Estudio de las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes en el marco de las políticas de inclusión educativa en Uruguay

Informe de Avance

Dr. Eduardo Rodríguez Zidán (Responsable Científico)
Dra. María Inés Vázquez
Mag. Cristina Ravazzani
Mag. (Cand.) Fabián Téliz
Dra. Leticia Croce

Noviembre de 2013

Introducción

Este estudio tiene como propósito generar conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes necesarias para responder a las nuevas políticas de calidad e inclusión educativa aplicadas a escenarios de alta vulnerabilidad social, en la educación primaria pública del Uruguay.

El universo de estudio se encuentra integrado por diez escuelas APRENDER ubicadas en los departamentos de Artigas, Salto, Canelones y Montevideo. Los principales actores consultados son los docentes nóveles y expertos que desarrollan actividades en estas escuelas.

La investigación articula dos enfoques, uno cuantitativo y otro cualitativo, procurando adquirir nuevos conocimientos desde una perspectiva integral. Ambos abordajes permiten avanzar en la comprensión tanto de los escenarios educativos como de las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales desarrolladas en ellos.

Este informe presenta algunos resultados iniciales de la fase de análisis en la que se encuentra el estudio, con el propósito de promover el intercambio entre los distintos actores implicados y el equipo de investigación.

Avances de resultados desde una perspectiva de aproximación cuantitativa

Universos de análisis

El universo de estudio para esta investigación quedó conformado por dos niveles de análisis: (i) considerando al centro educativo como unidad de análisis la muestra final seleccionada fue de 10 escuelas APRENDER (2 de Montevideo, 3 de Canelones, 3 de Salto y 2 de Artigas) (II) simultáneamente, esta vez identificando al docente como unidad de observación, se contabilizaron 192 casos, de los cuales 147 constituyó el universo total de casos relevados. Los datos resumidos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla Nº 1

UNIVERSO DE ANÁLISIS

Departamento	Número de escuelas seleccionadas	Número de maestros según escuelas seleccionadas	Número de maestros encuestados según escuelas seleccionadas
Artigas	2	30	23
Canelones	3	50	39
Montevideo	2	55	48
Salto	3	57	37
TOTAL	**10**	**192**	**147**

Fuente: ***Elaboración propia.***

Perfil sociodemográfico de la población docente

Carácter del Cargo

El análisis del carácter del cargo, especialmente el porcentaje de maestros efectivos, contiene una información relevante a efectos de aproximarnos a describir el universo de maestros que participaron de la investigación. Este indicador, que presentamos en la Tabla Nº 2, muestra que la mitad de los maestros encuestados (54%) eran efectivos al momento del relevamiento, porcentaje algo inferior al promedio nacional del subsistema correspondiente (para todo el CEIP, este guarismo fue del 60 % en el año 2007, CENSO ANEP, 2007:91).

TABLA Nº 2

Docentes según carácter del cargo

Tipo de cargo	%
Docentes efectivos	54
Docentes No efectivos	46
TOTAL	**100**

Fuente: ***Elaboración Propia.***

Trabajo escolar en uno o más centros

En Uruguay uno de los problemas típicos que nos distinguen de otros países de la región es el tipo y modalidad de elección de horas docentes En el último relevamiento organizado por la ANEP, a nivel nacional, el 20,7% trabajaba en más de un centro mientras que en la población relevada para este estudio, el guarismo sube a 32 %. Si bien los datos no admiten generalización, el problema observado (Tabla Nº 3) puede estar alertando sobre el problema de conformar equipos docentes estables en las instituciones, lo cual redundaría en una mayor ineficacia y dificultades para alcanzar logros educativos en términos del trabajo por proyectos y la elaboración de estrategias compartidas para la tarea docente.

