismos en ambos niveles, cambia la prioridad y la intensidad: el principal en el Nivel Primario y con una diferencia de más de 10 pp. con los siguientes es atender las preocupaciones y los reclamos de los padres o tutores (65%). Mantener las normas de convivencia en la escuela, por su parte, es fuente de estrés mucho más baja en este nivel (seleccionado por el 27% de los directores); e integrar a los alumnos con algún tipo de discapacidad, si bien relativamente baja (25%), aparece como una fuente de estrés de mayor importancia que en el Secundario. El resto de los factores aparecen con porcentajes y ubicaciones relativas similares.

En síntesis

En términos globales, los datos relevados por TALIS parecen apuntar a una menor prevalencia del fenómeno del estrés en los docentes de la Ciudad que a nivel internacional, si bien mayor presencia del fenómeno en los directores y en el Nivel Primario. Las principales fuentes de estrés para los docentes del Nivel Secundario se ubican en la carga de trabajo vinculado con correcciones, y en mantener las normas de convivencia en el aula. En el Nivel Primario, se suman como factores de importancia la atención a las preocupaciones y reclamos de los padres, y las obligaciones adicionales producidas por el ausentismo de colegas. En el caso de los directores, las principales fuentes de estrés en ambos niveles se concentran en la atención a los reclamos de los padres, el trabajo administrativo (incluyendo las tareas vinculadas con el mantenerse al día con los requerimientos jurisdiccionales), las obligaciones adicionales vinculadas con el ausentismo de docentes y el mantener la convivencia en la escuela. En ambos roles y niveles, las intimidaciones y abusos verbales por parte de los alumnos serían la fuente de estrés de menor importancia entre las analizadas en el estudio.

Sección 2.

Condiciones institucionales de contratación y trabajo

En esta sección, se focaliza en las condiciones institucionales de trabajo: desde las condiciones de contratación y estabilidad que poseen los docentes en las escuelas donde se desempeñan, a los distintos modos en que se evalúa su tarea y la satisfacción que poseen con el salario que reciben.

IV. Condiciones de contratación

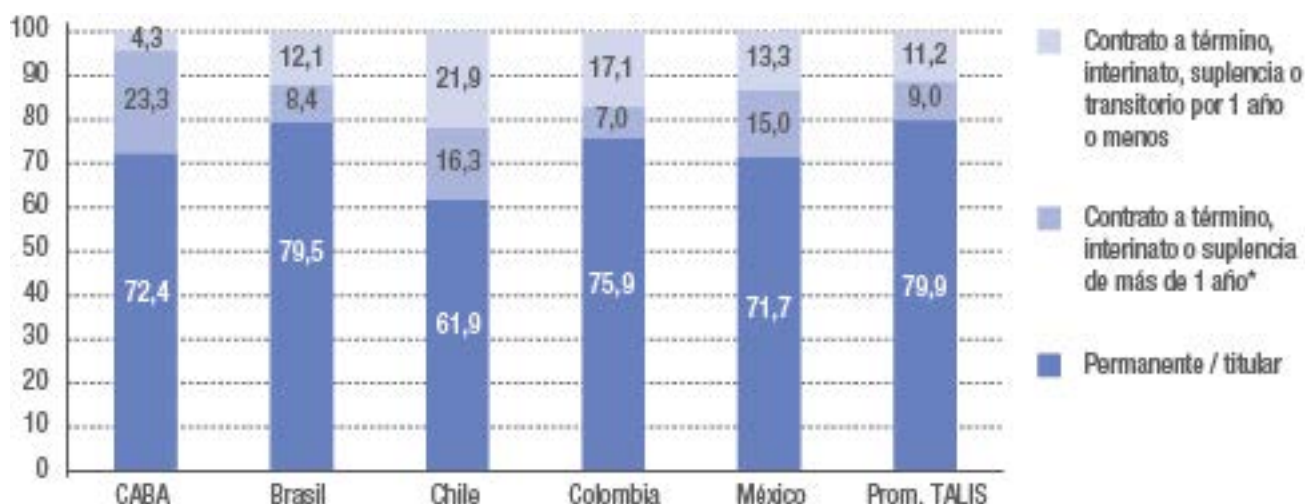
¿Qué tipo de contratación poseen los docentes en relación con su estabilidad en el cargo? ¿Qué dedicación tienen y en cuántas escuelas se desempeñan?

Las condiciones de trabajo que poseen los docentes es un factor que incide en atraer a estudiantes a la docencia en que los docentes en ejercicio se mantengan en la profesión y en el nivel de satisfacción que poseen con la profesión y la tarea, con sus consiguientes aspectos asociados ya explorados antes.

Al respecto, desde los cuestionarios de TALIS se indagó en algunos aspectos específicos de las condiciones de trabajo, entre ellos, las condiciones de contratación poniendo el foco en la estabilidad en el cargo que poseen los docentes (si poseen cargos permanentes –titulares– u otros de menor estabilidad); la dedicación horaria que poseen (la cantidad absoluta de horas laborables por día puede variar entre los distintos sistemas educativos participantes); y la cantidad de escuelas en las que se desempeñan.

En relación con el tipo de contratación, el 72% de los docentes de la Ciudad manifiesta contar con una contratación permanente, es decir que son titulares en sus escuelas. En comparación con otros países de la región, este porcentaje es similar al de México, superior al de Chile y algo inferior a los de Brasil, Colombia y el promedio internacional. Si bien el porcentaje de docentes que refiere desempeñarse con un contrato a término, interinato o suplencia de más de 1 año de duración es el más alto de la región y más del doble que a nivel internacional (23%), el porcentaje global de quienes cuentan con un contrato a término, interinato, suplencia o cargo transitorio, sea de hasta 1 año o de más de 1 año de duración, se encuentra en línea con el promedio regional (28%) (Gráfico VIII).

Gráfico VIII. Porcentaje de docentes según el tipo de contratación que indican poseer, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS

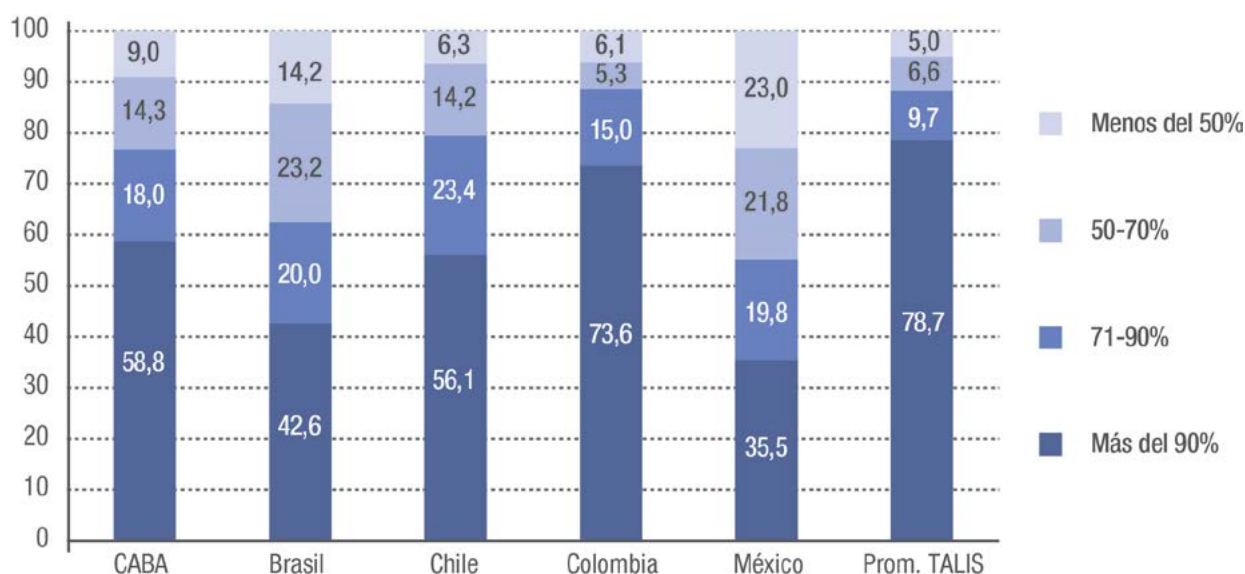


* En el caso de CABA, la opción no incluía la mención al contrato a término, ya que no está contemplado por la normativa vigente para períodos mayores a 1 año.

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

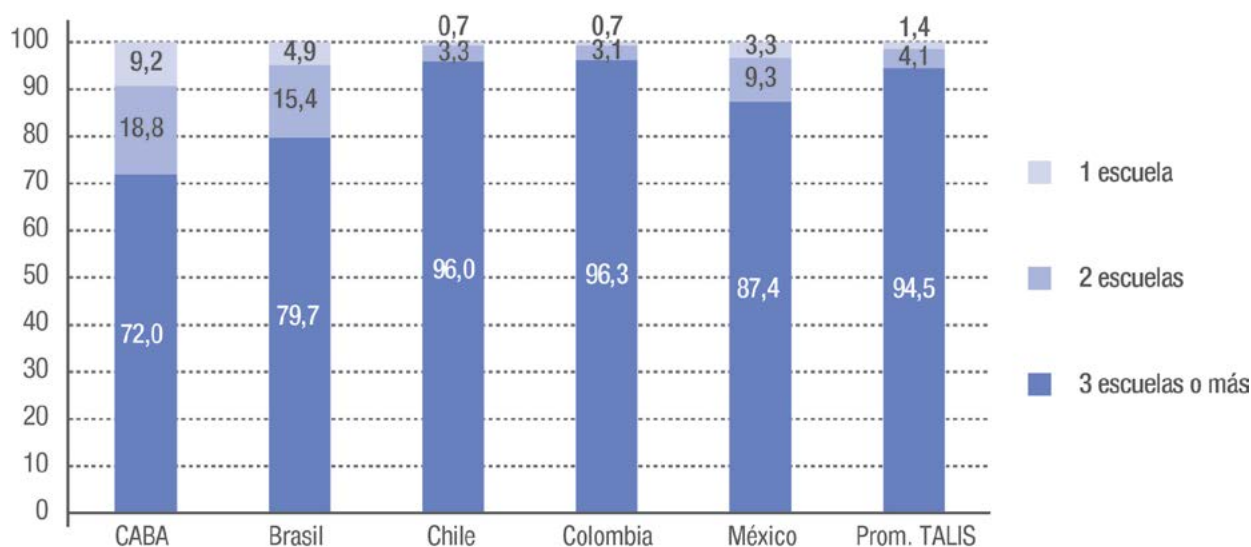
En cuanto a la dedicación, casi 6 de cada 10 docentes afirma dedicar más del 90% de sus horas laborables a la enseñanza frente a alumnos, teniendo en cuenta todas las escuelas en las que trabajan (Gráfico IX); al tiempo que un 28% afirma desempeñarse en más de una escuela (Gráfico X). Si bien este último porcentaje resulta plausible en el contexto de la modalidad de las asignaciones por módulos de hora cátedra del régimen del Nivel Secundario en la Ciudad, es el más alto de la región y es 5 veces el promedio internacional (5,5%).

Gráfico IX. Porcentaje de docentes según el porcentaje de tiempo de sus horas laborables que dedican a la enseñanza tomando la suma de todos sus empleos de enseñanza frente a alumnos, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

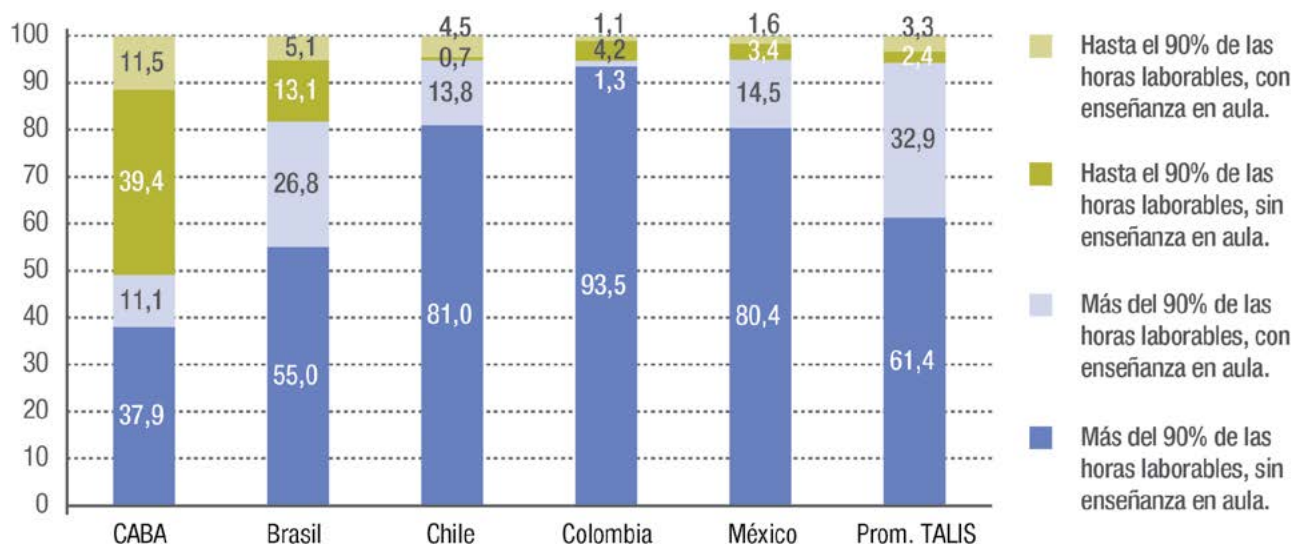
Gráfico X. Porcentaje de docentes según la cantidad de escuelas en las que se desempeñan, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

También se consultó a los directores sobre su dedicación, y si dicha dedicación implicaba alguna cantidad de horas de enseñanza en aula. A este respecto, se puede observar que en la Ciudad de Buenos Aires, solo el 49% de los directores afirma contar con una contratación de tiempo completo (de más del 90% de las horas laborables).⁵ Esto es casi la mitad de lo que se exhibe como promedio en el resto de los países de la región, así como del promedio a nivel internacional global.