Tabla Nº 3

Docentes según condición si trabaja en otro centro o no

Docentes según si trabaja en otro centro	%
Si	32
No	68
TOTAL	**100**

Fuente: ***Elaboración Propia.***

Edad, antigüedad docente y rotación

Otro indicador sociodemográfico que brinda una mirada complementaria es la edad promedio de los docentes. El último Censo de la ANEP (2007) mostró con claridad que la población docente del subsistema tiene una edad promedio de 40 años. En nuestro caso, el universo de maestros relevados presenta un promedio algo más rejuvenecido: 37 años. El dato podría llegar a ser preocupante si, tal como lo sugiere el estudio de la ANEP mencionado (CENSO ANEP, 2007:55) estamos presenciando un leve envejecimiento de la población docente, factor que podría ser más acentuado, como hipótesis de trabajo, en las escuelas de contexto más favorable. Un supuesto que sería necesario profundizar y corroborar en futuras investigaciones.

TABLA Nº 4

Diferentes indicadores relacionados con la edad y la experiencia docente

Indicador	Años
Promedio de edad	37
Antigüedad Docente como Maestro	11
Antigüedad Docente en Escuela APRENDER	6
Antigüedad Docente en esta escuela	3

Fuente: ***Elaboración Propia.***

La múltiple inserción de los docentes en varias instituciones, fue otra variable considerada. El análisis comparado que se presenta en la Tabla Nº 4 comprueba el grado de movilidad entre escuelas de los docentes. Esta situación, ya constatada en las dos investigaciones anteriores al relevamiento de esta informe (IIPE UNESCO, 2003; CENSO ANEP, 2007) representa aún hoy uno de los grandes desafíos que el gobierno y la administración de la educación pública no ha logrado resolver.

Ingreso a la carrera

La profesión docente de los maestros asegura prácticamente desde la culminación de la carrera, la inserción al trabajo. En efecto, el análisis de una muestra representativa a nivel nacional consultada en el año 2003 (IIPE, 2003) mostró que la mayoría de los docentes consiguieron trabajo el primer año posterior a su titulación (65,3 % en los seis meses después de recibirse y 14% en el primer año posterior) en porcentajes similares a los datos relevados para el caso de los maestros de las escuelas APRENDER (59 % y 31 % respectivamente).

Tabla Nº 5

Docentes según inicio de la carrera docente luego de egresar

¿A cuántos años de haber egresado comenzó a trabajar como maestro?	%
0 Años	59
1 Año	31
2 Años	5
Más de dos años	5
TOTAL	**100**

Fuente: ***Elaboración Propia.***

El ingreso a la enseñanza y las primeras experiencias docentes es una etapa fundamental para el aprendizaje y la socialización profesional.

Tabla Nº 6

Docentes según tipo de centro en el que realizó la práctica docente

Tipo de Centro	%
Escuela Común	69
Escuela APRENDER	21
Escuela de Tiempo Completo	10
TOTAL	**100**

Fuente: ***Elaboración Propia.***

La práctica docente del estudiante magisterial representa una etapa particularmente especial en su formación. Considerando estos aspectos, construimos dos variables a efectos de profundizar el análisis del proceso de desarrollo profesional de los maestros de las escuelas APRENDER.

En primer lugar, en la Tabla Nº 6 registramos el tipo de centro en que los maestros realizaron su práctica docente: sólo el 21% lo hizo en escuelas APRENDER.

En segundo lugar, identificamos el tipo de contexto de la escuela donde el docente realizó su primera experiencia docente (Tabla Nº 7). En este caso, casi 4 de cada 10 maestros encuestados iniciaron su carrera en escuelas APRENDER.

La información relevada permite identificar la necesidad de continuar potenciando, desde los institutos de formación docente, las experiencias docentes en escuelas de contexto sociocultural crítico, tal como lo establecieron las autoridades en el marco del nuevo plan de estudios Magisterial 2008.[1]

Tabla Nº 7

Docentes según tipo de escuela de la primera experiencia como maestro

Tipo de Escuela	%
Escuela Común	57
Escuela APRENDER	37
Escuela de Tiempo Completo	6
TOTAL	**100**

Fuente: ***Elaboración Propia.***

Valoraciones sobre la comunidad escolar

[1] Al respecto, en un documento oficial del Consejo de Formación en Educación se estable que la práctica docente de 4to año de Magisterio Plan 2008 se desarrollará preferentemente en escuelas de contexto sociocultural crítico. Véase Acta Nº 9, Res. Nº 18, de fecha 7 de febrero de 2011, CFE.

Considerando los antecedentes internacionales sobre la materia, la investigación registró la valoración de los docentes sobre un conjunto de dimensiones recogidas por la literatura como aspectos relevantes para construir una comunidad escolar potente e integrada. En la Tabla Nº 8 se muestran los porcentajes de respuestas a un conjunto de aspectos relacionados con la vida interna de cada comunidad educativa y la valoración correspondiente sobre la existencia de acuerdos o no entre los docentes sobre cada ítem.

Tabla Nº 8

Acuerdo entre los docentes en diferentes dimensiones relativas al trabajo escolar, en porcentajes.

	Si	*No*	*No contesta*	**TOTAL**
Criterios para determinar la promoción o repetición en cada grado	75,15	19,37	5,46	100
Perfil de egreso de los alumnos en cada grado	72,79	21,27	5,44	100
Formas de evaluación de los alumnos	73,47	21,77	4,76	100
Actitud y formas del trato del maestro con los alumnos	**49,66**	44,22	6,12	100
Tipos de apoyo para alumnos con riesgo de repetición durante el año	76,87	19,73	3,40	100
Criterios en relación al trabajo domiciliario	**23,13**	72,11	4,76	100
Trabajo con las familias (reuniones)	55,78	39,46	4,76	100
Transmisión de valores morales y éticos	68,71	27,89	3,40	100
Resolución de conflictos	70,07	25,85	4,08	100
Utilización de las TIC en el aula	60,54	33,33	6,12	100
Estrategias pedagógicas efectivas	69,39	26,53	4,08	100
Necesidades de capacitación continua	65,31	30,61	4,08	100

Fuente: ***Elaboración Propia***

Avances de resultados desde una perspectiva de aproximación cualitativa

Las fuentes de registro utilizadas para esta parte del estudio fueron: (i) 22 entrevistas, 2 exploratorias y 20 en profundidad (10 a maestros expertos y 10 a maestros nóveles); (ii) 10 proyectos institucionales de los casos en estudio, los que fueron trabajados desde una pauta común de análisis documental y (iii) 10 registros de observación que fueron realizados en cada uno de los centros en estudio, a partir de una matriz de registro común.

El universo de estudio estuvo integrado por 22 informantes calificados a partir de los cuales se concretaron las entrevistas, los registros de observación y el relevamiento y análisis documental.

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

En esta primera aproximación de análisis interesa indagar sobre los tres componentes básicos que articulan y definen las prácticas de las escuelas APRENDER de acuerdo al documento oficial que presenta esta propuesta y que son: (i) aspectos asociados al propio modelo, (ii) aspectos relacionados con el proyecto institucional que en cada centro operacionaliza la propuesta y (iii) aspectos contextuales que permiten caracterizar algunos rasgos específicos de cada centro en estudio.

El Modelo "Escuela APRENDER"[2]

Para llevar adelante este modelo se define una "política pedagógica integral" que se apoya en un conjunto de dispositivos y estrategias de trabajo colectivo, entre los que se destacan: el **proyecto institucional** como dispositivo que involucre a todos los actores, los **espacios de diálogo** generados entre la escuela y la comunidad de pertenencia y las diversas **alternativas de desarrollo profesional** que permitan consolidar la labor docente en escenarios de alta complejidad. En esta primera aproximación de análisis, interesa rescatar la vigencia y utilidad de estos dispositivos, a partir de la percepción de los consultados y del análisis documental realizado.

[2] Fuente: CEIP (2012). "Hacia un modelo de atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas (APRENDER). Documento base (borrador)": ANEP.

El Proyecto Institucional

Todas las escuelas integradas al estudio presentaron su proyecto institucional. Los formatos y contenidos que los caracterizan son variados, así como la consistencia metodológica de las propuestas de trabajo que contienen.

Algunos de los nombres que definen a estos proyectos institucionales parecen guardar relación con la "escuela modelo" que el programa APRENDER busca consolidar:

> *La resiliencia (EA3); La magia de la escritura (EA5); Todos por el arte (EA7); Enriqueciendo mentes (EA8), Poder, crear, compartir, bailar, disfrutar (EA9); Poder expresarte (EA10).*

Analizando la vigencia de los proyectos se detecta que en la mayoría de los casos en estudio representan proyectos que fueron elaborados en años anteriores, incluso algunos documentos no especifican su fecha de diseño. Solo tres de los diez proyectos analizados aparecen fechados en 2013, si bien uno de ellos especifica que se basa en datos diagnósticos de 2011.