Gráfico XI. Porcentaje de directores según la cantidad de horas de trabajo en su situación laboral actual, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

⁵ Esto significa que si se toma como referencia una jornada de 8 horas, o 40 horas semanales, este tipo de dedicación implicaría más de 7 horas diarias o más de 36 horas semanales.

En el Nivel Primario

- En cuanto a las condiciones de contratación, el porcentaje de docentes titulares en el Nivel Primario es algo mayor (76%), y el de interinatos o suplencias mayores a 1 año, menor (18%).
- El porcentaje de docentes con una dedicación completa a la enseñanza frente a alumnos es también mayor (70%), así como quienes se desempeñan en una sola escuela (82%).
- Lo mismo sucede con las horas de contratación de los directores: el 90% afirma estar en una situación laboral de tiempo completo.

En síntesis

Las condiciones de contratación en la Ciudad reflejan un mayor porcentaje de docentes con situaciones de contratación temporarias (no titulares) y no exclusiva (en más de una escuela) que en el resto de la región y del total de los países participantes. En los directores, se observa un porcentaje muy alto en términos comparados de dedicación no completa (90% de las horas laborables o menos). Todo ello, en mayor medida en el Nivel Secundario que en el Primario.

V. Modalidades en la evaluación de la tarea docente

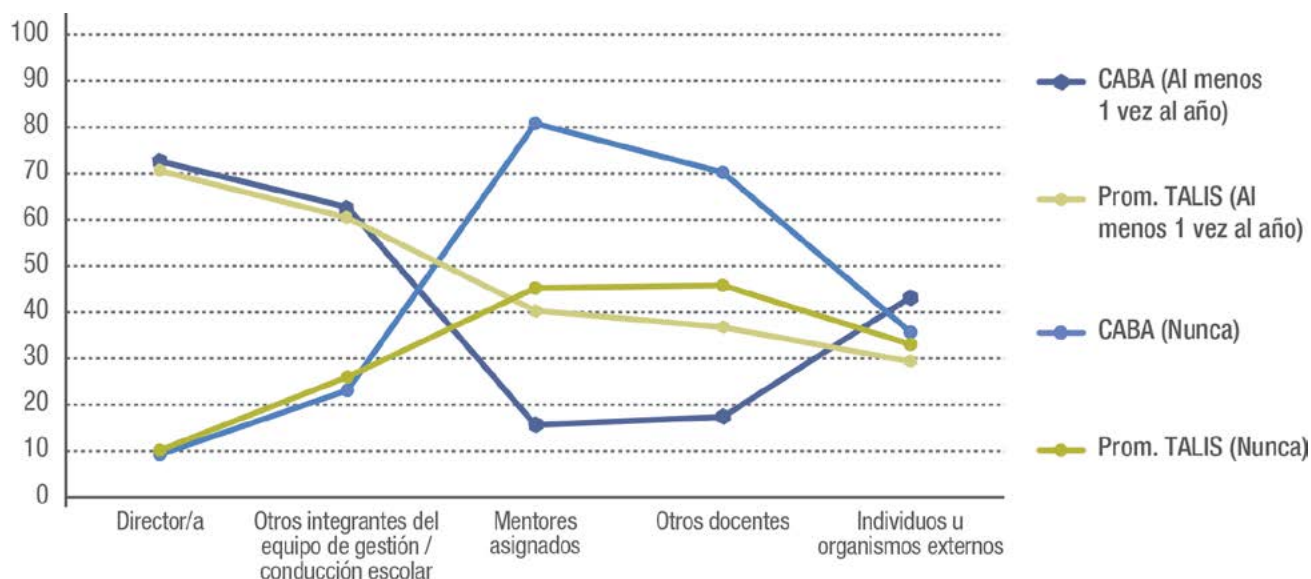
¿De qué manera se evalúa la tarea docente en la Ciudad? ¿Qué actores intervienen y qué fuentes de información se utilizan? ¿Qué implicancias tienen las evaluaciones que se realizan?

La evaluación de la tarea docente refiere a la retroalimentación formal que se da a los docentes respecto de su tarea y desempeño. Esta retroalimentación puede brindarse a través de distintos instrumentos y/o fuentes de información, y puede ser llevada adelante por distintos actores. Además, puede tener distintas implicancias dependiendo de las prácticas habituales en cada sistema educativo y la regulación vigente: desde recomendaciones de formación y fortalecimiento, a cambios en las responsabilidades y/o las retribuciones salariales que se percibe.

Respecto de los actores que podrían dar este tipo de retroalimentación, la práctica en la Ciudad de Buenos Aires es muy similar al promedio internacional en lo que concierne a los actores más habituales. Así, según las respuestas de los directores, el 73% de los docentes sería evaluado por su director al menos 1 vez al año, un 63% lo sería por algún otro integrante del equipo de conducción escolar, y un 43% por un agente externo a la escuela (como por ejemplo un supervisor), todos valores muy cercanos a los expresados, en promedio, por el resto de los países participantes. Además, solo un 4% manifestó no ser evaluado nunca por ningún actor, 1,5 pp. por debajo del promedio internacional. Sin embargo, hay actores para los cuales su participación en la evaluación docente es aún incipiente: mientras que a nivel internacional cerca del 40% de los docentes es evaluado al menos una vez al año por mentores u otros docentes, en la Ciudad ello sucedería para menos del 20%, y para entre un 70% y un 80% no sucedería nunca⁶ (Gráfico XII).

⁶ Resulta consistente con la baja presencia de la figura de mentor en las escuelas de la Ciudad, ya analizada en el volumen 1.

Gráfico XII. Porcentaje de docentes que, según los directores*, son evaluados por los siguientes actores, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



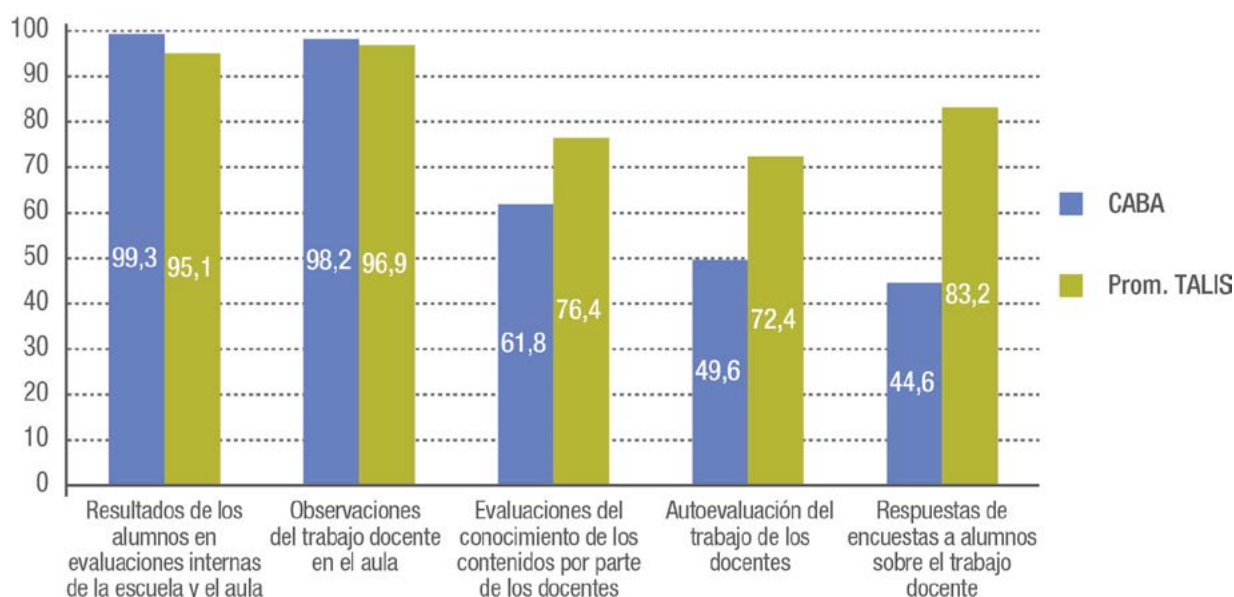
* El ítem fue respondido por directores, pero los porcentajes se calculan tomando la ponderación asignada a los docentes.

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

En cuanto a los instrumentos y fuentes de información utilizados como insumo en la evaluación, también se observan similitudes y diferencias entre lo expresado por los docentes de la Ciudad y lo que se observa a nivel internacional. Tanto las observaciones del trabajo docente en el aula como los resultados de los alumnos en evaluaciones internas de la escuela y el aula serían un insumo muy extendido (cerca del 100%). Otros instrumentos y fuentes, como encuestas a alumnos sobre el trabajo docente, las evaluaciones a los docentes sobre contenidos, o la autoevaluación del trabajo de los docentes, se utilizarían en cambio en una medida menor (Gráfico XIII).

Por último, en relación con el uso de los resultados de la evaluación, en la Ciudad y a nivel internacional, las acciones más mencionadas por los directores fueron: que se discuten con el docente medidas para fortalecer aspectos de su práctica pedagógica, se prepara y/o sugiere un plan de capacitación/actualización y/o se designa a un asesor o coordinador para ayudar al docente a mejorar su práctica docente. Otras alternativas, como que se modifiquen las responsabilidades del docente o se alteren sus posibilidades de desarrollo profesional suceden en una medida menor en la Ciudad que a nivel internacional. Que se realice algún tipo de despido, suspensión o separación del cargo se da en un porcentaje relativamente bajo en ambos casos (Gráfico XIV).

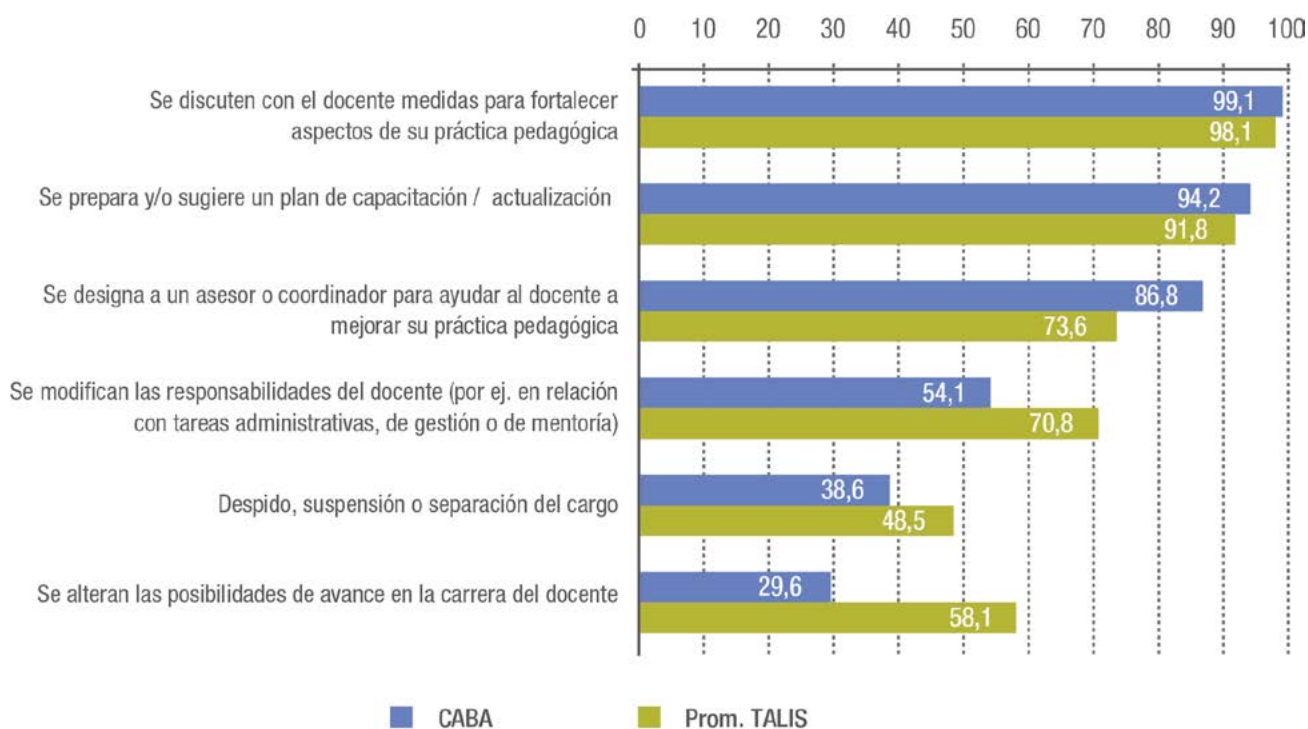
Gráfico XIII. Porcentaje de docentes que, según los directores,* son evaluados utilizando los siguientes instrumentos o fuentes de información, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



* El ítem fue respondido por directores, pero los porcentajes se calculan tomando la ponderación asignada a los docentes.

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

Gráfico XIV. Porcentaje de docentes para los que, según los directores,* puede suceder alguna de las siguientes medidas luego de una evaluación de desempeño, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS**



* El ítem fue respondido por directores, pero los porcentajes se calculan tomando la ponderación asignada a los docentes.

** El porcentaje representa a los docentes cuyos directores afirmaron que las distintas medidas suceden “Algunas veces”, “Generalmente” o “Siempre” luego de una evaluación de desempeño.