Esta aparente "atemporalidad" de los proyectos institucionales, representan a nuestro entender una primera señal de debilidad de esta herramienta como dispositivo para lograr sinergias entre aspectos áulicos, institucionales y contextuales.

Las acciones colectivas de un centro articuladas a partir de un proyecto, requieren de acuerdos instrumentales claros y vigentes que le otorguen sentido ante los actores implicados (docentes, estudiantes, familias, otros agentes externos).

Desde el punto de vista de la consulta realizada mediante la encuesta a todos los docentes, la evidencia indica que en términos generales, los maestros declaran un alto grado de acuerdo con los proyectos de centro. Sin embargo, el análisis de los documentos y proyectos de centro de los 10 casos de estudio muestra que no siempre el dispositivo institucional es una herramienta clara y sentida por los participantes como propia.

Esta ausencia del proyecto como "brújula institucional", favorece la percepción que trasmiten algunos de los maestros consultados sobre estar embarcados en acciones sin un rumbo definido:

> "(…) *ese es un problema bastante serio de las escuelas Aprender, que nos abarrotan de cosas. Ustedes tienen que hacer esto, lo otro, lo otro y en los programas nosotros en si picoteamos en cada uno, porque el tiempo pedagógico tampoco lo permite (EN1:3); "la propuesta tiene que ser cercana a la realidad y despertar el interés del niño (…) si traes propuestas muy académicas, con mucho método que para vos*

están muy lindas y no es de interés de ellos, de la descartan (EN2:6); "una cosa que falta muchísimo es tiempo para pensar las prácticas, para coordinar, para aunar criterios(…)parar y decir dónde estamos, qué estamos haciendo? (EEx5); "es un proyecto que está pensado desde el año pasado (…) una coordinación que a veces los tiempos se te van un poco alargando, pero está pensado (EN6:6); (…) yo creo que realizar proyectos más centrados específicamente en inclusión (…) hay que enfocar bien ese objetivo (EN8:3); "nos piden muchos trabajos en cuanto a proyectos, lo que nosotros llamamos el papeleo y eso muchas veces no deja centrarte en las tareas de clase (EN9:3).

Cabe aclarar que solo uno de los diez proyectos analizados presenta una propuesta de autoevaluación a modo de dispositivo de seguimiento del trabajo colectivo emprendido por cada centro.

Aspectos contextuales de los casos en estudio

Durante el estudio se realizaron observaciones sistemáticas de cada uno de los contextos en estudio a partir de una matriz de registro común. Estos registros permitieron realizar una primera caracterización de las diferentes escuelas, al considerar aspectos edilicios asociados con la estética y distribución de los espacios y del mobiliario y otros aspectos relacionados con el clima institucional captado desde la observación.

Todos los centros cuentan con directivos efectivos, y en la mayoría de los casos son personas con antigüedad en el cargo y en la institución. La mayoría de los "docentes expertos" también son maestros efectivos que cuentan con varios años de trabajo en el mismo centro, por lo que estamos ante centros con equipos relativamente estables. Los datos confirman los hallazgos del estudio por encuesta. Como ya fuera dicho en el apartado anterior, este factor de permanencia tanto del director como de buena parte de su equipo docente, es considerado un componente favorecedor de procesos de consolidación organizacional.

En cuanto a la estética y distribución de los espacios y del mobiliario, los distintos registros dan cuenta de escenarios percibidos como "adecuados, agradables y bien acondicionados":

"muy bien conservado (…) buenas condiciones de higiene (MR1:1); El edificio se encuentra en muy buenas condiciones(…)las cortinas son de colores (…)ambientes agradables(MR2:1); el edificio está siendo remozado (MR3:1); el mobiliario

adecuado, se dispone de recursos didácticos y equipamiento audiovisual (MR4:1); Edificio muy antiguo (…)orden y tranquilidad, sumamente prolijo (MR5:1); Edificio que necesita arreglos (…) paredes decoradas, embellecimiento de los espacios (MR6:1); Paredes y muros necesitan pintura (…) prolijo, muchos murales (MR7:1); Muy buenas condiciones, pintado de colores vivos, limpio (MR8:1); Muy buenas condiciones edilicias, muy buena higiene (MR9:1); Bien acondicionado y pintado de colores vivos" (MR10:1).