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

En el Nivel Primario

- Sobre este punto, las respuestas de los directores del Nivel Primario fueron muy similares a las del Nivel Secundario. Las únicas diferencias significativas se encuentran en mayores porcentajes de evaluación, al menos una vez al año, por parte de directores (96%), otros integrantes del equipo de conducción (81%) y agentes externos (58%); un mayor uso de la autoevaluación como insumo para las evaluaciones de desempeño (69%); y un menor uso de las encuestas a alumnos (30%). En todo el resto de los aspectos, las respuestas fueron similares.

En síntesis

En la mayoría de los casos, los docentes de la Ciudad serían evaluados al menos una vez al año por el director o algún otro integrante del equipo de conducción; se utilizarían como principales insumos los resultados de los alumnos en evaluaciones internas de la escuela y observaciones del trabajo docente en el aula; y los resultados se utilizarían para fortalecer aspectos de la práctica pedagógica y desarrollo profesional docente. Las principales oportunidades de mejora que se detectan en la comparación con lo que estaría sucediendo en el resto de los países son una mayor participación de mentores u otros docentes en la evaluación, y la incorporación de una mayor variedad de instrumentos y fuentes de información.

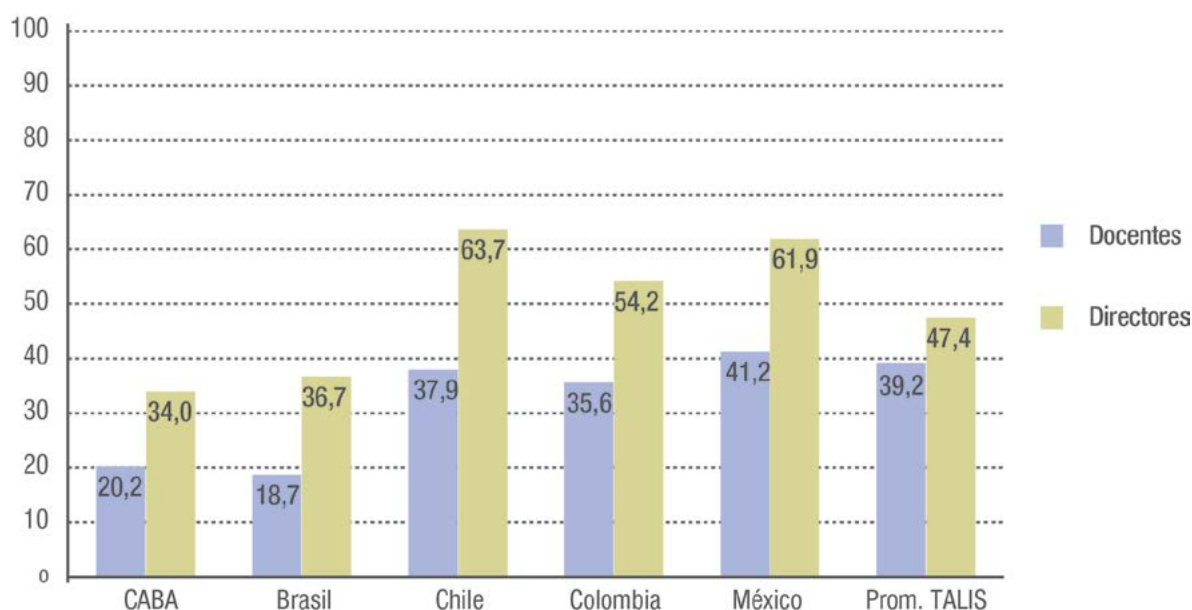
VI. Satisfacción con el salario y los términos de contratación

¿En qué medida los docentes y directores de la Ciudad manifiestan encontrarse satisfechos con el salario que reciben y las condiciones de contratación que poseen?

Si bien, tal como se analizó en el volumen 1, las principales motivaciones manifestadas para ingresar a la docencia se concentran sobre todo en motivaciones intrínsecas vinculadas con algún tipo de “realización” a nivel personal en términos de contribución a la sociedad, existen también factores más “extrínsecos” vinculados con el salario y las condiciones de contratación, que podrían jugar un papel para atraer a nuevos jóvenes a la profesión y para retener a los docentes en ejercicio. A su vez, también podrían influir en su satisfacción con la carrera y el trabajo.

En términos de la satisfacción puntual con el salario que perciben, en términos globales la disconformidad con el salario parece ser un tema general en los países participantes en TALIS 2018: más del 60% de los docentes y más del 50% de los directores expresa su disconformidad. En el caso de la Ciudad, esta disconformidad se ve concentrada en mayor medida en los docentes, en quienes solo un 20% estaría satisfecho con el salario que recibe por su trabajo. En la comparación regional, este porcentaje ubica a la Ciudad ligeramente por encima de Brasil, pero muy por debajo de Chile, Colombia y México, quienes presentan porcentajes cercanos al promedio global (Gráfico XV).

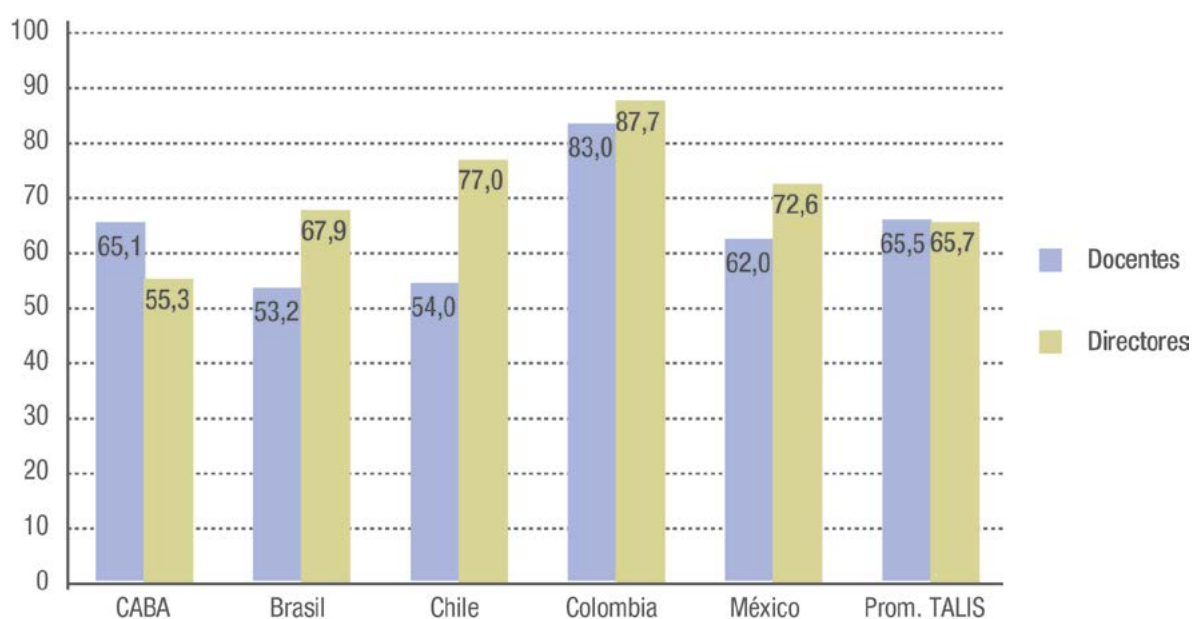
Gráfico XV. Porcentaje de docentes y directores que afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con que se encuentran satisfechos con el salario que reciben por su trabajo, Nivel Secundario. CABA, Países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

En el caso de los directores, si bien muestran un porcentaje de satisfacción algo más cercano al promedio, mantienen una diferencia importante —e incluso mayor— con los países de la región ya mencionados (Chile, Colombia y México).

Gráfico XVI. Porcentaje de docentes y directores que afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con que se encuentran satisfechos con los términos de contratación laboral como docente/director, Nivel Secundario. CABA, Países de América Latina y Promedio Internacional TALIS



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

Respecto de la satisfacción con las condiciones de contratación, como el horario laboral u otros beneficios con los que puedan contar (vacaciones, licencias, etc.), el nivel de satisfacción resulta más alto en todos los casos, y los porcentajes de la Ciudad se encuentran mucho más cercanos tanto al promedio internacional como al del resto de los países de la región. Cabe señalar además en este punto que en la Ciudad de Buenos Aires –a diferencia de lo que sucede en el resto de la región y el promedio internacional– el porcentaje de satisfacción es más alto en los docentes que en los directores (Gráfico XVI).

En el Nivel Primario

- En el Nivel Primario, el porcentaje de satisfacción con el salario se encuentra 4 pp. por debajo con respecto a los docentes del Nivel Secundario y 8 pp. por debajo en los directores del mismo nivel.
- La satisfacción con las condiciones de contratación también es menor, pero con una diferencia mucho más pequeña, de 4 pp. y 2 pp. en docentes y directores respectivamente.

En síntesis

Las respuestas obtenidas por los 48 países participantes muestran que la insatisfacción con el salario por parte de los docentes es un fenómeno global. En este contexto, el porcentaje de satisfacción expresado por docentes y directores en la Ciudad de Buenos Aires es comparativamente bajo, incluso a nivel regional. La satisfacción con las condiciones de contratación, en cambio, son más altas y cercanas al promedio internacional y de la región.

Sección 3.

Colaboración y retroalimentación en las escuelas

Esta sección aborda temas vinculados con la cultura institucional de las escuelas, puntualmente las prácticas, las percepciones y las valoraciones respecto de la colaboración; la retroalimentación entre y hacia docentes; y la participación e involucramiento de las familias y los estudiantes en las actividades escolares.

VII. Tipos y modalidades de colaboración en las escuelas

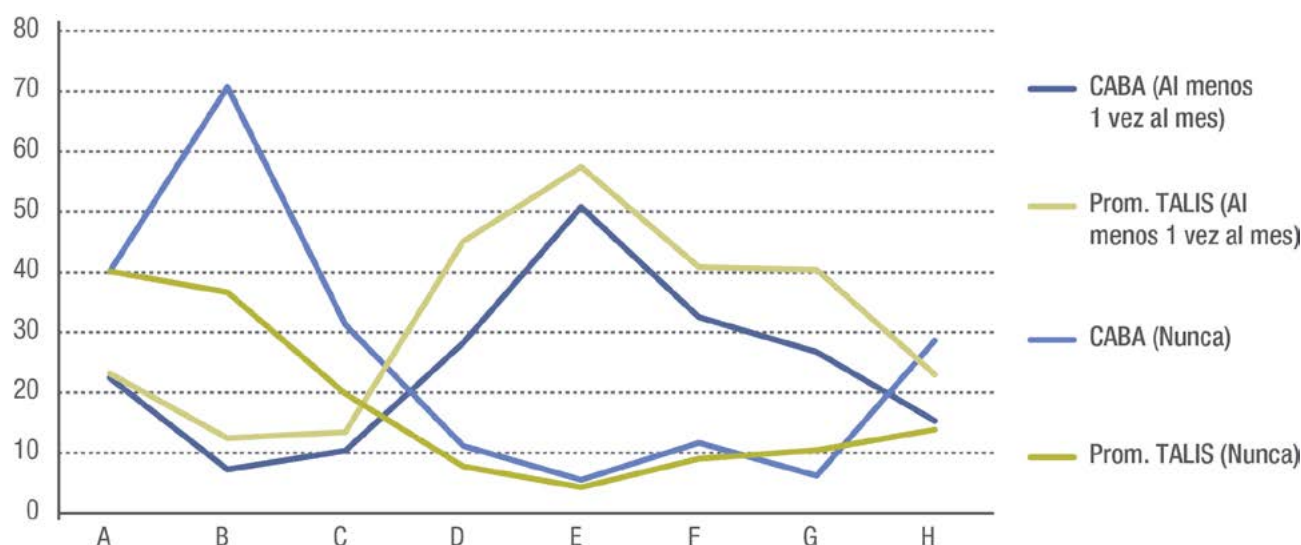
¿Qué percepciones poseen los docentes respecto de la colaboración docente en las escuelas? ¿Qué tipo de actividades colaborativas entre docentes suelen realizarse con mayor frecuencia?

Desde el marco conceptual de TALIS, la colaboración entre docentes es un aspecto que puede contribuir a la profesionalización del rol. Puede vincularse tanto con la posibilidad de aprendizaje permanente de los docentes, en tanto supone interactuar con pares, aprender de sus prácticas y experiencias, así como revisar y reflexionar sobre la propia práctica; como con los mecanismos de apoyo y acompañamiento interno de las escuelas (OCDE, 2020).

En los cuestionarios que respondieron los docentes, se investigó sobre distintas actividades de colaboración entre docentes, consultando sobre su realización en la escuela y la frecuencia con que ocurría. Además, se indagó tanto a docentes como a directores sobre su grado de acuerdo respecto de distintas afirmaciones genéricas sobre la colaboración en la institución.

Para el análisis de lo que expresan los docentes sobre las actividades de colaboración, se considera tanto a quienes afirman que las actividades de colaboración no se realizan nunca en su escuela, como a quienes afirman que se realiza con una frecuencia alta (al menos 1 vez al mes). Desde esta óptica, se observa que la distribución de las respuestas en la Ciudad de Buenos Aires se mantiene bastante cercana a la del promedio internacional, con una diferencia de entre 8 y 10 pp. en promedio. Se destacan sin embargo algunas diferencias significativas, sobre todo en relación con el porcentaje de docentes que afirman que nunca observan clases de otros docentes y les brindan retroalimentación al respecto (71%, 34 pp. por encima del promedio internacional) o nunca participan de actividades colaborativas de aprendizaje profesional (29%, 15 pp. por encima del promedio); y respecto de quienes afirman que, al menos una vez al mes, intercambian materiales pedagógicos con otros colegas (28%, 17 pp. por debajo del promedio) o participan de reuniones de equipo (27%, 14 pp. por debajo del promedio) (Gráfico XVII).