La gran mayoría de los centros cuenta con juegos, canchas de futbol, espacios verdes o patios amplios que ofrecen áreas propicias para los momentos de recreación.

Todas las escuelas cuentan además con un salón comedor, que en algunos casos también es utilizado como salón de clase durante la jornada escolar, ante la notoria falta de espacio de alguno de los centros.

En muchas de las descripciones también aparecen integrados elementos de seguridad (muros, rejas, portones,que permanecen cerrados), incluso en algunos registros se identifican antecedentes de vandalismo (robos, destrozos) lo que da cuenta de las características de los contextos en los que se encuentran ubicadas estas escuelas:

"Todo el edificio tiene rejas, un sistema de alarmas y un algo tejido perimetral (…) fue "desvalijada" (MR1:1); el edificio cuenta con sistema de alarmas (MF2:1); todas las aulas incluso la dirección están rodeadas de rejillas cuadriculadas, uno de los salones ha sido reciénteme quemado, todo el predio está alambrado (MR4:1); el portón de acceso permanece cerrado con llave (MR6:1); el edificio escolar está delimitado con un tejido perimetral (MR8:1); el patio está delimitado con reja y muro, el centro cuenta con un sistema de alarmas (MR9:1); espacios con rejas en las ventanas y cuenta con sistema de alarmas"(MR10:1).

Más allá de la situación compleja de cada barrio, la mayoría de los registros rescata un clima de trabajo adecuado que se constata tanto en los equipos institucionales como en comentarios que se relacionan a los padres y familiares de los niños que asisten.

"Clima institucional muy bueno (MR1:2); excelente, comunicación fluida, trabajo coordinado (ME2:2); el clima percibido es positivo (MR4:1); escuela serena, los maestros trabajan con autonomía, los padres tienen una actitud amigable (MR5:2); clima muy afectuoso, las familias manifiestan gran consideración hacia la directora (MR6:2); hay autonomía a nivel docente, se respira respeto y responsabilidad, actitud franca y simpática de los alumnos (MR7:2); se perciben buenos vínculos, los niños se demuestran cariñosos (MR8:1); clima de total

compañerismo, intercambio y respeto, los niños se muestran cariñosos con sus maestros (MR9:1); trato amable y cordial entre los actores institucionales (MR10:1).

Cerrando este primer nivel de análisis de los casos en estudio es posible identificar:

- equipos de trabajo relativamente estables
- condiciones edilicias adecuadas
- tendencia general de una visión positiva de la propuesta
- proyectos institucionales poco potentes como herramientas de gestión

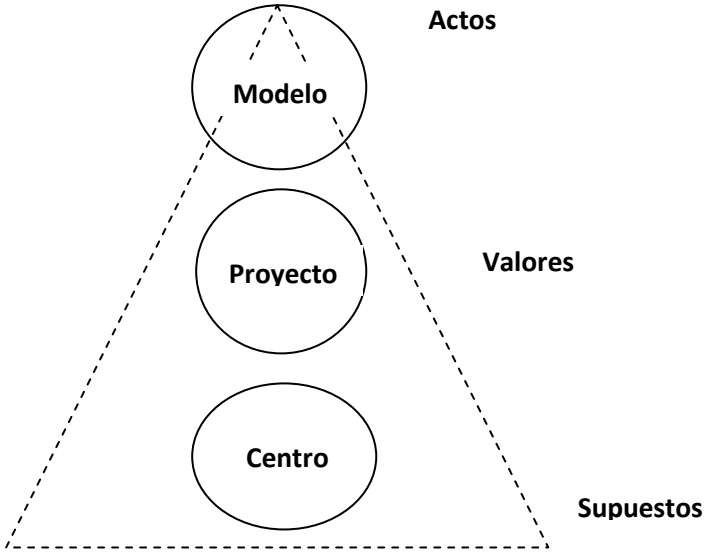
SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

Para llevar adelante este segundo nivel de análisis, se retoman los registros de las entrevistas en profundidad así como otros relevados a partir del análisis documental y las matrices de observación. A continuación se presenta algunos aportes asociados a los niveles de la cultura organizacional (actos, valores y supuestos), identificados a partir del iceberg como analizador[3].