Gráfico XVII. Porcentaje de docentes que afirman realizar las siguientes actividades de colaboración “Nunca” y al menos “Una vez al mes”, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



Detalle de actividades:

A: Enseñar de manera conjunta como equipo en la misma aula.

B: Observar las clases de otros docentes y brindarles retroalimentación.

C: Participar en actividades conjuntas con diferentes grupos de alumnos de distintas edades (por ej. proyectos).

D: Intercambiar materiales pedagógicos con otros colegas.

E: Discutir la evolución del aprendizaje de alumnos específicos.

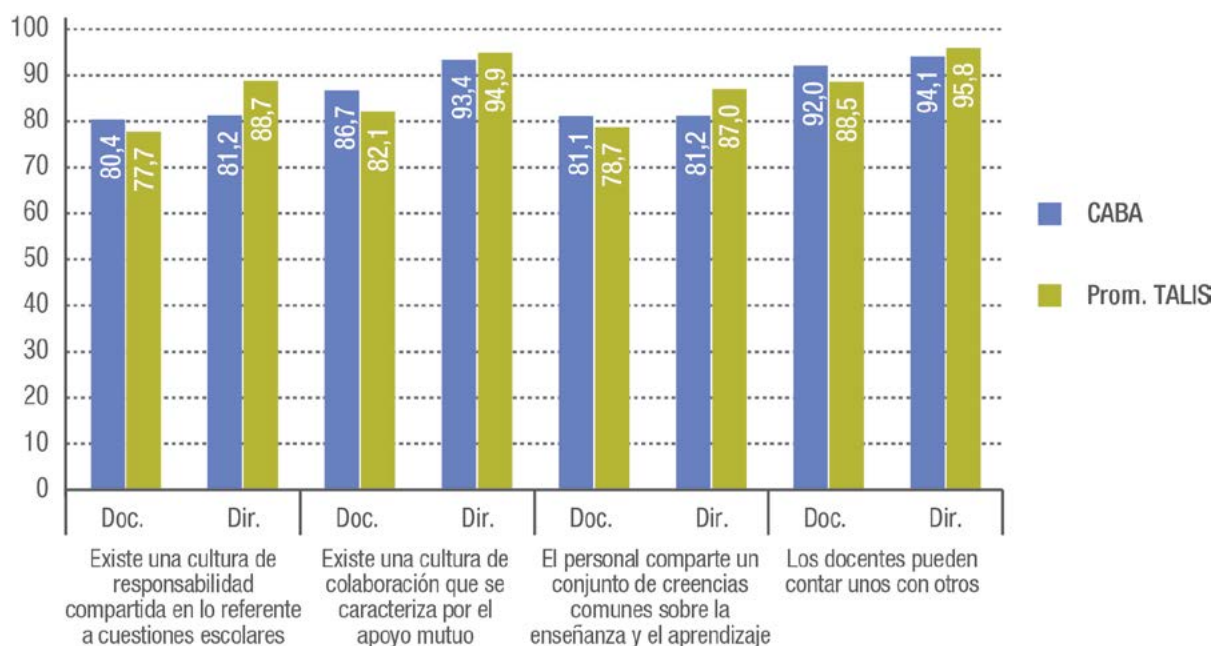
F: Trabajar con otros docentes de esta escuela para asegurar criterios comunes en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

G: Asistir a reuniones de equipo.

H: Participar en actividades colaborativas de aprendizaje profesional.

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

Gráfico XVIII. Porcentaje de docentes y directores que se encuentran “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” con las siguientes afirmaciones sobre la colaboración en las escuelas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En cuanto a las percepciones más generales sobre la presencia de actividades de colaboración en las escuelas, se consultó el grado de acuerdo de docentes y directores respecto de cuatro afirmaciones: “Existe una cultura de responsabilidad compartida en lo referente a cuestiones escolares”, “Existe una cultura de colaboración que se caracteriza por el apoyo mutuo”, “El personal comparte un conjunto de creencias comunes sobre la enseñanza y el aprendizaje” y “Los docentes pueden contar unos con otros”. Al respecto, tanto los docentes como los directores de la Ciudad coinciden en porcentajes de acuerdo muy cercanos al promedio internacional y en todos los casos por encima del 80% de acuerdo (Gráfico XVIII).

En el Nivel Primario

- Respecto de las actividades de colaboración, los docentes del Nivel Primario afirman realizar todas las actividades indagadas con una frecuencia mayor que en el Nivel Secundario, con una diferencia de 11 pp. más, en promedio, para la frecuencia de al menos una vez por mes, y 5 pp. menos para quienes afirman no realizarlas nunca. Las actividades que presentan una mayor diferencia, es decir que se realizarían con una frecuencia significativamente mayor en el Nivel Primario que en el Secundario, son: intercambiar materiales pedagógicos con otros colegas (47%, 19 pp. por encima del Secundario), discutir la evolución del aprendizaje de alumnos específicos (67%, 17 pp. por encima del Secundario) y trabajar con otros para asegurar criterios comunes en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (48%, 16 pp. por encima del Secundario).
- En cuanto a las percepciones generales sobre la colaboración en las escuelas, las respuestas resultan muy similares, con una diferencia en promedio de entre 2 y 3 pp. con el Secundario. El único caso que exhibe una diferencia mayor es la afirmación de “El personal comparte un conjunto de creencias comunes sobre la enseñanza y el aprendizaje”, para la cual el 92% de los directores del Nivel Primario afirmaron estar de acuerdo, 11 pp. por encima de lo expresado por sus pares del Nivel Secundario.

En síntesis

Las respuestas de docentes y directores de la Ciudad respecto de lo que sucede a nivel de colaboración en las escuelas describen un escenario no muy distinto al que se observa para el promedio de los países participantes en el estudio. La principal diferencia –y oportunidad de mejora– estaría en la realización de observaciones y retroalimentación entre docentes, para lo cual un 71% de los docentes de la Ciudad afirma no haberlo realizado nunca, cuando en el resto de los países participantes dicho porcentaje se ubica en promedio, en un 37%.

VIII. Tipos y modalidades de retroalimentación hacia y entre docentes

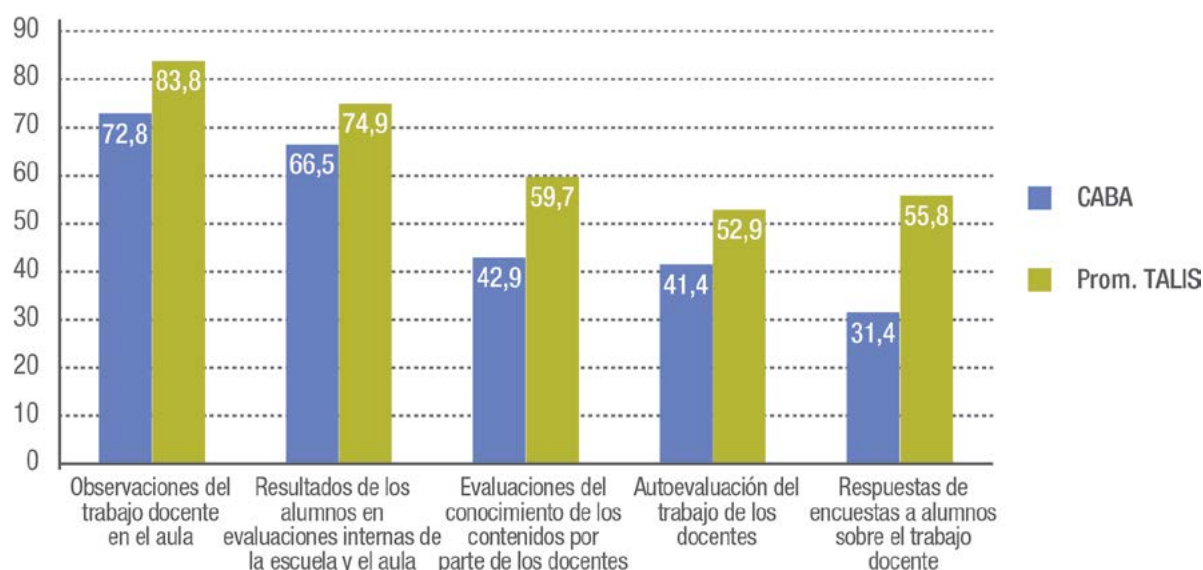
¿Cuáles son las fuentes de información que se utilizan para dar retroalimentación a los docentes? ¿Y qué actores la realizan? ¿En qué medida las retroalimentaciones realizadas generan un impacto positivo en los docentes, y en qué aspectos?

La retroalimentación a los docentes puede contribuir a identificar tanto fortalezas como aspectos a mejorar en las prácticas de enseñanza y de evaluación. De hecho, algunas investigaciones la señalan como la intervención institucional con mayor capacidad de impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2020).

TALIS indagó sobre las fuentes de información que se utilizan para dar retroalimentación a los docentes y quiénes son los actores que hacen uso de ellas. A su vez, también se les consultó si las retroalimentaciones recibidas tuvieron algún impacto positivo y en qué aspectos. Cabe señalar que el modo en que se abordó la retroalimentación a docentes en TALIS replica la estructura de la indagación sobre la evaluación de desempeño y la incluye, pero no queda subsumida en ella, sino que abarca también otras instancias de retroalimentación más informal.

Con respecto a las fuentes de información utilizadas, el 86% de los docentes de la Ciudad afirmaron haber recibido retroalimentación mediante alguna de las fuentes de información consultadas (ver Gráfico XIX), 6 pp. por debajo del promedio internacional. La priorización respecto de su uso coincide con las respuestas de los directores sobre la evaluación, colocando las observaciones del trabajo docente en el aula y los resultados de los alumnos en evaluaciones internas, como las fuentes más utilizadas. Asimismo, las encuestas a alumnos sobre el trabajo docente sería la fuente menos usada y que mayor diferencia exhibe con el promedio internacional (casi 25 pp.) (Gráfico XIX).

Gráfico XIX. Porcentaje de docentes que afirman que las siguientes fuentes de información se utilizan para darles retroalimentación en sus escuelas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

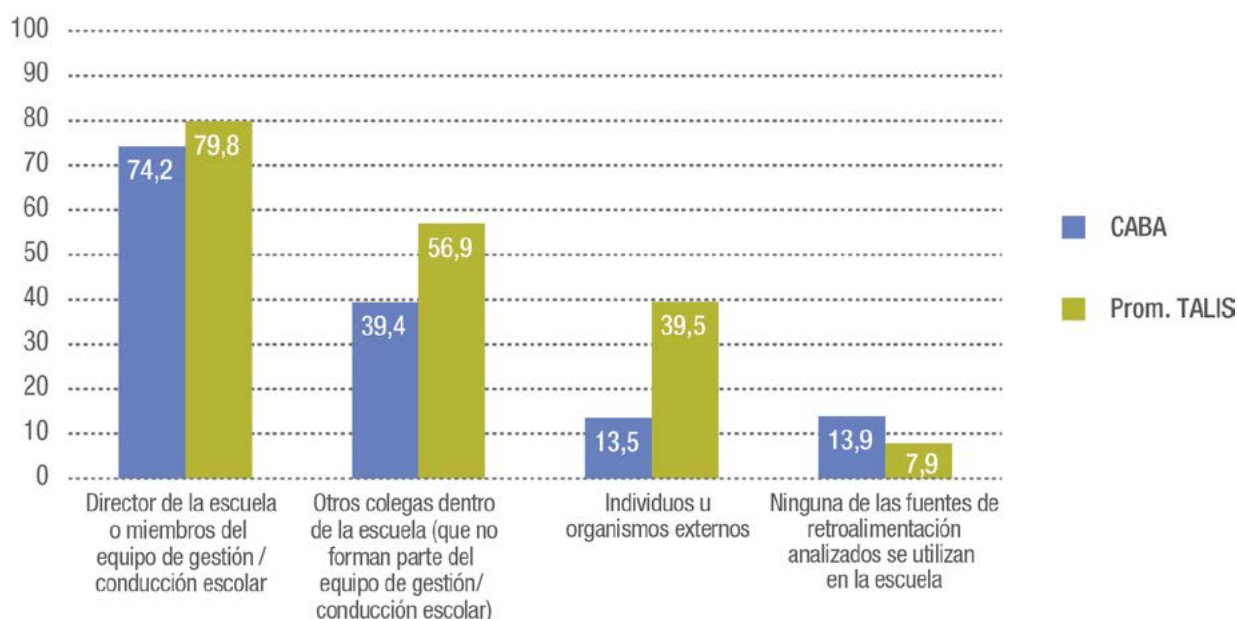


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En cuanto a los actores que utilizan dichas fuentes para dar retroalimentación,⁷ en la mayoría de los casos en la Ciudad quien realiza esta tarea es el director o algún integrante del equipo de conducción (74%), seguido por otros docentes de la institución. Si bien esta práctica de retroalimentación entre docentes no está tan instalada como en otros países participantes, casi un 40% de docentes afirma haber recibido en algún momento retroalimentación de este tipo en la escuela. Ello supone una oportunidad interesante de ampliar e intensificar una práctica informal pero existente en las escuelas.

⁷ Ambas dimensiones (tipos de instrumento y actores) fueron relevadas mediante un mismo ítem, el cual aludía primeramente a los tipos de instrumentos utilizados, y en segundo lugar a los actores que utilizan dichos instrumentos para dar retroalimentación. Por esta razón, las respuestas refieren, en sentido estricto, a qué actores utilizan cada tipo de instrumento/fuente de retroalimentación, y no a qué actores brindan retroalimentación en términos generales.

Gráfico XX. Porcentaje de docentes que afirman que los siguientes actores utilizan alguna de las fuentes de información consultadas para darles retroalimentación en sus escuelas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

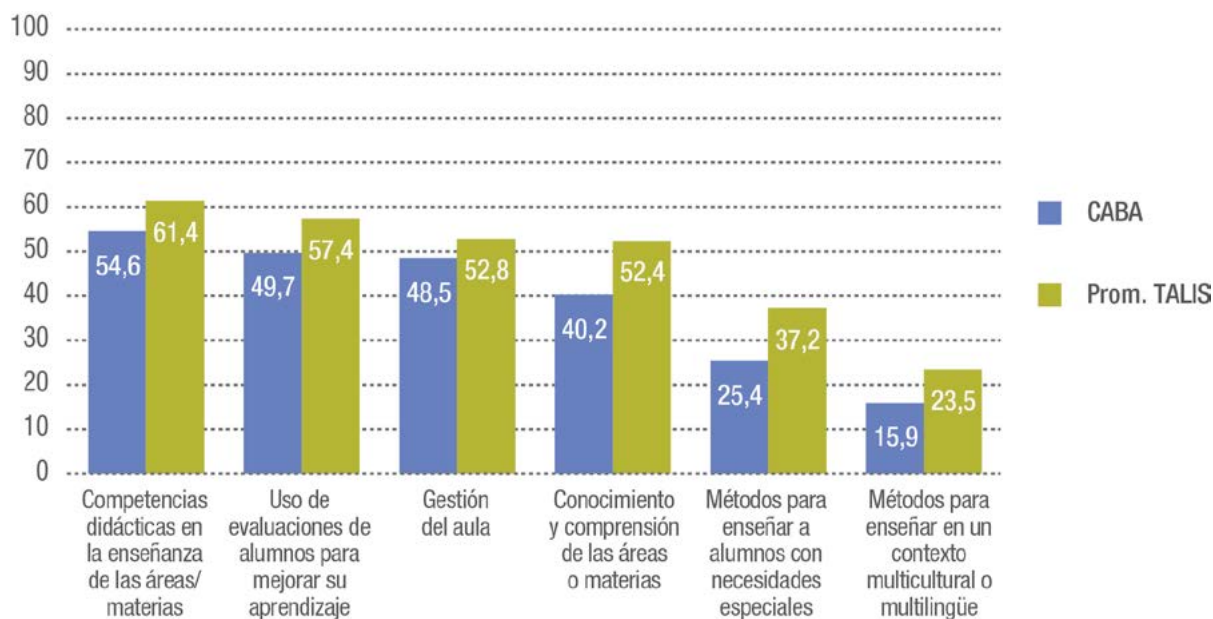


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

La presencia de prácticas de retroalimentación es bien valorada por la mayoría de los docentes. El 77% de los docentes de la Ciudad afirma que alguna de las retroalimentaciones recibidas en el último año tuvo un impacto positivo en sus prácticas. Si bien este porcentaje global es similar al promedio internacional, en el desglose de los aspectos en que se incidió positivamente, la Ciudad de Buenos Aires está por debajo, con una diferencia de 4 a 12 pp. en los aspectos mencionados. Estos resultados darían cuenta de una retroalimentación que, según lo reportado por los docentes, sería tan eficaz como en otros países, pero abarcando, en promedio, un abanico algo más acotado de aspectos en los que logra impactar. Esto puede suponer también una oportunidad de mejora a tener en cuenta, de ampliar y fortalecer las capacidades de retroalimentación de los actores institucionales –directores y otros integrantes de los equipos de conducción escolar– para orientarla a aspectos específicos que puedan no estar siendo contemplados actualmente.

Retomando los aspectos en los que la retroalimentación recibida se percibe con impacto positivo, la Ciudad registra una curva de respuesta bastante homogénea con el promedio internacional, colocando a las competencias didácticas en la enseñanza de las áreas/materias, el uso de evaluaciones de alumnos para mejorar su aprendizaje y la gestión del aula, como los principales aspectos impactados. Los métodos para enseñar a alumnos con necesidades especiales y los métodos para enseñar en un contexto multicultural o multilingüe serían las principales áreas de vacancia, tanto en la Ciudad como a nivel internacional (Gráfico XXI).

Gráfico XXI. Porcentaje de docentes que, habiendo recibido algún tipo de retroalimentación con impacto positivo en sus prácticas en los 12 meses anteriores a la aplicación del cuestionario, afirman que a causa de ello ocurrió un cambio positivo en los siguientes aspectos de su práctica, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En el Nivel Primario

- En el Nivel Primario las prácticas de retroalimentación parecen estar más instaladas, dado que el 94% de los docentes afirma que alguna de las fuentes de retroalimentación consultadas se utiliza en la escuela. Consecuentemente, todas las fuentes registran un porcentaje de respuesta mayor que en el Secundario, con 12 pp. de diferencia en promedio. La más utilizada en el Nivel Primario sería la concerniente a los resultados de los alumnos en evaluaciones internas (83%), seguida por las observaciones de clase (82%). Las evaluaciones del conocimiento de los docentes y las autoevaluaciones también se encontrarían bastante difundidas, con alrededor de un 63% de los docentes que afirman que se utilizan en sus escuelas en ambos casos, más de 20 pp. por encima que las del Nivel Secundario.
- Estas actividades se encontrarían aún más centralizadas en el director y otros integrantes del equipo de conducción, dado que el 88% de los docentes afirma que son ellos quienes se ocupan de dar la retroalimentación, y también es mayor la presencia de los individuos u organismos externos en este nivel, alcanzando al 22% de los docentes. La participación de otros docentes de la institución, en cambio, es la única que disminuye respecto del Secundario (30%).
- La percepción de un impacto positivo también es más alta (85%), la cual se ve reflejada también en los porcentajes de respuesta de las distintas áreas impactadas, con una curva de respuesta similar pero 12 pp. en promedio por encima del secundario. El aspecto que

registra una mayor diferencia es el relativo al conocimiento y comprensión de las áreas o materias que se enseñan, para la cual el 61% de docentes del Nivel Primario afirma que se modificó positivamente a raíz de retroalimentaciones recibidas, 21 pp. por encima de lo respondido por sus pares del Nivel Secundario. Esto lo ubica como el segundo aspecto con mayor impacto positivo de los indagados, y es el único que modifica su posicionamiento relativo respecto de lo observado para el Secundario.

En síntesis

Las respuestas obtenidas sugieren que la retroalimentación docente en la Ciudad de Buenos Aires resulta una práctica con una presencia similar a la manifestada por el promedio de los países participantes, con algunas áreas o aspectos puntuales que podrían ampliarse y fortalecerse, convirtiéndose en oportunidades de mejora a tener en cuenta. Estas oportunidades se encuentran tanto en relación con la ampliación de las fuentes de información utilizadas (autoevaluación, encuestas a alumnos) como con la apertura a la participación de otros actores institucionales, sobre todo los docentes. Por último, se observa que puede haber una oportunidad de mejora también en los aspectos sobre los cuales se da retroalimentación, para que pueda referirse a un abanico de temas más amplio y cubriendo problemáticas más específicas, como la atención a alumnos en situación de discapacidad o la enseñanza en contextos de diversidad cultural.

Sección 4.

Formatos y modalidades en la conducción institucional y pedagógica de las escuelas

En esta última sección se refiere a los distintos formatos y modalidades con los que se conducen las escuelas, tanto a nivel institucional como pedagógico. Se abordan en primer lugar los formatos de conducción institucional (existencia de equipo de conducción, conformación, modos de distribución de responsabilidades); luego los modos de conducción pedagógica por parte de los directores en relación con las actividades que realizan y necesidades de apoyo; y por último las percepciones respecto del nivel de autonomía y las tareas o responsabilidades que tienen asignadas los docentes para conducir los aprendizajes en las aulas.

IX. Formatos de conducción institucional

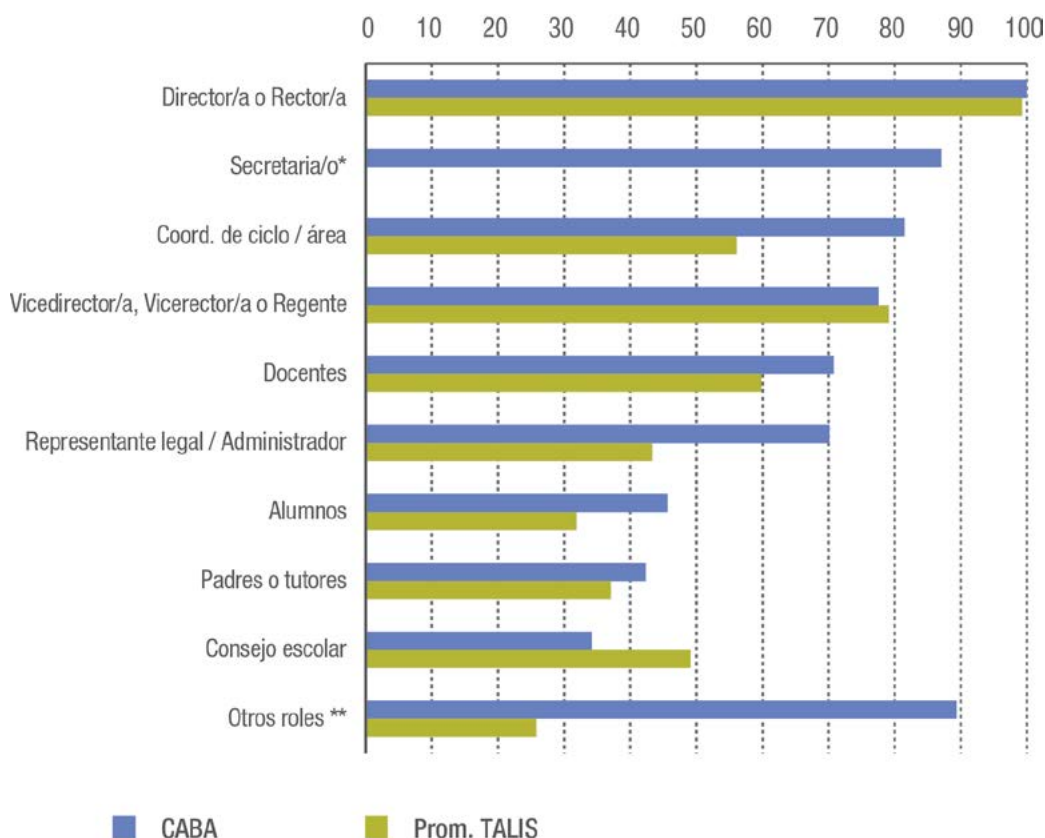
¿En qué medida las escuelas cuentan con equipos de conducción? ¿Qué actores suelen integrar dichos equipos? ¿Cómo es la distribución de responsabilidades en relación con las principales tareas que se realizan habitualmente? ¿En qué medida las escuelas serían autónomas para actuar en relación con cada tipo de tarea?

La conducción de las escuelas requiere la definición de roles y responsabilidades para la toma de decisiones, tanto en relación con emergentes cotidianos como con aspectos generales. Esta toma de decisiones puede realizarse de distintas maneras y con la participación de distintos actores, según el tipo de institución de la que se trate, la normativa vigente y los hábitos culturales imperantes.

Un primer aspecto a analizar es la existencia de equipos de conducción institucional en las escuelas y cómo están conformados. De acuerdo con lo respondido por los directores, en la Ciudad de Buenos Aires el 99% de las escuelas contarían con un equipo de conducción, 9 pp. por encima del promedio internacional. En alrededor del 80% de los casos, este equipo estaría conformado por los roles de Director, Vicedirector, Secretario (o Maestro Secretario) y Coordinadores de área o de ciclo. También aparecen con una frecuencia relativamente alta –alrededor del 70% de los casos– los docentes y los representantes legales o administradores⁸ (Gráfico XXII).

⁸ Si bien este rol solo existe en las escuelas de gestión privada, es preciso tener en cuenta que en el Nivel Secundario de Educación Común en la Ciudad, dicho tipo de escuelas representan casi el 70% del universo de los establecimientos.

Gráfico XXII. Porcentaje de directores que afirman que los siguientes actores integran el equipo de conducción escolar, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



* Solo indagado en la Ciudad de Buenos Aires.