Los **actos** refieren a todos aquellos aspectos constatables y evidentes, que se pueden registras desde la simple observación (normas, documentos base, rutinas, características edilicias, etc.). Los **valores** se relacionan con los principios que organizan las conductas colectivas; guardan relación con aquellos aspectos que son jerarquizados como importantes (cumplir con la norma, generar aprendizajes, promover los vínculos, etc.). Los **supuestos** de base se asocian con los niveles más profundos de la cultura organizacional que tienden a ser compartidos por el colectivo institucional sin mayores cuestionamientos.

Interesa analizar desde esta perspectiva las representaciones que surgen sobre el "modelo APRENDER", el "proyecto institucional" y "el centro" como escenario en el que se desarrollan las prácticas colectivas, como lo muestra el diagrama.

[3] Tomado de Vandenberghe,R / Staessens, K (1991)



Modelo: Desde el deber ser (la norma) se procura *"garantizar trayectorias escolares personalizadas y de calidad, con mejoras en el aprendizaje de todos los niños (…) y promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y sociales pertenecientes a la comunidad educativa"* (CIEP, 2012:3). Este modelo pone énfasis en la articulación de tres componentes: **el aprendizaje** de los alumnos, **la institución como ámbito potente de actuación** y los **acuerdos institucionales logrados como agentes del contexto**. Desde el análisis se identifican algunas dificultades operativas para la integración de estos componentes.

Proyecto: La herramienta proyecto oficia como requisito documental, que cada escuela tiene como carta de presentación. Desde el análisis documental, como se decían antes, aparecen como: (i) documentos en muchos casos desfasados temporalmente, (ii) débilmente articulados en su estructura metodológica y (iii) escasamente asociados desde el discurso a las prácticas de los docentes entrevistados.

Centro: Desde el discurso de los docentes consultados se identifica una marcada predisposición por trabajar a favor de la inclusión educativa, atendiendo a los desafíos que ello implica, lo que estaría evidenciando escenarios institucionales proclives al cambio: *"tratamos de ver a la escuela como promotora" (EN[4]1:2);hay un grupo de maestros muy comprometidos"(EE[5]x:1:2); "se hace un trabajo institucional donde todos participan"*

[4] EN: Entrevista Maestro Novel

[5] EEx: Entrevista Mastro Experto

(EEx2:3); la gran mayoría somos efectivos, tenemos una trayectoria de años acá, ha permitido conocimiento de la comunidad" (EEx5:4); "el trabajo siempre lo hacemos en equipo, la mayoría estamos juntos desde hace años (EN5:9); "somos un grupo de personas involucradas y siempre pensando en el niño" (EEx8:9); "todos nos ayudamos" (EEx9:3); "trabajamos en equipo" (EN10:2).

Un abordaje global de los registros organizados en este dispositivo, permite identificar sinergias entre la propuesta contenida en el modelo APRENDER (los actos) y "el mandato" (supuestos) que organiza las prácticas de los distintos equipos de trabajo. Esta constatación presente en la mayoría de los casos en estudio, podría considerarse como señales de consolidación de las políticas de inclusión educativa que se impulsan en estas escuelas.

Cerrando este segundo nivel de análisis de las representaciones de los docentes entrevistados, se jerarquiza:

- la presencia de una visión compartida de inclusión educativa
- la identificación de bucles operativos[6] entre "visiones y actividades realizadas"
- el alto valor que los consultados le asignan a los espacios de coordinación si bien los reconocen como escasos.

[6] Entendiendo "bucle operativo" como la articulación entre la planificación y el conjunto de acciones implementadas (Vázquez, MI:2009)