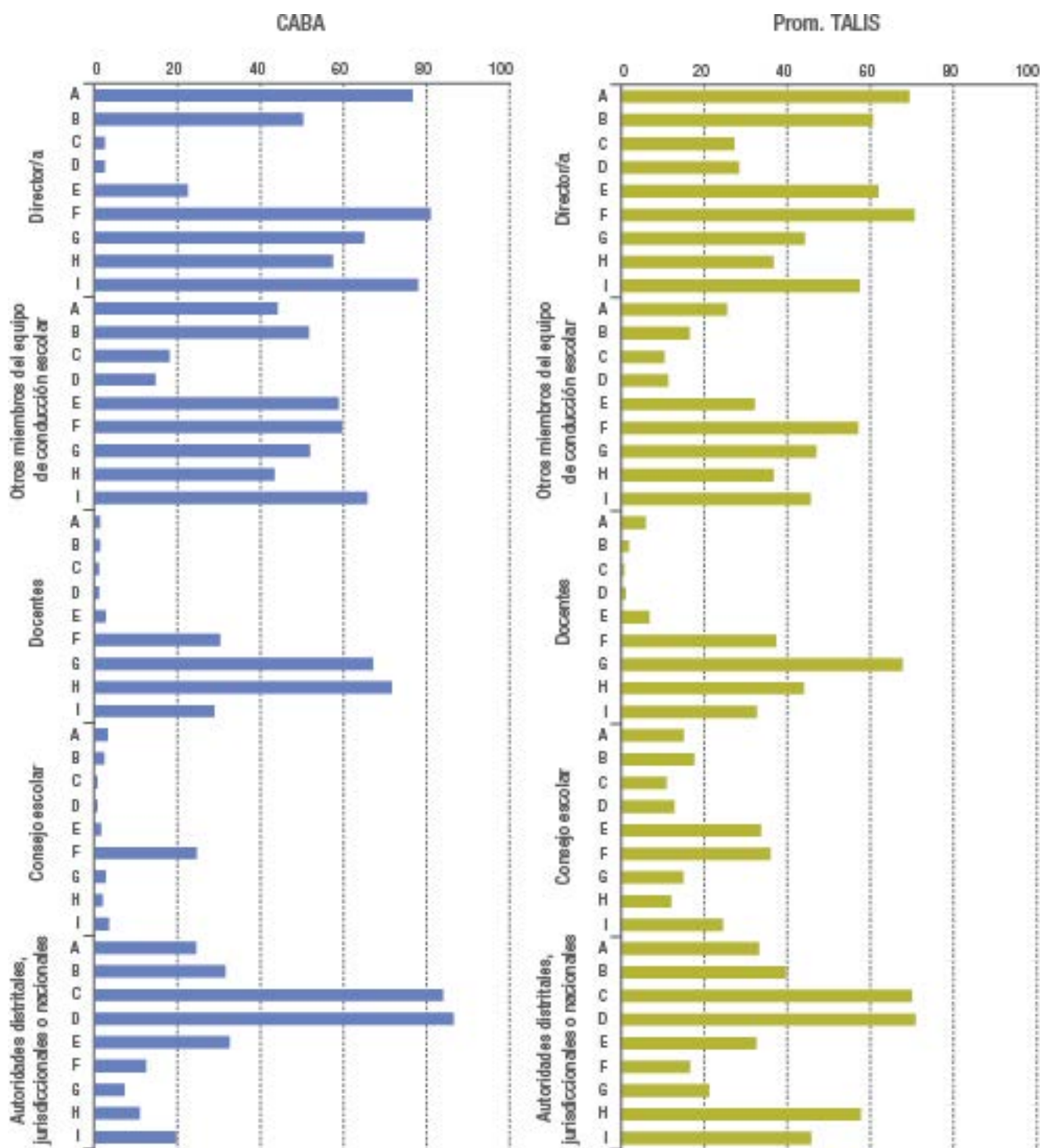
** En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, incluye las respuestas de "Secretaria/o".

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

En cuanto a las responsabilidades que suele tener a cargo cada rol (Gráfico XXIII), se observa que los directores y otros miembros de los equipos de conducción son quienes suelen asumir mayor cantidad de tareas, tanto en la Ciudad como a nivel internacional, con mayor predominancia en la Ciudad en las tareas de designar a docentes, establecer políticas y procedimientos de convivencia para los alumnos y decidir qué clases, talleres y/o espacios curriculares se ofrecerán. Los únicos aspectos donde no tendrían demasiada injerencia, sobre todo en la Ciudad, son los relacionados con el establecimiento de los salarios de los docentes y sus aumentos (puntos C y D del gráfico). Los docentes, por su parte, concentrarían su responsabilidad principalmente en elegir qué materiales de aprendizaje utilizar y seleccionar los contenidos de las clases (puntos G y H).

Las principales diferencias que se observan en la distribución de responsabilidades en la Ciudad en relación con la media de los países participantes se encuentran en el Consejo Escolar, que en la Ciudad, de existir, se focalizarían exclusivamente en el área de convivencia (punto F), mientras que en otros países pueden asumir también otro tipo de tareas y responsabilidades; y en las autoridades distritales, jurisdiccionales y nacionales, que en la Ciudad tienen injerencia principalmente en las cuestiones salariales (puntos C y D), mientras que a nivel internacional participan en una medida algo mayor en temas de selección de contenidos y definición de clases y talleres (puntos H e I).

Gráfico XXIII. Porcentaje de directores que afirman que los siguientes roles tienen una responsabilidad significativa en las tareas listadas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



A: Designar a docentes

B: Despedir, suspender o separar del cargo a docentes

C: Establecer los salarios iniciales de los docentes, incluidas las escalas salariales

D: Determinar los aumentos salariales de los docentes

E: Determinar las asignaciones presupuestarias dentro de la escuela

F: Establecer políticas y procedimientos de convivencia para los alumnos

G: Elegir qué materiales de aprendizaje utilizar

H: Seleccionar los contenidos de las clases, contemplando el Diseño Curricular jurisdiccional

I: Decidir qué clases, talleres y/o espacios curriculares se ofrecerán

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

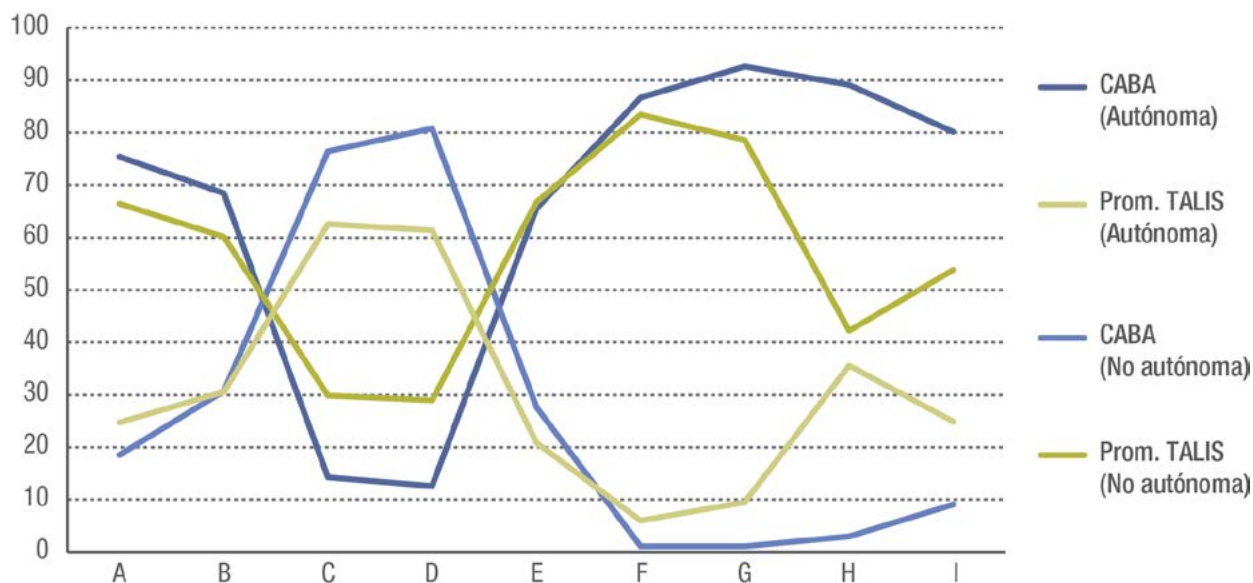
Se observa además que en la Ciudad, el resto de los miembros de los equipos de conducción (por fuera del Director) tendrían una mayor injerencia que en la media del resto de los países en una cantidad de temas, como designar, despedir, suspender o separar del cargo a docentes, o determinar las asignaciones presupuestarias dentro de la escuela, mientras que los Directores, en este último aspecto tendrían una injerencia menor.

La información del Gráfico XXIII se podría analizar además desde la óptica de la autonomía de las escuelas respecto de las distintas tareas. Así, en los aspectos donde el director afirma que las autoridades externas –sean distritales, jurisdiccionales o nacionales– no tienen injerencia pero alguno de los actores escolares sí (sea el director, otros miembros del equipo de conducción, los docentes o el consejo escolar), habría autonomía; mientras que si se da el escenario opuesto, se trataría de una situación de no autonomía.⁹

El Gráfico XXIV presenta los resultados en función de las categorías de autonomía/no autonomía de la escuela. Se puede observar que, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires habría una menor autonomía respecto de las cuestiones salariales que a nivel internacional (puntos C y D), habría en cambio una mayor autonomía en relación con tareas de índole pedagógica, tales como elegir qué materiales de aprendizaje utilizar (G), decidir qué clases, talleres y/o espacios curriculares se ofrecerán (I) y, sobre todo, seleccionar los contenidos de las clases, contemplando el Diseño Curricular jurisdiccional (H), que es donde se registra la mayor diferencia respecto del promedio internacional.

⁹ Habría una tercera posibilidad, la de una responsabilidad mixta donde tanto los actores escolares como los externos tendrían injerencia. Sin embargo, esta opción obtuvo porcentajes bajos de respuesta en todas las opciones, por lo que se quitó del análisis para facilitar la lectura del gráfico.

Gráfico XXIV. Porcentaje de directores según autonomía/no autonomía de la escuela respecto de distintas tareas, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



A: Designar a docentes

B: Despedir, suspender o separar del cargo a docentes

C: Establecer los salarios iniciales de los docentes, incluidas las escalas salariales

D: Determinar los aumentos salariales de los docentes

E: Determinar las asignaciones presupuestarias dentro de la escuela

F: Establecer políticas y procedimientos de convivencia para los alumnos

G: Elegir qué materiales de aprendizaje utilizar

H: Seleccionar los contenidos de las clases, contemplando el Diseño Curricular jurisdiccional

I: Decidir qué clases, talleres y/o espacios curriculares se ofrecerán

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

En el Nivel Primario

- En relación con la existencia y la conformación de los equipos de conducción, en el Nivel Primario se mantiene muy alto el porcentaje de directores que afirman que cuentan con un equipo (98%) y los roles que los conforman serían muy similares. Las principales diferencias se encuentran en una menor presencia de coordinadores de área o ciclo (27 pp. menos), representantes legales o regentes (17 pp. menos) y consejos escolares (13 pp. menos); y en una ligera mayor presencia de vicedirectores (8 pp. más).
- En cuanto a la distribución de responsabilidades, resulta muy similar al Nivel Secundario también. Solamente se observan porcentajes más bajos en relación con las tareas de designar y desvincular docentes, y algo más altos en relación con las tareas pedagógicas (definir materiales, contenidos, propuestas, etc.), tanto para el Director como para otros miembros del equipo de conducción.
- En el análisis de autonomía/no autonomía también se refleja una diferencia en las tareas de vinculación y desvinculación de docentes (puntos A y B) con porcentajes de menor autonomía para el Nivel Primario, así como en relación con las asignaciones presupuestarias y las normas de convivencia (puntos E y F). En el resto de los casos resultan muy similares.

En síntesis

Se destaca una alta presencia de equipos de conducción en las escuelas de la Ciudad, alcanzando a prácticamente la totalidad de las escuelas. En la mayoría de los casos se encuentran conformados por los roles esperados, previstos en el Estatuto del Docente (Director/a, Vicedirector/a, Secretaria/o), e incluso en un porcentaje importante de casos, incorporando otros roles no tan tradicionales (docentes, padres, estudiantes). De acuerdo con lo respondido por los directores, en las escuelas de la Ciudad habría mayor autonomía que a nivel internacional en casi todos los aspectos, sobre todo los vinculados con la gestión institucional y pedagógica. El único aspecto donde la autonomía es baja, e incluso menor al promedio internacional, es en relación con la determinación de los salarios, tanto los iniciales como los aumentos.

X. La conducción pedagógica de las escuelas por parte de los directores

¿Cuáles son las principales actividades pedagógicas que realizan los directores? ¿Qué percepción tienen sobre las expectativas pedagógicas de los docentes? ¿Qué nivel de satisfacción poseen respecto del apoyo que reciben para su tarea?

La conducción pedagógica¹⁰ de las escuelas es otra de las dimensiones clave que contribuye al desarrollo y los logros de los estudiantes. Incluye aspectos como la definición de objetivos, la puesta a disposición de oportunidades de formación a los docentes, la gestión curricular y la mejora de la enseñanza, entre otros.

Para dar cuenta de ello, se indagó a los directores sobre la frecuencia en que realizan distintas actividades, sobre el clima académico que perciben respecto del equipo docente, y sobre el nivel de satisfacción que poseen respecto del apoyo que reciben y la capacidad de toma de decisiones con la que cuentan.

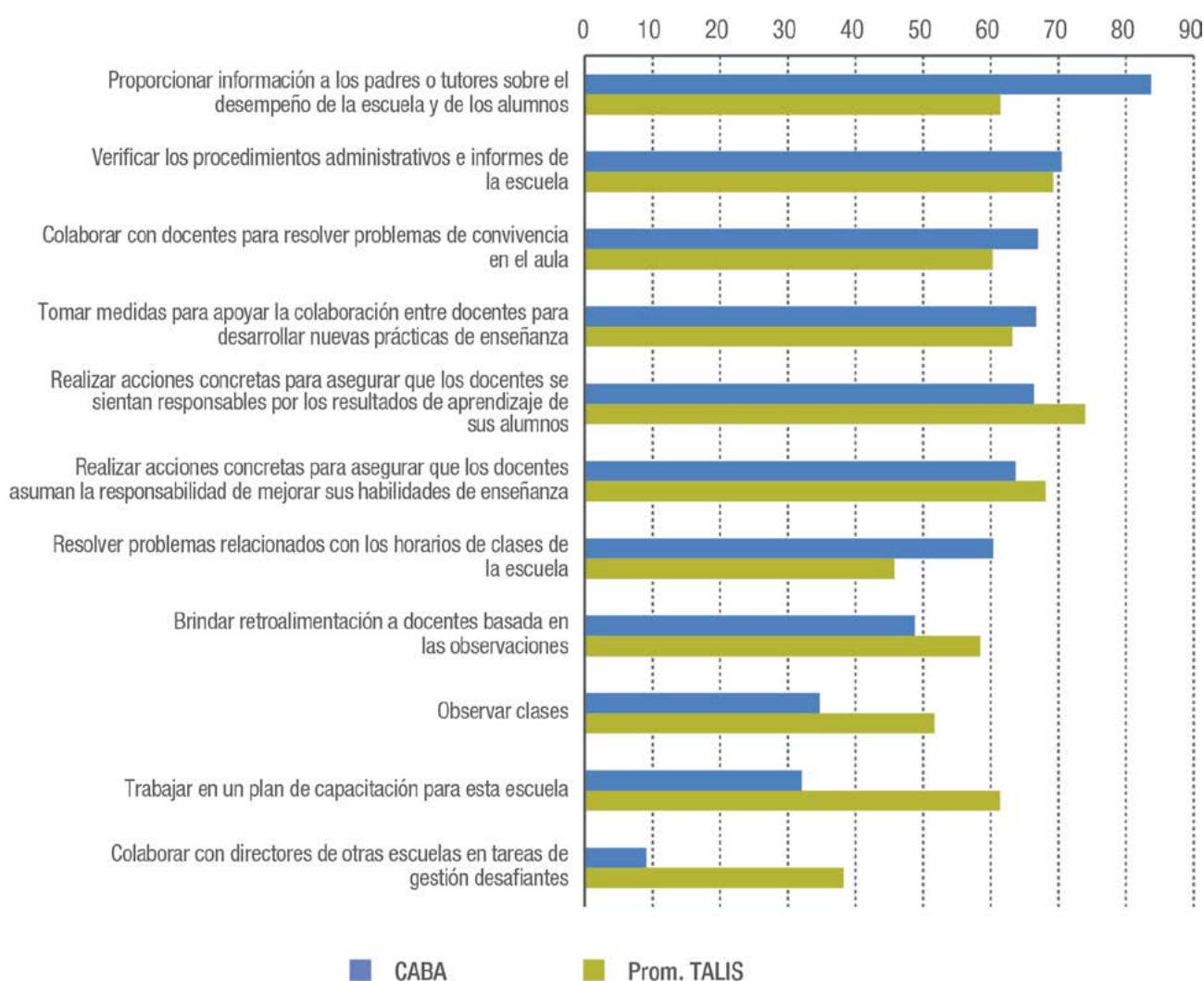
Respecto del primer punto, en la Ciudad de Buenos Aires –tal como ya apareció en la consulta respecto del tiempo que les insumen las actividades cotidianas (ver *TALIS 2018. Informe de resultados. Ciudad de Buenos Aires. Junio 2019*)– la actividad más frecuente está relacionada con la atención a padres o tutores para proporcionar información sobre el desempeño de la escuela y de los alumnos, seleccionada positivamente por el 84% de los directores. Es, además, la que más diferencia exhibe por encima del promedio internacional (23 pp.). En segundo lugar se ubica “Verificar los procedimientos administrativos e informes de la escuela”, con un porcentaje de respuestas positivas muy cercano a la del promedio internacional (70%). Otra actividad que en la Ciudad recibió un porcentaje significativamente más alto que a nivel

¹⁰ En inglés, “school leadership”. Otra traducción posible sería “liderazgo pedagógico”.

internacional es “Resolver problemas relacionados con los horarios de clases de la escuela”, seleccionado por el 60% de los directores, y con 15 pp. por encima del promedio.

En cuanto a las actividades que se realizarían con menor frecuencia, se encuentran “Observar clases”, “Trabajar en un plan de capacitación para esta escuela” y “Colaborar con directores de otras escuelas en tareas de gestión desafiantes”, seleccionadas por el 35%, 32% y 9% de los directores respectivamente, con diferencias por debajo del promedio internacional de entre 17 y 29 pp. (Gráfico XXV).

Gráfico XXV. Porcentaje de directores que afirman realizar las siguientes actividades frecuente o muy frecuentemente, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS

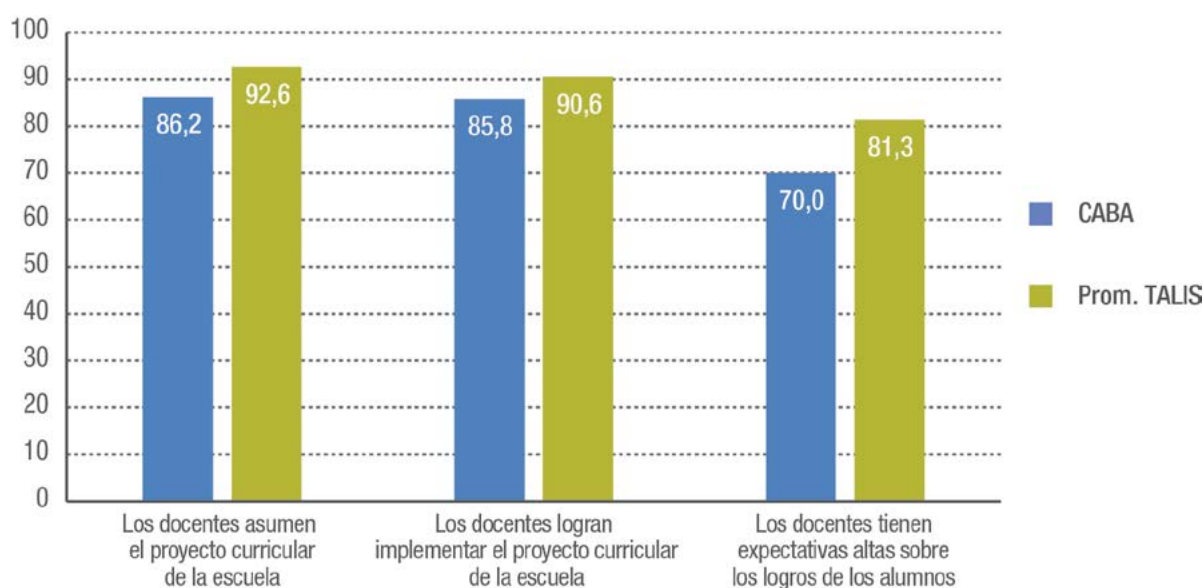


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

En el marco de TALIS, el “clima académico” de la escuela se comprende en relación con la apropiación e implementación del Diseño Curricular por parte de los docentes, y las expectativas que poseen respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Estos aspectos fueron relevados desde la óptica de los directores, consultándoles sobre la medida en la que aplicaban en la escuela.

El porcentaje de directores de la Ciudad que acuerdan “Mucho” o “Bastante” en que los docentes asumen el proyecto curricular de la escuela y en que los docentes logran implementar el proyecto curricular es alto (ambos en torno al 86%), si bien se ubican en ambos casos ligeramente por debajo del promedio internacional. Se verifica en cambio una diferencia mayor en la percepción sobre las expectativas de los docentes respecto de los logros de los alumnos: mientras que a nivel internacional 8 de cada 10 directores acuerdan que los docentes tienen expectativas altas a este respecto, en la Ciudad este indicador baja a 7 de cada 10 (Gráfico XXVI).

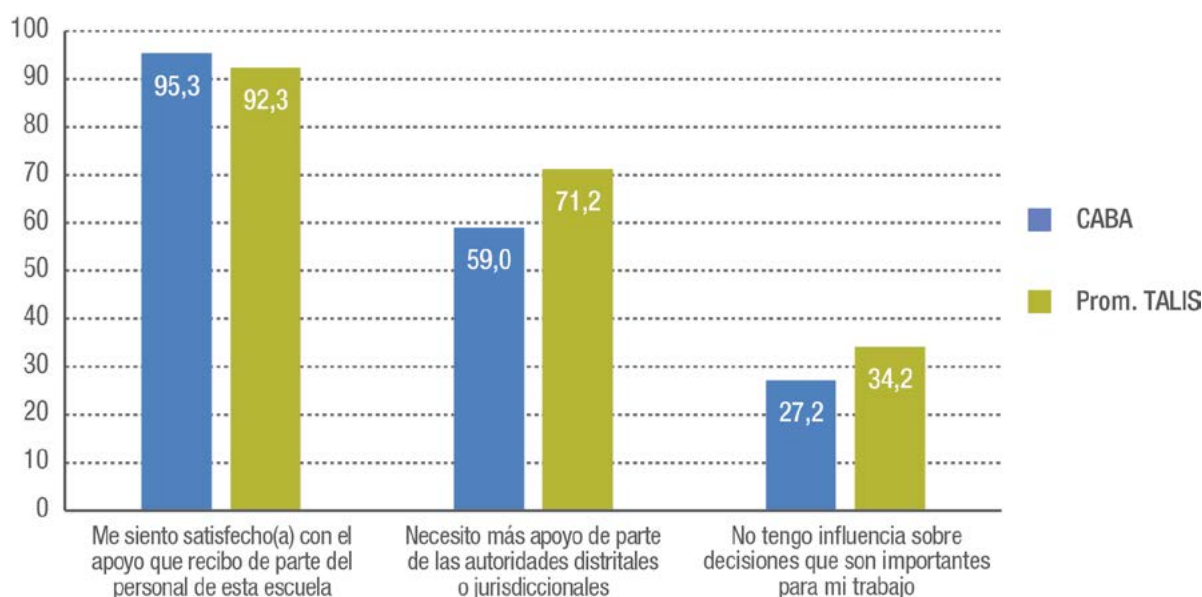
Gráfico XXVI. Porcentaje de directores que afirman que los siguientes enunciados sobre el clima académico de la escuela aplican “Mucho” o “Bastante”, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

Por último, respecto de la satisfacción con el apoyo que reciben y la capacidad de toma de decisiones, los directores de la Ciudad casi en su totalidad afirman sentirse satisfechos o muy satisfechos con el apoyo que reciben por parte del personal de la escuela (95%). Si bien también son mayoría quienes afirman necesitar un mayor apoyo de las autoridades distritales o jurisdiccionales (60%), dicho porcentaje se encuentra significativamente por debajo del promedio internacional (71%, 12 pp. de diferencia). En cuanto a la capacidad de influenciar decisiones importantes para la tarea, en la Ciudad de Buenos Aires, solamente un 27% de los directores afirma que no tiene dicha capacidad, 7 pp. menos que a nivel internacional (Gráfico XXVII).

Gráfico XXVII. Porcentaje de directores que se encuentra “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” con las siguientes afirmaciones sobre el apoyo a su tarea y la toma de decisiones, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En el Nivel Primario

- En cuanto a las actividades de conducción pedagógica, en el Nivel Primario todas las actividades listadas se realizarían en mayor medida que en el Nivel Secundario, con una diferencia promedio de 12 pp. por encima. Las principales diferencias se encuentran en “Brindar retroalimentación a docentes basada en las observaciones” (75%, 26 pp. más), “Colaborar con docentes para resolver problemas de convivencia en el aula” (86%, 19 pp. más) y “Observar clases” (51%, 16 pp. más).
- La percepción respecto del “clima académico” también es más alto en el Nivel Primario: se ubica 10 pp. por encima del secundario para las percepciones sobre la apropiación e implementación del diseño curricular, y 15 pp. por encima para la percepción sobre las expectativas de los docentes respecto de los logros de los alumnos.
- La satisfacción con el apoyo recibido en el Nivel Primario es muy similar al del Secundario, pero se observa una diferencia significativa en la percepción sobre la capacidad de influencia en las decisiones importantes: en este nivel, el 44% de los directores afirma no tener influencia sobre decisiones importantes para el trabajo, 17 pp. por encima del porcentaje del Nivel Secundario.

En síntesis

Las actividades de conducción pedagógica de los directores de la Ciudad parecieran guardar similitud con el promedio internacional, sin embargo se observa una ligera mayor presencia de actividades de índole administrativa (resolver problemas de horarios) y sobre todo de atención a padres. Asimismo, se identifican actividades más relegadas respecto del promedio internacional como la observación de clases, la capacitación interna de los docentes y la colaboración con otros directores. También se encuentra algo baja, sobre todo en el Nivel Secundario, la percepción sobre las expectativas de los docentes respecto de los logros de los alumnos, lo cual podría servir como eje de indagaciones o intervenciones futuras.

XI. La conducción pedagógica por parte de los docentes

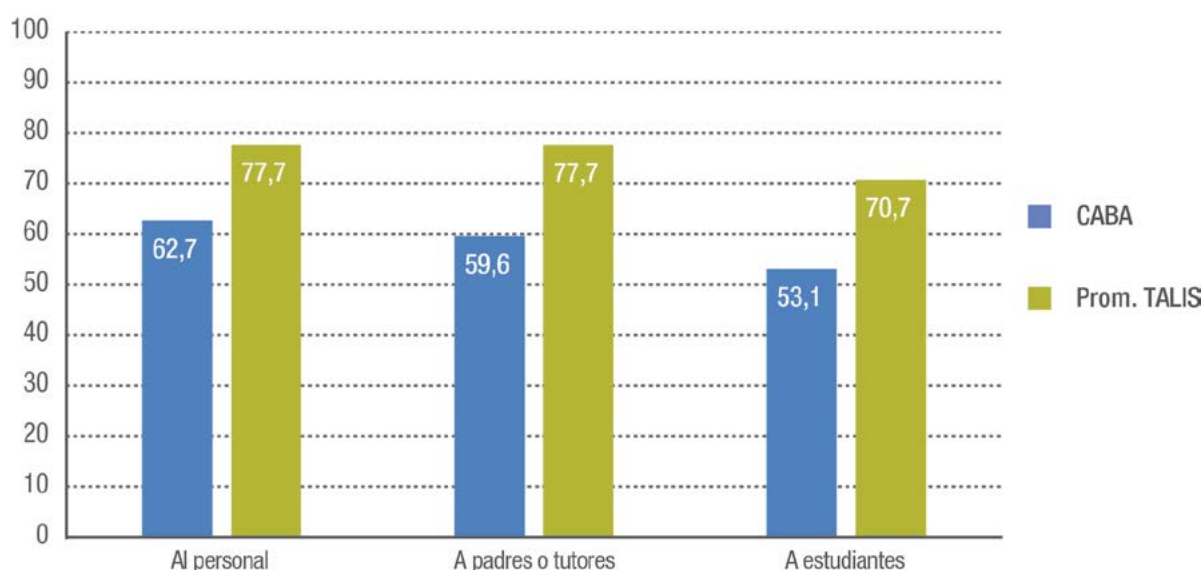
¿En qué medida los docentes de la Ciudad consideran tener oportunidad de participar en la toma de decisiones de la escuela? ¿Sobre qué tareas institucionales tienen asignado un mayor nivel de responsabilidad? ¿Cuál es su percepción respecto de su autonomía para realizar su tarea? ¿Cómo valoran los directores las actitudes académicas y pedagógicas de los docentes?

Desde el marco conceptual de TALIS, la conducción pedagógica de las escuelas no queda circunscripta al rol del director, sino que puede implicar o requerir la participación activa de otros actores, sobre todo de los docentes. En efecto, siguiendo dicho marco, la participación de los docentes en la conducción pedagógica de las escuelas puede contribuir a la mejora del clima escolar, la cohesión en los objetivos de la escuela y el compromiso de los docentes en sus prácticas (OCDE, 2020).

Para analizar la participación de los docentes en la conducción pedagógica de las escuelas, desde los cuestionarios a docentes y directores se indagó sobre las oportunidades concretas de participación en la toma de decisiones y sobre la autonomía que poseen para sus tareas cotidianas.

Respecto de la participación en la toma de decisiones, en la Ciudad de Buenos Aires 6 de cada 10 docentes coinciden en afirmar que sus escuelas ofrecen oportunidades para que el personal participe activamente de las decisiones escolares. Si bien esta cifra supone una mayoría de los docentes de la Ciudad, el número es significativamente menor que el promedio internacional, que se ubica más cerca de los 8 de cada 10. Esta diferencia se mantiene homogénea para otros actores, tales como padres o tutores y estudiantes (Gráfico XXVIII). Este dato contrasta con lo referido por los directores, ya analizado en el apartado IX, respecto de la participación de los docentes en los equipos de conducción, para quienes esto sucede en el 71% de los casos, 11 pp. por encima del promedio internacional (Gráfico XXII).

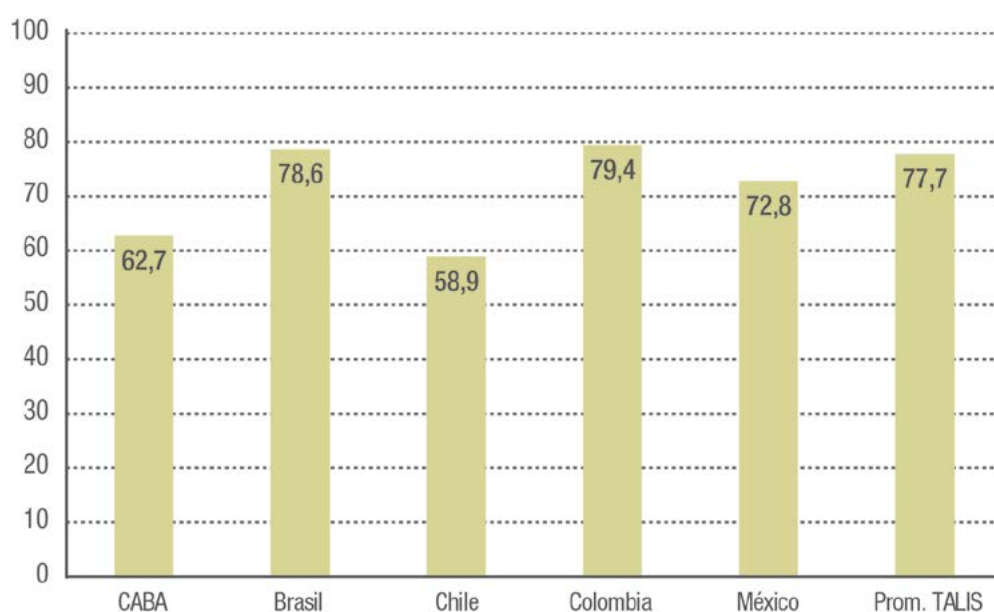
Gráfico XXVIII. Porcentaje de docentes que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo en que la escuela ofrece a los siguientes actores la oportunidad de participar en las decisiones escolares, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

Resulta pertinente también en este punto contrastar las respuestas de los docentes de la Ciudad con la de otros países de la región. En el Gráfico XXIX se puede observar que el porcentaje de acuerdo de los docentes sobre las oportunidades que se ofrece al personal de las escuelas de participar en las decisiones escolares es similar al de Chile, pero bastante inferior a los de Brasil, México o Colombia, que se encuentran más cercanos al promedio internacional.

Gráfico XXIX. Porcentaje de docentes que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo en que la escuela ofrece al personal la oportunidad de participar en las decisiones escolares, Nivel Secundario. CABA, países de América Latina y Promedio Internacional TALIS

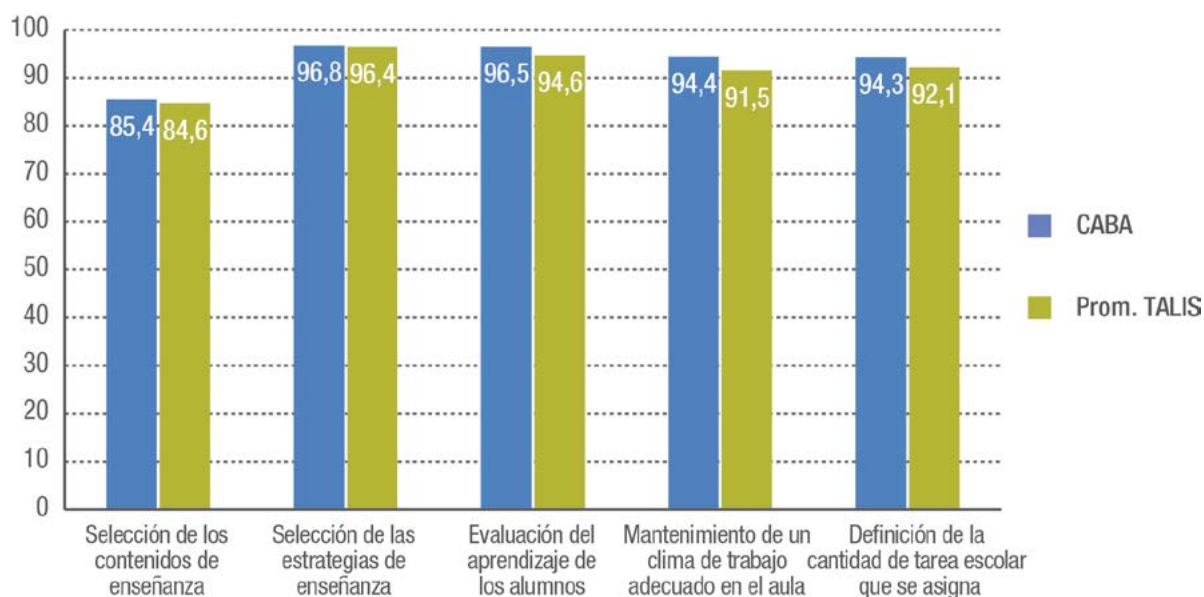


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe Internacional TALIS 2018, OCDE.

Respecto de la autonomía en sus tareas, el cuestionario consultó a los docentes si estaban de acuerdo con que tenían control sobre distintos aspectos de la planificación y la enseñanza en sus “clases de referencia”,¹¹ incluyendo la selección de los contenidos de enseñanza, la selección de las estrategias de enseñanza, la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el mantenimiento de un clima de trabajo adecuado en el aula y la definición sobre la cantidad de tarea escolar que se asigna.

Aquí, la percepción de los docentes se encuentra mucho más cercana a la del resto de los países participantes. En promedio, el 94% de los docentes de la Ciudad están de acuerdo o muy de acuerdo en que tienen control sobre los distintos aspectos indagados. El aspecto seleccionado en menor medida fue el relativo a la selección de los contenidos de enseñanza, con un 85% de acuerdo, pero en todos los casos se mantienen muy cercanos y por encima del promedio internacional (Gráfico XXIX).

Gráfico XXX. Porcentaje de docentes que se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo en que tienen control sobre las siguientes áreas de la planificación y la enseñanza en sus clases de referencia, Nivel Secundario. CABA y Promedio Internacional TALIS



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

En este punto también se puede trazar un contraste con lo manifestado por los directores –analizado en el apartado IX–, quienes coinciden en que los docentes son los principales actores con responsabilidad sobre la selección de los contenidos de las clases, pero exhibiendo una diferencia de casi 28 pp. por encima del promedio internacional, diferencia que desde la óptica de los docentes no sería tal (ver Gráfico XXIII).

¹¹ Son clases elegidas al azar por cada docente, que sirvieron como referencia concreta para muchas de las preguntas del cuestionario.

En el Nivel Primario

- La percepción de los docentes del Nivel Primario sobre sus oportunidades de participación en la toma de decisiones escolares se encuentra ligeramente por encima de la del Secundario, con un 67% de acuerdo con que cuentan con dichas oportunidades de participación. No sucede lo mismo respecto de la percepción que tienen los docentes sobre la participación de padres o tutores y los estudiantes, donde el porcentaje se ubica en un valor similar (62% en el caso de los padres o tutores) o inferior (47% para el caso de los estudiantes).
- En cuanto a la percepción de autonomía, los porcentajes de acuerdo son muy similares a los del Nivel Secundario. La principal –y única– diferencia se encuentra en la selección de los contenidos de enseñanza, para lo cual los docentes del Nivel Primario afirman tener control en un mayor porcentaje (92%, casi 7 pp. más).

En síntesis

Los docentes de la Ciudad manifiestan en su mayoría contar con autonomía para sus tareas y tener oportunidades de participación en la toma de decisiones escolares, si bien en este aspecto en una menor medida a la de otros países de la región y al promedio de países participantes en el estudio. En caso de que se decidiera realizar acciones al respecto, puede resultar provechoso indagar sobre los modelos de participación que puedan estar funcionando en Brasil y en Colombia, países que reflejan los porcentajes más altos al respecto en América Latina y que se encuentran incluso por encima del promedio internacional.

A modo de cierre

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

Al igual que en el primer volumen, la evidencia que emerge en este estudio puede leerse, por un lado, a partir de la identificación de algunas fortalezas del sistema educativo de la CABA y, por el otro, a partir de algunas oportunidades de mejora respecto de las acciones –presentes o futuras– desplegadas por el Ministerio.

FORTALEZAS

- El nivel de satisfacción que expresan los docentes y los directores de la Ciudad, tanto respecto de la profesión como de la escuela en la que se desempeñan, es alto, ya sea en términos absolutos como en términos comparados.
- Alta presencia de equipos de conducción en las escuelas de la Ciudad, que alcanza a prácticamente la totalidad de las escuelas.
- Alta percepción de autonomía por parte de los directores y los docentes en la mayor cantidad de las actividades relativas a la gestión institucional y pedagógica de las escuelas.

OPORTUNIDADES DE MEJORA

- La percepción que tienen los docentes y los directores de las escuelas de la Ciudad es que la valoración que se hace de su profesión desde la sociedad, los medios de comunicación y los decisores políticos es baja, tanto en comparación con el promedio global como, en varios aspectos, con otros países de la región.
- Las principales fuentes de estrés se ubican, para los docentes del Nivel Secundario, en la carga de trabajo vinculado con correcciones, y en mantener las normas de convivencia en el aula. En el Nivel Primario, se suman como factores de importancia la atención a las preocupaciones y reclamos de los padres, y las obligaciones adicionales producidas por el ausentismo de colegas. En el caso de los directores, las principales fuentes de estrés en ambos niveles se concentran en la atención a los reclamos de los padres, el trabajo administrativo (incluyendo las tareas vinculadas con el mantenerse al día con los requerimientos jurisdiccionales), las obligaciones adicionales vinculadas con el ausentismo de docentes y el mantener la convivencia en la escuela.
- Las condiciones de contratación en la Ciudad reflejan un mayor porcentaje de docentes con situaciones de contratación temporarias (no titulares) y no exclusiva (en más de una escuela) que en el resto de la región y de los países participantes. En los directores, se observa un porcentaje muy alto en términos comparados de dedicación no completa (90% de las horas laborales o menos). Todo ello, en mayor medida en el Nivel Secundario que en el Primario.
- En la Ciudad se muestra una baja participación de mentores u otros docentes en las evaluaciones periódicas de desempeño. Se podría explorar también la posibilidad de incorporar instrumentos y/o fuentes de información alternativas que sirvan como insumo para dichas evaluaciones, como autoevaluaciones o encuestas a alumnos (sobre todo en el Nivel Secundario), por citar los relevados en el presente estudio.
- Alta insatisfacción con el salario docente, tanto en términos absolutos como comparados.
- En la Ciudad de Buenos Aires, 7 de cada 10 docentes afirma no haber participado nunca de una observación de clase y retroalimentación posterior con otro docente, mientras que en el resto del mundo es una práctica con mucha mayor presencia.
- También, respecto de la retroalimentación a docentes, puede existir una oportunidad de mejora en la formación de directores e integrantes de equipos de conducción en las capacidades de retroalimentación respecto de problemáticas específicas, como la intervención sobre alumnos con algún tipo de discapacidad o la enseñanza en contextos de diversidad cultural.
- La colaboración entre directores vuelve a aparecer en este volumen como un aspecto relegado de las prácticas de conducción institucional, junto con la observación de clases y la capacitación interna.
- Los directores perciben que los docentes no guardan necesariamente altas expectativas respecto de los logros de los alumnos, lo cual también supone un eje posible de intervención y de mejora.

Referencias

OCDE (2020) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - *TALIS 2018. Results. Volume II*. París, OCDE.



Vamos Buenos Aires

Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar