

# Programa Aprender de Uruguay.

**Las visiones y opiniones de los maestros y directores**

*María Ester Mancebo | Cecilia Alonso*







# Programa Aprender de Uruguay

**Las visiones y opiniones  
de los maestros y directores**

*María Ester Mancebo*

*Cecilia Alonso*

## Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay

### Programa Aprender de Uruguay

Las visiones y opiniones de los maestros y directores

Autoras:

Dra. María Ester Mancebo

*Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad Católica del Uruguay. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República) e investigadora del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay.*

Cecilia Alonso

*Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de la República.*

El estudio fue coordinado por la Dra. María Ester Mancebo y contó con la asistencia de la Lic. Cecilia Alonso. En el marco de un acuerdo celebrado entre UNICEF y la Asociación Pro Fundación para las Ciencias Sociales, con el propósito de que dichas investigadoras del Departamento de Ciencia Política, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República brindasen asistencia técnica al CEIP en el diseño e implementación del Programa Aprender, la Dra. María Ester Mancebo y la Lic. Cecilia Alonso trabajaron en conjunto con Alejandro Retamoso, Federico Rodríguez y Mariana González, de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN de la ANEP, en la preparación del instrumento de relevamiento, el diseño y la selección de la muestra, el trabajo de campo y el análisis de la información.

Colección "Innovar en Educación"

Corrección de estilo: Susana Aliano

Corrección de pruebas: María Cristina Dutto

Diseño y diagramación: Taller de Comunicación

Impresión: Gráfica Mosca

DL. 360.751

Primera edición: diciembre, 2012

UNICEF Uruguay

Bulevar Artigas 1659, piso 12

Montevideo, Uruguay

Tel.: (598) 2403 0308

Fax: (598) 2400 6919

E-mail: [montevideo@unicef.org](mailto:montevideo@unicef.org)

[www.unicef.org/uruguay](http://www.unicef.org/uruguay)

Nota: Este texto se ocupa del análisis de la situación de niños y adolescentes mujeres y varones, como también se refiere a mujeres y varones cuando menciona a los adultos involucrados. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

#### **Mancebo, María Ester**

Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores / María Ester Mancebo, Cecilia Alonso. – Montevideo : Unicef, 2012. 184 p.

1. Educación pública. 2. Educación primaria 3. Uruguay  
I. Título. II. Alonso, Cecilia

# Contenido

Prólogo de UNICEF	7
Prólogo del Consejo de Educación Inicial y Primaria	9
1. Introducción	13
2. El universo de estudio y la muestra	19
3. Las opiniones de los maestros del Programa Aprender	23
3.1. La propuesta educativa	23
3.2. Los proyectos institucionales en la vida escolar	34
3.3. La comunidad educativa	38
3.4. El desarrollo profesional	46
4. A modo de síntesis	57
5. Bibliografía	63
6. Anexo	65



## Prólogo de UNICEF

En los últimos años, la calidad y la equidad de la educación se han convertido en asuntos principales de la agenda de debate público. En este marco, estimamos oportuno y necesario afirmar una vez más que acceder a una educación de calidad es un derecho de todos los niños, las niñas y los adolescentes, un derecho por cuyo cumplimiento los Estados deben velar.

El ejercicio pleno del derecho a la educación, conforme a los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, implica que todos los niños y adolescentes accedan, sin ningún tipo de discriminación, a los niveles educativos que son considerados deseables y necesarios para todos los ciudadanos (en la actualidad, la educación primaria y la educación media); que logren los aprendizajes que les permitirán desarrollar sus capacidades y talentos; que aprendan a participar y a tomar en cuenta las opiniones de otros (estudiantes, docentes, familias y comunidad), a reconocer y valorar la diversidad, y a resolver en forma pacífica los conflictos.

Con base en esas premisas, no basta con lograr que todos los niños y adolescentes puedan matricularse en un centro educativo, sin enfrentar algún tipo de barrera u obstáculo, para afirmar que se protege el derecho a la educación. Es necesario también que los niños y adolescentes logren aprender, desarrollar sus capacidades, progresar dentro del sistema educativo y culminar el ciclo educativo legalmente obligatorio y socialmente deseable.

Desde esta perspectiva, garantizar el derecho a la educación representa para los Estados una tarea exigente, que les demanda diseñar e implementar políticas educativas eficaces y eficientes. Asimismo, asegurar el derecho a la educación obliga a los Estados —por lo tanto, a todos los ciudadanos que contribuyen con sus impuestos a financiar la acción estatal— a dedicar los recursos necesarios para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan participar de una educación de calidad.

Para cualificar el diseño y la implementación de políticas públicas que coadyuven a proteger el derecho a la educación, así como para determinar los recursos necesarios para su ejecución, resulta vital identificar y analizar las innovaciones que se realizan en el campo educativo. Como en otras áreas de política pública, en el terreno de la educación, el conocimiento objetivo, riguroso y sistemático de la realidad representa una de las condiciones básicas para establecer con acierto y claridad cuáles deben ser los objetivos y las metas a perseguir, y cuáles las estrategias y los instrumentos más apropiados para su logro.

En particular, el conocimiento sobre las innovaciones institucionales, curriculares, pedagógicas y didácticas que los sistemas educativos realizan con

una perspectiva comparativa entre países, que permita advertir buenas prácticas y lecciones aprendidas, resulta un insumo imprescindible para quienes formulan e implementan esas políticas. En otras palabras, el conocimiento sobre educación, el análisis de las políticas, los programas y las innovaciones, no solo tienen valor académico o científico, sino también una utilidad práctica, en tanto puedan contribuir al mejor diseño posible de las políticas necesarias para garantizar el derecho a la educación.

Con el propósito de aportar al diálogo sobre la mejora de la calidad y el fortalecimiento de la equidad en educación en Uruguay, así como al diseño de políticas educativas, UNICEF desea compartir con los distintos actores involucrados en el quehacer educativo (tomadores de decisión, autoridades de la enseñanza, investigadores académicos, docentes, estudiantes, representantes sindicales y empresariales, y la ciudadanía en general) este conjunto de estudios que pretenden abordar con objetividad y rigurosidad diversas áreas de la política educativa.

Egidio Crotti  
Representante de UNICEF en Uruguay

## Prólogo del Consejo de Educación Inicial y Primaria

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha definido como objetivo principal de su labor garantizar el derecho a la educación a todos los niños y niñas del Uruguay. En esa dirección, el Consejo ha establecido para la presente administración (2011-2015) tres líneas de política de carácter estratégico: en primer lugar, fomentar el protagonismo de los centros educativos, así como su construcción como ámbitos participativos y amigables para aprender, enseñar y crecer; en segundo término, fortalecer a los centros educativos en sus recursos y en su capacidad de iniciativa y de gestión; finalmente, fortalecer a la escuela pública, imperativo ético en tanto palanca para mejorar la calidad de los aprendizajes, lo que implica rever su organización, los procesos educativos que en ella se despliegan, su infraestructura y sus recursos materiales.

La escuela pública puede y debe desempeñar un papel clave en la búsqueda de la inclusión educativa, en particular la inclusión de los niños y las niñas que provienen de los contextos sociales más críticos, cuyos derechos a menudo se encuentran vulnerados. Esta noción de inclusión es, por cierto, válida para todas las escuelas, pero es necesaria, en particular, para aquellas que están insertas en los contextos de mayor vulnerabilidad social, donde la propuesta educativa debe necesariamente contribuir a quebrar la determinación social de las trayectorias escolares.

En ese marco, resulta ineludible la definición de estrategias generales y la creación de dispositivos concretos que les permitan a las más de 2000 instituciones escolares bajo responsabilidad de este Consejo brindar las respuestas más adecuadas para cada uno de los niños que reciben día a día.

Esta escuela inclusiva renueva así su compromiso republicano con la igualdad de oportunidades. Esta escuela orienta su acción a una distribución equitativa de los conocimientos, busca que todos los alumnos puedan realizar una lectura crítica de la realidad, a fin de comprender su complejidad y participar en forma activa en su construcción. Esta escuela se plantea como desafío la construcción de espacios de genuina participación, que propicien un liderazgo de la Dirección que habilite y facilite la articulación entre los diferentes actores involucrados en la propuesta escolar. Esta escuela refuerza los vínculos con las familias y construye nuevas relaciones, a fin de potenciar su capacidad de contribuir al proceso de desarrollo de los niños. Una escuela concebida desde esta perspectiva tendrá mayor capacidad para revertir las condiciones de educabilidad adversas.

El Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender), que fuera lanzado por este Consejo en el

2011, se basa en esa concepción del rol y de los objetivos de la escuela pública. El Programa Aprender se apoya en la experiencia acumulada por el CEIP en la implementación de políticas innovadoras orientadas al logro de la inclusión y la equidad: las escuelas de tiempo completo, las escuelas de contexto crítico y, desde el 2005, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC).

Partiendo y capitalizando el legado de estos antecedentes, el Programa Aprender pretende brindar un nuevo impulso a ese repertorio de políticas de inclusión y equidad educativas, marcando tres acentos propios y específicos: el énfasis en el aprendizaje de los alumnos, en el entendido de que la escuela debe garantizar la equidad educativa, no solo en el punto de partida, sino también en el de llegada; el reconocimiento y la revalorización de la escuela como un espacio potente para desplegar vínculos educativos personalizados, centrados en los alumnos; la concreción de acuerdos entre instituciones y actores que permitan desarrollar de la mejor forma posible la gestión del centro educativo.

El Programa Aprender nos desafía a repensar el modelo escolar vigente, propicia el desarrollo en cada escuela de una propuesta pedagógica integral que se adecúe a las necesidades y potencialidades de cada uno de sus alumnos. Una escuela que sea capaz de desarrollar un proyecto institucional que promueva la participación genuina de todos los actores, donde se habiliten nuevos espacios de diálogo con la comunidad, posibilitando la revinculación con las escuelas de las familias; donde operen diversas alternativas para el desarrollo profesional de los docentes; donde se concreten las articulaciones institucionales que permitan que la escuela no enfrente sola las complejas situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos y sus familias.

Confiamos en que el estudio que se presenta a continuación, en el que se examinan las visiones y opiniones de los directores y maestros de las escuelas Aprender sobre las principales dimensiones del quehacer educativo, el cual fue desarrollado en el marco de la cooperación vigente entre el CEIP y la Oficina de UNICEF en Uruguay, coadyuve a esta ineludible reflexión sobre los nuevos modelos escolares. Al mismo tiempo, esperamos que esta publicación contribuya al fortalecimiento del Programa Aprender y del conjunto de políticas que la escuela pública uruguaya viene desarrollando desde hace años, con el propósito principal, como advertimos al inicio de estas líneas, de garantizar en forma efectiva que todas las niñas y todos los niños puedan ejercer su derecho a recibir una educación de calidad.

Maestro Héctor Florit  
Director General de Educación Inicial y Primaria





## 1. Introducción

El Programa Aprender nació en el año 2011, en el marco de las políticas educativas impulsadas por el CEIP en el quinquenio 2010-2014, con el objetivo prioritario de garantizar el derecho a la educación a todos los niños y niñas del Uruguay.<sup>1</sup>

Se trata de un programa de inclusión educativa, entendida como: «El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños».<sup>2</sup>

En tal sentido, el Programa Aprender se apoya en la experiencia acumulada por Primaria mediante la ejecución de valiosas políticas de equidad educativa, en especial las escuelas de tiempo completo, las escuelas de contexto crítico y el PMC.

Capitalizando el legado de estos antecedentes, el Programa Aprender pretende dar un nuevo impulso a las políticas de equidad en educación con tres énfasis:

- el foco en el aprendizaje de los alumnos, en el entendido de que la escuela debe asegurar la equidad educativa no solo en el punto de partida, sino también en el de llegada;
- la revalorización de la institución escolar como ámbito potente para desarrollar una enseñanza personalizada y centrada en los alumnos;
- la concreción de acuerdos interinstitucionales para llevar adelante la gestión escolar.

En el 2011, Aprender fue implementado en 285 escuelas urbanas, con una matrícula equivalente al 33 % de la matrícula total de las escuelas urbanas del país. En el 2012, el Programa ha funcionado en 273 escuelas y 4 jardines.<sup>3</sup>

Todas las escuelas Aprender están ubicadas en contextos socioculturales vulnerables y se caracterizan por una situación social más compleja que la

---

1 Desde su inicio, el Programa Aprender cuenta con el apoyo técnico de la Oficina de UNICEF en Uruguay, en el marco del Programa de Cooperación 2011-2015 que UNICEF desarrolla en el país, el cual se inscribe en el *Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2011-2015*, suscrito con el Gobierno de Uruguay.

2 UNESCO-BIE (2007).

3 Datos del Monitor de Primaria del año 2010.

---

*«Como objetivos generales, Aprender aspira a garantizar trayectorias escolares personalizadas y de calidad, con mejoras en el aprendizaje de todos los niños, que los habiliten a participar en la vida social en igualdad de oportunidades, y a promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y sociales pertenecientes a la comunidad educativa, propiciando el trabajo colaborativo en un marco democrático y plural».*

---

que se registra en las restantes escuelas urbanas comunes. Sus resultados educativos también revelan la complejidad de la realidad de estas escuelas: según datos del 2010, la repetición total fue del 9,1 % y la de primer grado de 19,2 % (frente a 4,8 % y 9,1 % en las escuelas comunes, respectivamente), la asistencia insuficiente fue del 10,5 % y el abandono intermitente de 1,8 % (frente a 5,4 % y 0,8 % en las escuelas comunes, respectivamente).

Como objetivos generales, Aprender aspira a garantizar trayectorias escolares personalizadas y de calidad, con mejoras en el aprendizaje de todos los niños, que los habiliten a participar en la vida social en igualdad de oportunidades, y a promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y sociales pertenecientes a la comunidad educativa, propiciando el trabajo colaborativo en un marco democrático y plural.

Los objetivos específicos de Aprender son: potenciar las actividades educativas que permitan abatir el ausentismo; reducir las tasas de repetición y rezago, y mejorar los niveles en los aprendizajes; favorecer la consolidación de los colectivos docentes por medio de la puesta en marcha de proyectos educativos relevantes y pertinentes, en el marco de un plan de mejora institucional en cada escuela; y mejorar la relación de la escuela con las familias y la comunidad mediante la participación activa de todos los actores involucrados en el quehacer educativo.

Estos objetivos generales y específicos deben ser tenidos en cuenta a la hora de considerar los cinco componentes que estructuran el Programa:

propuesta educativa, proyectos, comunidad educativa, desarrollo profesional y condiciones de educabilidad.

**Propuesta educativa integral.** Las escuelas del Programa Aprender trabajan en base al programa escolar vigente, al igual que todas las escuelas del país. En este marco, buscan desarrollar una propuesta educativa integral en la que se enfatizan dos vertientes: una primera centrada en la inclusión pedagógica y una segunda orientada al enriquecimiento curricular, según las orientaciones que se presentan a continuación. En materia de inclusión pedagógica resultan claves dos iniciativas con antecedentes en la órbita del CEIP: Maestros Comunitarios y Maestro más Maestro. En cuanto al enriquecimiento curricular se ha hecho una apuesta importante a los Campamentos Educativos como instancia de formación de los alumnos y al Programa Educativo de Verano en el que participan varias de las escuelas Aprender.

**Proyectos educativos.** En una escuela Aprender el proyecto educativo se integra al proyecto institucional y se guía por tres objetivos prioritarios: la mejora del aprendizaje de todos los niños, el desarrollo de la autonomía pedagógica de las instituciones y la promoción de la investigación para la mejora de la enseñanza. Las acciones previstas en los proyectos que las escuelas elaboran deben contribuir a la mejora de los aprendizajes de todos los niños, la promoción de la participación de la comunidad escolar, la indagación del colectivo docente para mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes, el desarrollo del currículo potenciando los recursos locales.

**Fortalecimiento de la comunidad educativa.** Este componente está destinado a fortalecer a la escuela como comunidad educativa, para lo cual se impulsan tres líneas de acción complementarias: el trabajo colaborativo del equipo escolar, en el entendido de que puede potenciar significativamente la labor escolar; la consolidación de los Consejos de Participación, de forma tal que se constituyan en portavoces de la comunidad y también sean un ámbito privilegiado de articulación con todas las instituciones y los actores zonales; el trabajo con las familias, retomando el fermental antecedente del PMC en el rubro «Estrategias de alfabetización comunitaria».

**Desarrollo profesional docente.** Este componente de formación consta de dos líneas de acción principales: los cursos y las salas docentes. En forma complementaria a los cursos de formación permanente, se espera que las salas docentes contribuyan a la reflexión del colectivo docente por medio del estudio de casos, el análisis curricular, la autoevaluación, el seguimiento del proyecto institucional, entre otros temas.

**Priorización de los recursos para garantizar condiciones de educabilidad.** Por medio de este componente el Programa Aprender busca asegurar el acceso

de los niños de las escuelas Aprender y a los bienes y servicios necesarios que garanticen condiciones de educabilidad a todos los alumnos. Ello requiere una importante labor de coordinación entre diversas unidades de la ANEP (acuerdos intrainstitucionales) y también de articulación intersectorial.

Como parte de la construcción del sistema de monitoreo y evaluación del Programa Aprender, en noviembre del 2011 se aplicó una encuesta a una muestra representativa de docentes.<sup>4</sup> Esta parte del informe presenta las características que tuvo dicha encuesta y luego avanza en el análisis de sus principales resultados.

El formulario de esta encuesta fue acordado en el marco de la Comisión Aprender, integrada por consejeros del CEIP, la Inspección Técnica del CEIP, la Secretaría Docente del CEIP, Planeamiento Educativo del CEIP, la Coordinación del PMC, la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, delegados de la Asamblea Técnico-Docente (ATD) de Primaria y delegados de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM). Fue estructurado siguiendo los cinco grandes componentes del Programa Aprender y constó de un total de 55 preguntas, como puede verse en «Anexo» de esta publicación. Afortunadamente, en el proceso de elaboración de la encuesta se recurrió a valiosos antecedentes, que fueron tomados como base del formulario Aprender.

Entre tales antecedentes deben mencionarse:

- 1) Encuesta de Profesionalización Docente. Esta encuesta fue aplicada en el año 2000 en el marco de una serie de estudios de casos nacionales referidos a la profesionalización docente. En el caso uruguayo se trabajó con una muestra representativa de 3000 docentes de educación pública y privada, de primaria, secundaria y educación técnica. El formulario fue autoadministrado, con un total de 98 preguntas.<sup>5</sup>
- 2) Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos. Se trata de una encuesta del 2010 que tuvo como objetivo recabar información sobre el clima de convivencia en los centros educativos. La encuesta fue realizada en cada uno de los subsistemas de ANEP (primaria, secundaria y educación técnica) a partir de tres muestras independientes, estratificadas por cantidad de alumnos, área geográfica y tipo de centro educativo. Se implementó en los propios centros educativos, con un

---

4 Se deja constancia de que, simultáneamente, también se aplicó la encuesta a una muestra de escuelas de tiempo completo y a las escuelas de tiempo extendido. Este informe refiere exclusivamente a la encuesta aplicada a maestros de escuelas Aprender.

5 Véase ANEP-IIPE/UNESCO (2003).

formulario autoadministrado. En primaria se encuestó a 170 docentes y directores, con un formulario de 26 preguntas.

- 3) Encuesta de Centro-Pisa 2009. Este es el cuestionario utilizado en la medición 2009 de Pisa. Las preguntas fueron respondidas por los directores de los centros educativos como parte del conjunto de instrumentos de recolección de información que Pisa aplica en cada una de sus evaluaciones. La encuesta presenta un formato autoadministrado y consta de un total de 27 preguntas.



## 2. El universo de estudio y la muestra

En el 2011, el CEIP aprobó<sup>6</sup> la realización de una encuesta a docentes a los efectos de dar seguimiento a los Programas Aprender, Tiempo Completo y Tiempo Extendido. La encuesta buscó conocer las opiniones y expectativas del colectivo docente respecto a estas iniciativas y su actual funcionamiento en cada escuela.

Para ello, se diseñó un formulario para cada universo de docentes a encuestar bajo la plataforma de Google Docs, ya que se decidió que el relevamiento se realizaría por medio de Internet. Los enlaces de la encuesta estuvieron disponibles en la página web del CEIP a partir del lunes 28 de noviembre del 2011. Allí figuraba una carta dirigida a los docentes en la que se les explicaba cómo acceder a la encuesta y se establecía que esta debía ser contestada como máximo hasta el 2 de diciembre. Los bajos niveles de respuesta de la primera semana de trabajo de campo obligaron a extender el plazo de recolección de datos hasta el 21 de diciembre.

El universo para la aplicación de la encuesta estuvo constituido por los docentes de 282 escuelas del Programa Aprender, 135 escuelas de tiempo completo y 6 de tiempo extendido.

Cuadro 1.

Universo del estudio de la encuesta a docentes de escuelas Aprender, escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo extendido, 2011

Estratos de muestreo	N escuelas	N directores	N maestros aula	N maestros sin grupo	N profesores
Estrato I: Escuelas AP-Montevideo	92	184	1.654	258	201
Estrato II: Escuelas AP-interior	190	323	2.514	387	365
Estrato III: Escuelas TC-quintiles 1 y 2	68	99	670	4	184
Estrato IV: Escuelas TC-resto	67	113	613	9	219
Estrato V: Escuelas TE	6	16	69	3	62
Total	423	735	5.520	661	1.031

Fuente: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN.

Notas: Programa Aprender (AP), escuelas de tiempo completo (TC), escuelas de tiempo extendido (TE).

El diseño muestral utilizado permitió la selección de 156 escuelas por medio de un procedimiento aleatorio estratificado. A su vez, el diseño estableció que se censara a la totalidad del cuerpo docente de cada escuela seleccionada. De este modo, de acuerdo a la información de marzo del 2011 proporcionada por el CEIP, la muestra teórica era de 2896 casos.

Cuadro 2.

Muestra teórica de la encuesta a docentes de escuelas Aprender, escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo extendido, 2011

Estratos de muestreo	N escuelas	N directores	N maestros aula	N maestros sin grupo	N profesores	Total
Estrato I: Escuelas AP-MVD	31	61	563	91	74	789
Estrato II: Escuelas AP-interior	63	104	855	129	111	1.199
Estrato III: Escuelas TC-quintiles 1 y 2	34	50	313	4	96	463
Estrato IV: Escuelas TC-resto	22	34	185	3	73	295
Estrato V: Escuelas TE	6	16	69	3	62	150
Total	156	265	1.985	230	416	2.896

Fuente: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN.

Notas: Programa Aprender (AP), escuelas de tiempo completo (TC), escuelas de tiempo extendido (TE).

Si bien se logró obtener respuestas de los docentes de todas las escuelas seleccionadas, no todos contestaron la encuesta: la respondieron 2075 docentes de los 2896 previstos en las 156 escuelas; se logró una cobertura global del 71,7 %. Esta cobertura no fue homogénea para todos los cargos docentes, ya que los maestros de aula lograron un 81,4 % (1615 de un total de 1985), al tiempo que los profesores lo hicieron en menos de la mitad prevista (47,1 %).

Cuadro 3.

Muestra real (encuestas respondidas) de la encuesta a docentes de escuelas Aprender, escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo extendido, 2011

Estratos de muestreo	Respuestas reales (posrelevamiento)				
	Directores	Maestros aula	Maestros sin grupo	Profesores	Total
Estrato I: Escuelas AP-MVD	33	416	34	32	515
Estrato II: Escuelas AP-interior	68	742	52	59	921
Estrato III: Escuelas TC-quintiles 1 y 2	22	241	9	41	313
Estrato IV: Escuelas TC-resto	23	169	7	37	236
Estrato V: Escuelas TE	7	47	9	27	90
Total	153	1.615	111	196	2.075

Fuente: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN.

Notas: Programa Aprender (AP), escuelas de tiempo completo (TC), escuelas de tiempo extendido (TE).

## Cuadro 4.

Cobertura de la encuesta a docentes de escuelas Aprender, escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo extendido, en porcentaje, 2011

Estratos de muestreo	Cobertura				
	Directores	Maestros aula	Maestros sin grupo	Profesores	Total
Estrato I: Escuelas AP-MVD	54,1	73,9	37,4	43,2	65,3
Estrato II: Escuelas AP-interior	65,4	86,8	40,3	53,2	76,8
Estrato III: Escuelas TC-quintiles 1 y 2	44,0	77,0	225,0	42,7	67,6
Estrato IV: Escuelas TC-resto	67,6	91,4	233,3	50,7	80,0
Estrato V: Escuelas TE	43,8	68,1	300,0	43,5	60,0
Total	57,7	81,4	48,3	47,1	71,7

Fuente: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN.

Notas: Programa Aprender (AP), escuelas de tiempo completo (TC), escuelas de tiempo extendido (TE).

Debido a las diferencias encontradas entre la muestra teórica y la real se controló si existió algún tipo de sesgo en las respuestas obtenidas. Para ello se recurrió a la *hiperbase* que maneja la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN, que se actualiza año a año, y se trabajó con tres indicadores: el porcentaje de docentes con menos de cinco años de antigüedad en la docencia, el porcentaje de docentes con más de nueve años de antigüedad en la docencia, el tamaño de las escuelas. El análisis obtenido de estos datos permitió constatar que la muestra real no presentaba problemas de sesgo.



## 3. Las opiniones de los maestros del Programa Aprender

### 3.1. La propuesta educativa

#### *La visión de los maestros sobre el aprendizaje*

La visión que tienen los docentes sobre el aprendizaje constituye un factor fundamental en el desarrollo de los procesos educativos. En algunos casos, una mayoría de ellos asume que existe un fuerte determinismo social de los aprendizajes y solo esperan malos rendimientos de los alumnos más vulnerables socialmente. En otros, son muchos los docentes convencidos de que todos los niños pueden aprender, por lo que se trata de encontrar las estrategias de enseñanza adecuadas para favorecer los aprendizajes individuales. Claramente, el papel de los profesionales de la educación en el proceso educativo varía significativamente según se asuma una u otra postura.

La encuesta sondeó la mirada de los maestros de las escuelas Aprender respecto a este tema tan crucial y encontró que una clara mayoría reconoce que todos los niños y niñas pueden aprender: un 24 % sostuvo que «en esta escuela todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento» y un 45 % acordó con que «los maestros somos responsables por lo que nuestros alumnos aprenden». Ambos ítems muestran que la expectativa de rendimiento es bastante mayor en las escuelas del interior que en las de Montevideo.

Concomitantemente, más de un tercio de los maestros adhiere a la visión de determinación social de los aprendizajes, expresada por medio de dos frases que recibieron su acuerdo: «en este medio social y con las carencias de las familias es muy difícil que los alumnos aprendan» y «lo máximo que podemos esperar es que los alumnos asistan y aprendan normas de socialización». Las proporciones son similares en Montevideo y en el interior.

Cuadro 5.

Visión de los maestros de escuelas Aprender sobre el aprendizaje, por región, en porcentaje, 2011

Acuerdo con las siguientes afirmaciones	Región		Total
	Montevideo	Interior	
En este medio social y con las carencias de las familias es muy difícil que los alumnos aprendan	33,2	31,1	31,9
En esta escuela todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento	18,9	26,6	23,6
Lo máximo que podemos esperar es que asistan y aprendan normas de socialización	4,5	6,7	5,8
Los maestros somos responsables por lo que nuestros alumnos aprenden	38,9	49,1	45,2

Nota: Porcentaje que manifiesta «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con cada afirmación.

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

---

*«La visión que tienen los docentes sobre el aprendizaje constituye un factor fundamental en el desarrollo de los procesos educativos. En algunos casos una mayoría de ellos asume que existe un fuerte determinismo social de los aprendizajes y solo esperan malos rendimientos de los alumnos más vulnerables socialmente. En otros, son muchos los docentes convencidos de que todos los niños pueden aprender, por lo que se trata de encontrar las estrategias de enseñanza adecuadas para favorecer los aprendizajes individuales. Claramente, el papel de los profesionales de la educación en el proceso educativo varía significativamente según se asuma una u otra postura».*

---

Cuando se considera el rol que los docentes encuestados cumplen en los centros educativos, se encuentra una diferenciación marcada entre lo que manifiestan los directores y las respuestas de los maestros de aula, maestros especiales y profesores. En efecto, las respuestas positivas respecto a las potencialidades de aprendizaje de los alumnos están bastante más extendidas entre los primeros que entre los segundos: casi un 60 % de los directores considera que los maestros son responsables del aprendizaje de los alumnos, mientras que entre los maestros de aula tal consideración es de 42 %. Cabría preguntarse por qué quienes están en una situación de mayor cercanía cotidiana con los alumnos muestran una visión más negativa sobre sus posibilidades de desarrollo que quienes ocupan un lugar de gestión de los centros educativos.

La encuesta también indagó sobre los factores que, según los docentes, tienen gran incidencia sobre los aprendizajes. Para ello, se presentó a los encuestados la siguiente lista: el clima escolar, el acompañamiento y apoyo de la familia, la calidad del trabajo docente, el nivel económico y social de las familias, la infraestructura, el equipamiento y las condiciones edilicias de la escuela y, finalmente, el acceso a nuevas tecnologías y medios de comunicación. Los datos muestran que los docentes asignan gran importancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar. De esta forma, este relevamiento confirma los hallazgos de la encuesta sobre profesionalización docente del 2001 en la cual, a la hora de explicar el aprendizaje de los alumnos, maestros y profesores de todo el sistema asignaron más importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos.

Cuadro 6.

Visión de los maestros y directores de escuelas Aprender sobre el aprendizaje, por cargo, en porcentaje, 2011

Acuerdo con las siguientes afirmaciones	Cargo		Total
	Director	Maestro de aula	
En este medio social y con las carencias de las familias es muy difícil que los alumnos aprendan	17,5	32,4	31,9
En esta escuela todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento	30,0	20,2	23,6
Lo máximo que podemos esperar es que asistan y aprendan normas de socialización	5,5	5,6	5,8
Los maestros somos responsables por lo que nuestros alumnos aprenden	59,9	41,8	45,2

Nota: Porcentaje que manifiesta «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con cada afirmación.

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Cuadro 7.

Opiniones de los docentes de escuelas Aprender sobre los factores que inciden en el aprendizaje, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Acompañamiento y apoyo de la familia	54,0	56,7	55,7
Calidad del trabajo docente	37,9	41,0	39,8
Clima escolar	25,4	23,6	24,3
Infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela	10,8	8,3	9,3
Nivel socioeconómico de las familias	5,0	5,9	5,6

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

### ***Inclusión pedagógica y enriquecimiento curricular en Aprender***

Según sus documentos fundacionales, el Programa Aprender aspira a desarrollar un trabajo integral por medio de una serie de herramientas dirigidas a favorecer la inclusión pedagógica de todos los niños que asisten a estas escuelas. En tal sentido, son considerados estratégicos dos programas: el PMC y el Programa Maestro más Maestro.

En cuanto al primero, cabe señalar que se trata de un programa que nació en el 2005 y ha vivido un rico proceso de institucionalización en el CEIP. En la metodología del PMC se distinguen dos grandes componentes: los llamados «Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos» y las «Estrategias de alfabetización comunitaria». En cada escuela los maestros comunitarios buscan potenciar el aprendizaje de los alumnos y también contribuir a las formas de actuar de la escuela como colectivo.

En el cuadro que sigue se presenta la opinión de los docentes respecto al alcance del PMC en su centro educativo. Específicamente, se preguntó a los maestros si, en su opinión, el programa trabajaba con todos los niños que lo necesitaban o no.

Algo más de la mitad de los maestros (54,4 %) opinó que el PMC efectivamente trabaja con todos o la mayoría de los niños que lo necesitan, al tiempo que un 45 % afirmó que llega a algunos niños o incluso a pocos niños.

Cuadro 8.

Opinión de los maestros de escuelas Aprender sobre si el PMC trabaja con todos los alumnos que lo requieren, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Todos los niños que lo necesitan	15,5	26,1	22,2
La mayoría de los niños que lo necesitan	30,1	33,4	32,2
Algunos niños que lo necesitan	41,7	33,1	36,2
Pocos niños que lo necesitan	12,7	7,4	9,4

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Se observan una vez más las diferencias de opinión entre maestros de Montevideo y del interior, con un predominio de las misiones más optimistas en esta última región. Cabe preguntarse en qué medida estas diferencias se originan en una mayor complejidad de la situación social que se vive en las escuelas de la capital, responden a posicionamientos profesionales o ideológicos diversos de los maestros de una y otra región, o surgen por una combinación de los dos elementos previos. La información proveniente de esta encuesta no permite responder a esta interrogante, pero la reflexión sobre el punto puede ser relevante, habida cuenta de que se trata de una brecha que aparece recurrentemente en los análisis sobre la realidad de la escuela uruguaya.

Importa observar cómo se distribuyen las opiniones conforme al rol que cada docente desempeña en su centro. En el cuadro que sigue se constata que más del 70 % de quienes ocupan cargos de dirección, subdirección y adscripción sostienen que el PMC trabaja con todos o la mayoría de los niños que lo necesitan, proporción que es bastante más alta que la que se registra entre los maestros de aula (50,1 %). Nuevamente aparece un mayor pesimismo entre quienes acompañan en forma directa el proceso educativo de los alumnos.

Cuadro 9.

Opinión de los maestros y directores de las escuelas Aprender sobre si el PMC trabaja con todos los alumnos que lo requieren, por cargo, en porcentaje, 2011

	Cargo	
	Director	Maestro de aula
Todos los niños que lo necesitan	27,2	17,4
La mayoría de los niños que lo necesitan	45,4	32,7
Algunos niños que lo necesitan	21,4	38,2
Pocos niños que lo necesitan	6,0	11,7

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Se relevó, además, la opinión de los maestros de las escuelas Aprender sobre el tipo de contribución pedagógica que el PMC realiza. Los resultados, sistematizados en el cuadro siguiente, permiten visualizar que el PMC es altamente valorado en este plano: para un 47 % contribuye «mucho» al trabajo pedagógico de la escuela y para un 41 % lo hace «en alguna medida». Las opiniones negativas se reducen a un 12 %.

Cuadro 10.

Opinión de los maestros de escuelas Aprender con respecto a los aportes del PMC al trabajo pedagógico, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Contribuye mucho al trabajo pedagógico de esta escuela	36,2	54,1	47,2
Contribuye en alguna medida al trabajo pedagógico de esta escuela	47,5	36,7	40,8
Contribuye poco al trabajo pedagógico de esta escuela	11,2	7,1	8,7
No contribuye prácticamente en nada al trabajo pedagógico de esta escuela	5,1	2,1	3,3

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Las diferencias que se aprecian por regiones y por cargos muestran una prevalencia de miradas más escépticas en la capital que en el interior y en los maestros de aula que entre quienes desempeñan tareas de gestión.

Cuadro 11.

Opinión de los maestros y directores de escuelas Aprender sobre los aportes del PMC al trabajo pedagógico, por cargo, en porcentaje, 2011

	Cargo	
	Director	Maestro de aula
Contribuye mucho al trabajo pedagógico de esta escuela	57,1	40,4
Contribuye en alguna medida al trabajo pedagógico de esta escuela	32,0	44,7
Contribuye poco al trabajo pedagógico de esta escuela	8,8	11,1
No contribuye prácticamente en nada al trabajo pedagógico de esta escuela	2,1	3,8

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

«[...] más del 70 % de quienes ocupan cargos de dirección, subdirección y adscripción sostienen que el PMC trabaja con todos o la mayoría de los niños que lo necesitan, proporción que es bastante más alta que la que se registra entre los maestros de aula (50,1 %)».

En lo que respecta a la coordinación entre el cuerpo docente y los maestros comunitarios se observa que es considerada de buena a muy buena por el 70 % de los encuestados y emerge de nuevo la diferencia reiteradamente señalada entre Montevideo e interior.

Cuadro 12.

Opinión de los maestros de escuelas Aprender con respecto a la coordinación con los maestros comunitarios, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Buena o muy buena	58,2	78,5	70,9

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Como se señaló anteriormente, otra de las iniciativas que se han asociado estrechamente al Programa Aprender es Maestro más Maestro. Se trata de una línea de trabajo más joven que el PMC, ya que nació en el 2009. En el 2011 se implementó en algunas de las escuelas Aprender, con modalidades diversas: en algunas escuelas hay una extensión horaria y los niños trabajan a contraturno con un maestro que coordina sus actividades con el maestro de aula, en otras escuelas se conforman «parejas pedagógicas», de manera que dos maestros trabajan juntos en la misma clase en el mismo horario y brindan una atención más personalizada a los niños con más dificultades.

Según los datos de la encuesta, solo una cuarta parte de las escuelas contaron en el 2011 con esta iniciativa (algo más del 30 % de las escuelas

del interior, frente a un escaso 11 % de las de la capital). Muchos de los encuestados (46 %) dijeron no saber en qué medida este programa contribuía al trabajo pedagógico de la escuela. No obstante ello, para un 30 % de los maestros el programa sí significa una contribución importante a la escuela y un 21 % sostuvo que lo era «en alguna medida».

Cuadro 13.

Opinión de los maestros de escuelas Aprender con respecto a la contribución de Maestro más Maestro, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Contribuye mucho al trabajo pedagógico de la escuela	18,5	37,4	30,1
Contribuye en alguna medida al trabajo pedagógico de la escuela	21,4	20,3	20,8
Contribuye poco al trabajo pedagógico de la escuela	2,1	2,1	2,1
No contribuye prácticamente en nada al trabajo pedagógico de la escuela	1,5	1,5	1,5
No sabe	56,5	38,7	45,5

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

La mayoría de los docentes afirmó que Maestro más Maestro debería ejecutarse durante todo el período lectivo —cosa que no ocurre en la actualidad—, lo cual sin duda puede ser interpretado como un indicador de la valoración de la propuesta por parte de los docentes encuestados.

Cuadro 14.

Opinión de los maestros de escuelas Aprender con respecto al período de implementación de Maestro más Maestro en las escuelas, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Todo el año lectivo	44,5	63,8	56,4
Después de vacaciones de invierno	7,0	7,8	7,5
En el último trimestre del año lectivo	0,7	1,1	1,1
Nunca	0,9	1,6	1,3
No sabe	46,8	25,5	33,7

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Al igual que los programas de inclusión educativa mencionados, los campamentos constituyen para las escuelas Aprender un elemento importante de su propuesta educativa. Integran la línea de «Enriquecimiento curricular» y tienen como objetivo «contribuir a la formación y el crecimiento integral de los educandos favoreciendo la capacidad de valorar y desarrollar las aptitudes y potencialidades en aspectos físicos, afectivos,

---

*«[...] otra de las iniciativas que se han asociado estrechamente al Programa Aprender es Maestro más Maestro. Se trata de una línea de trabajo más joven que el PMC, ya que nació en el 2009. En el 2011 se implementó en algunas de las escuelas Aprender, con modalidades diversas: en algunas escuelas hay una extensión horaria y los niños trabajan a contraturno con un maestro que coordina sus actividades con el maestro de aula, en otras escuelas se conforman «parejas pedagógicas», de manera que dos maestros trabajan juntos en la misma clase en el mismo horario y brindan una atención más personalizada a los niños con más dificultades [...]».*

---

sociales, comunicativos y cognitivos».<sup>7</sup> Más específicamente, se espera que los campamentos constituyan una excelente posibilidad para la escuela pública de integrar a niños de diferentes contextos. Su población objetivo son los alumnos de 4.º, 5.º y 6.º grado escolar. Se desarrollan en tres modalidades: la contratación de un campamento organizado, la financiación de proyectos escolares para la realización de campamentos autogestionados y la asistencia a las Colonias Escolares del CEIP.

La encuesta no nos brinda información sobre la cantidad de niños que participaron en los campamentos, pero sí sobre las escuelas que lo hicieron y cómo los organizaron. Se constata así que cerca del 80 % de las escuelas tuvieron campamento en el 2011, proporción que es más alta en el interior que en Montevideo (89 % vs. 65 %). La mayoría autogestionó su campamento y lo financió con recursos centrales provenientes del CEIP (45 %), pero casi un tercio de las escuelas pagó el campamento con sus propios recursos.

---

7 CEIP (2010) y ANEP (2010).

Cuadro 15.

Porcentaje de escuelas Aprender que afirman haber realizado campamentos y tipos de organización, por región, en porcentajes, 2011

Realización de campamentos			
	Montevideo	Interior	Total
Escuelas que realizaron campamentos	64,8	88,9	79,7
Organización de campamentos			
	Montevideo	Interior	Total
Centralmente	11,4	10,6	10,9
Autogestionados con financiamiento del CEIP	44,5	45,7	45,2
Autogestionados sin financiamiento del CEIP	14,2	42,3	31,5
Colonia de vacaciones	0	0	0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

En las escuelas que sí tuvieron campamento predominó ampliamente (88 %) una visión de estos como instancia de socialización y convivencia, más que como oportunidad de recreación o canal de enriquecimiento curricular.

Cuadro 16.

Opiniones sobre los cometidos de los campamentos, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Fundamentalmente una instancia de aprendizaje curricular	8,1	9,3	8,8
Fundamentalmente una instancia de recreación	3,8	3,3	3,5
Fundamentalmente una instancia de socialización y convivencia	88,1	87,4	87,7

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

En las escuelas que no organizaron campamentos las razones esgrimidas fueron dos: la escuela no fue incluida en el Programa de Campamentos Educativos (43 %) o no hubo interés institucional (22 %).

*«Otra de las iniciativas de “Enriquecimiento curricular” incluidas en el Programa Aprender es el denominado Programa Educativo de Verano, que atiende, bajo diversas modalidades, a niños desde 5 años a niños que están en 4.º grado escolar. Con un énfasis en lectura y escritura, el objetivo de esta iniciativa es desarrollar experiencias de extensión del tiempo pedagógico a partir de las necesidades de cada contexto».*

Cuadro 17.  
Razones para no realizar campamentos, por región, en porcentaje, 2011

	Aprender Montevideo	Aprender interior	Total
La escuela no fue incluida en el Programa de Campamentos Educativos	35,4	52,4	43,0
No hubo interés institucional para su realización	27,2	15,9	22,2
No hubo interés de los alumnos para su realización	2,3	1,5	1,9
No hubo interés de las familias para su realización	11,0	6,4	8,9
Por imposibilidades de los maestros	21,3	18,7	20,1
No se considera al campamento como una instancia pedagógica válida	2,7	5,2	3,8

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Otra de las iniciativas de «Enriquecimiento curricular» incluidas en el Programa Aprender es el denominado Programa Educativo de Verano, que atiende, bajo diversas modalidades, a niños desde 5 años a niños que están en 4.º grado escolar. Con un énfasis en lectura y escritura, el objetivo de esta iniciativa es desarrollar experiencias de extensión del tiempo pedagógico a partir de las necesidades de cada contexto. La encuesta mostró escaso conocimiento de esta propuesta por parte de los docentes.

Cuadro 18.

Opiniones sobre los aportes del Programa Educativo de Verano, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Constituye una experiencia muy valiosa de extensión del tiempo pedagógico	9,9	3,9	6,2
Constituye una experiencia algo valiosa de extensión del tiempo pedagógico	17,1	2,0	7,8
Constituye una experiencia poco valiosa de extensión del tiempo pedagógico	15,2	1,6	6,8
Constituye una experiencia nada valiosa de extensión del tiempo pedagógico	6,6	0,3	2,7
No corresponde	51,2	92,2	76,5

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Por otra parte en el sistema educativo uruguayo, como en todos los sistemas educativos,<sup>8</sup> los pases escolares pueden constituirse en un silencioso instrumento de exclusión educativa. En efecto, en ocasiones las escuelas recurren al pase para favorecer la salida de un niño de la institución, con argumentos tales como su rendimiento académico, su indisciplina, sus problemas de adaptación al contexto escolar, entre otros. Esto ocurre en la práctica, con independencia de lo que la norma fija y supone al respecto, y es, por un lado, un mensaje contundente al niño y su familia de que es un alumno problemático, que no encaja en la «normalidad» del formato escolar clásico y, por otro, un traslado de la responsabilidad profesional del colectivo de una escuela al de otra escuela.

Se trata de un tema muy poco estudiado en Uruguay y, por ello, se consideró pertinente incluir en la encuesta la siguiente pregunta: «¿En qué casos su escuela sugiere el pase de un niño a otra escuela? (marque sí o no en cada fila)».

Los resultados que se presentan a continuación permiten ver que las escuelas otorgan el pase, siempre que este sea solicitado por los padres o tutores, cuando el niño presenta «necesidades especiales de aprendizaje» (81 %) o cuando muestra problemas de conducta (14 %).

Estas respuestas requerirían en el futuro una indagación en profundidad para evaluar la medida en la que estas decisiones afectan las trayectorias escolares de los niños involucrados. Cabe señalar que en materia de pases parece haber cierta unanimidad entre Montevideo y el interior.

Cuadro 19.

Razones por las que las escuelas dan pases de los alumnos a otras escuelas, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Problemas de conducta	16,3	12,5	14,0
Bajo rendimiento académico	6,1	2,4	4,0
Alto rendimiento académico	1,8	0,8	1,2
Necesidades especiales de aprendizaje	88,6	76,8	81,3
Solicitud de padres o tutores	88,0	93,0	91,1

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

### 3.2. Los proyectos institucionales en la vida escolar

En una escuela Aprender se espera que el proyecto educativo se integre al proyecto institucional y se guíe por tres objetivos prioritarios: la mejora del aprendizaje de todos los niños, el desarrollo de la autonomía pedagógica de las instituciones y la promoción de la investigación para la mejora de la enseñanza.

El presente apartado aborda la situación de elaboración de los proyectos educativos a fines del 2011, cuando se recabó la encuesta.

En primer lugar, es claro que existía una alta predisposición para la elaboración de un proyecto con las características definidas por el CEIP. Sin embargo, esta disposición parecería responder a cuestiones de tipo regional. En todos los casos la predisposición de los centros del interior del país a apropiarse de la idea de elaborar un proyecto fue mayor que la que se presentaba en los centros de Montevideo. Para citar un ejemplo, el 61 % de los docentes del interior del país manifestaron que ya habían elaborado y elevado un proyecto educativo, frente al 25 % de los de Montevideo. De la misma manera, no pensaban en presentar un proyecto el 49 % de los maestros de centros capitalinos frente al 8 % de los del interior.

Recordemos que esta información se construye por medio de las consideraciones de los docentes encuestados y no del centro como unidad; en consecuencia, pueden registrarse diferencias entre la información que se desprende de la encuesta y la proveniente de los registros administrativos del CEIP.

«En todos los casos la predisposición de los centros del interior del país a apropiarse de la idea de elaborar un proyecto fue mayor que la que se presentaba en los centros de Montevideo. Para citar un ejemplo, el 61 % de los docentes del interior del país manifestaron que ya habían elaborado y elevado un proyecto educativo, frente al 25 % de los de Montevideo. De la misma manera, no pensaban en presentar un proyecto el 49 % de los maestros de centros capitalinos frente al 8 % de los del interior».

Cuadro 20.

Opinión de los maestros respecto al estado de elaboración de los proyectos educativos, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Ya elaboró y elevó un proyecto	24,9	61,0	47,1
Elaboró un proyecto y este está en reformulación	26,6	31,2	29,4
No piensa presentar un proyecto	48,5	7,8	23,4

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

En segundo lugar, tanto en Montevideo como en el interior, los factores que más incidencia han tenido para no presentar un proyecto fueron el proceso de discusión del colectivo docente y el momento del año en que se difundió la convocatoria, sobre el último trimestre del año lectivo 2011. Nuevamente aparecieron diferencias en cuanto a qué se prioriza en cada región: mientras que en el interior la mayor proporción de docentes adjudicó la no presentación de proyectos a que estos estaban siendo discutidos por el colectivo docente (69 %), en Montevideo la distribución fue más igualitaria entre las distintas opciones, pero «el momento del año» fue la que recogió mayores adherentes.

Cuadro 21.

Motivos para no presentar un proyecto, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
El proyecto está siendo discutido en el colectivo docente	28,4	69,0	46,6
El momento del año electivo no permitió elaborar una propuesta	45,3	24,0	35,8
Hubo falta de interés por parte del colectivo docente	26,3	7,0	17,6

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

En el momento del relevamiento de la encuesta (fines del 2011), la disposición a elaborar y concretar la presentación de un proyecto para su financiamiento era ampliamente mayoritaria (86 % de los encuestados).

Cuadro 22.

Probabilidad de presentar un proyecto para el 2012, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
No	24,8	8,1	14,5
Sí	75,2	91,9	85,5

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

También se profundizó en las opiniones que los docentes manifestaron respecto a las potencialidades o restricciones de los proyectos para el quehacer educativo cotidiano. Los docentes visualizan que los proyectos tienen una gran potencialidad, porque favorecen el avance de la escuela en distintos ejes: la mejora del aprendizaje de los niños, la participación de la comunidad y la construcción de la identidad de las escuelas, en particular de las escuelas Aprender. La mirada de los maestros del interior es nuevamente bastante más positiva respecto a esta multifuncionalidad de los proyectos que la de sus pares capitalinos.

Cuadro 23.

Opinión de los maestros respecto a las potencialidades o restricciones de los proyectos, por región, en porcentaje, 2011

Acuerdo con las siguientes afirmaciones	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Los proyectos educativos son muy importantes para mejorar los aprendizajes de los niños	64,8	88,8	79,6
Los proyectos educativos son valiosos para promover la participación de la comunidad escolar	66,6	87,5	79,5
Los proyectos educativos aportan a la construcción del perfil de las escuelas Aprender	54,0	81,5	70,9
Los proyectos educativos contribuyen al proceso de construcción de identidad ya iniciado de la escuela	61,2	78,8	72,1
Los proyectos educativos contribuyen poco al trabajo cotidiano de los maestros	17,6	15,7	16,4
Los proyectos educativos complican enormemente la labor pedagógica de los maestros	8,7	6,6	7,4

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

En cuanto a los apoyos que la escuela puede tener para la ejecución de un proyecto, se indagó sobre la importancia que los maestros asignan al trabajo colaborativo y a los recursos externos. Los datos recabados son contundentes respecto a la altísima priorización que los docentes hacen del trabajo colaborativo y su involucramiento en el proyecto, con un 83 % de preferencias, frente al 36 % que obtuvo la opción «recursos externos».

Cuadro 24.

Apoyos para la ejecución de proyectos, por región, en porcentaje, 2011

	Aprender Montevideo	Aprender interior	Total
Trabajo colaborativo e involucramiento	80,7	84,4	83,0
Recursos externos	34,8	37,0	36,2

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

A la hora de evaluar los recursos externos para la buena ejecución de sus proyectos una parte importante de los docentes (47 %) priorizó los recursos financieros y otra, también importante (37 %), destacó la relevancia del apoyo técnico.

Cuadro 25.

Opinión de los maestros sobre el apoyo más importante para la ejecución de proyectos, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Apoyo técnico	44,1	32,1	36,7
Recursos financieros	39,3	51,2	46,6
Mayor autonomía para la gestión	16,6	16,7	16,7

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

### 3.3. La comunidad educativa

#### *Discusión y acuerdos en la interna escolar*

Un primer eje consultado a los docentes de las escuelas Aprender refirió a los acuerdos y conflictos presentes en la interna escolar. Para ello, se recurrió a dos tipos de preguntas diferentes: discusión y acuerdos alcanzados sobre algunas dimensiones claves entre los docentes y, en segundo término, entre los docentes y la dirección.

Si se analizan la discusión y el acuerdo del colectivo docente sobre algunas dimensiones que atañen a la interna escolar, se observa que las más destacadas refieren a los criterios de promoción y repetición, y a la forma de brindar apoyos a alumnos en riesgo de repetición, 81 % y casi 80 %, respectivamente. Cercana a estos aspectos se ubican las formas de evaluación (alrededor del 78 %) y el perfil de egreso de los alumnos (en el entorno del 77 %).

Al analizar todos los aspectos evaluados de la interna escolar según la región a la que pertenecen los docentes encuestados, se observa claramente que los del interior muestran un mayor nivel de discusión y acuerdo en todas las temáticas mencionadas.

Cuadro 26.

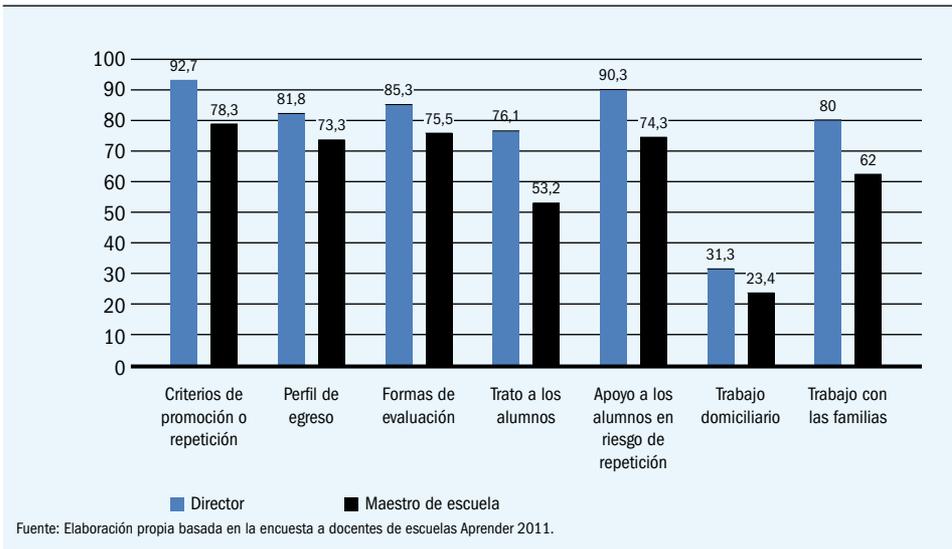
Porcentaje de docentes que considera que existe discusión y acuerdo sobre los siguientes aspectos, por región, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Criterios de promoción o repetición	77,5	83,1	81,0
Perfil de egreso	71,9	79,3	76,5
Formas de evaluación	66,2	85,0	77,8
Trato a los alumnos	43,3	65,9	57,2
Apoyo a alumnos en riesgo de repetición	68,8	86,4	79,7
Trabajo domiciliario	16,0	36,9	28,9
Trabajo con las familias	56,7	73,1	66,8

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Gráfico 1.

Docentes de escuelas Aprender que consideran que existe discusión y acuerdo sobre los siguientes aspectos, por cargo, en porcentaje, 2011



En lo que refiere a los mismos aspectos, pero vistos según el cargo que poseen los docentes de aula y los directores encuestados, se aprecia que el ordenamiento de temas no cambia. Sin embargo, los directores perciben mayor acuerdo y discusión de las temáticas que los maestros, y se destaca la visión positiva sobre la discusión y acuerdo en torno a los criterios de promoción y repetición (cerca del 93 %) y, en segundo lugar, sobre el apoyo a alumnos en riesgo de repetición (90 %). Como ya se mencionó, este último elemento es sustantivo dadas las características de las escuelas Aprender.

A su vez, también cabe destacar que el trabajo domiciliario es uno de los aspectos menos presentes en la discusión y los acuerdos del colectivo docente.

Respecto a la discusión y el acuerdo entre maestros y directores, las respuestas mantienen el orden relativo a los tres elementos más discutidos: criterios de promoción y repetición 84 %, formas de evaluación 81 %, apoyo a alumnos en riesgo de repetición 80 %. A su vez, y como ya sucediera, se reafirma la visión predominantemente positiva de los docentes del interior, que consideran que los temas son más discutidos y acordados en la interna escolar.

*«Los docentes del interior en su conjunto poseen una visión más optimista, lo que se evidencia por el mayor porcentaje que considera que existe apoyo y compromiso por parte de los padres en el interior (directores 3 % y maestros 7 %) y que el nivel de comunicación es aceptable y fluido (58 % y 49 % en el interior y la capital, respectivamente)».*

Cuadro 27.  
Discusión y acuerdo entre maestros y directores, por región, en porcentaje, 2011

	Región (estrato)		Total
	Montevideo	Interior	
Criterios de promoción o repetición	82,2	84,8	83,8
Perfil de egreso	71,2	77,0	74,8
Formas de evaluación	71,5	87,4	81,3
Trato a los alumnos	46,0	68,1	59,6
Apoyo a alumnos en riesgo de repetición	68,8	87,4	80,3
Trabajo domiciliario	16,4	38,3	29,9
Trabajo con las familias	61,1	75,8	70,2

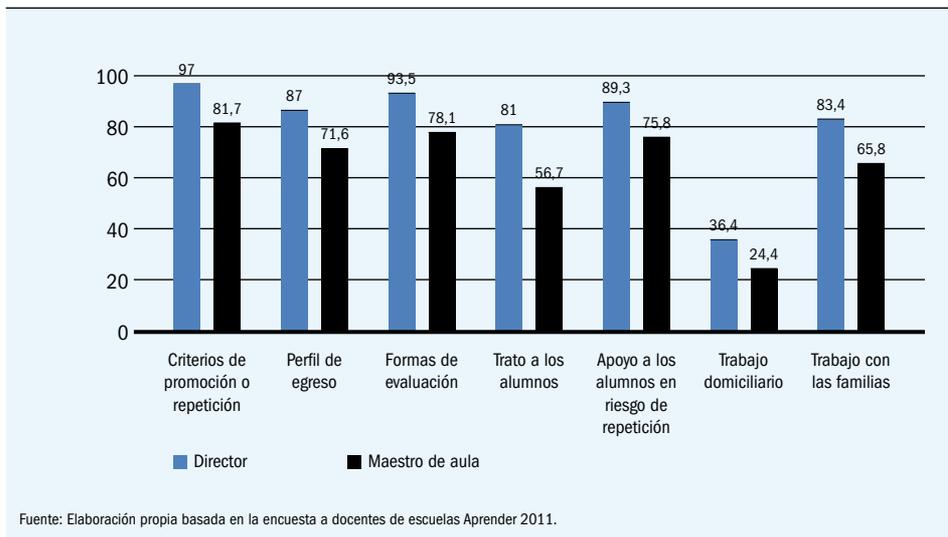
Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Al observarse la discusión y el acuerdo sobre los mismos ítems, pero discriminando según las opiniones de los directores y de los maestros, se percibe la tendencia mencionada: el ítem que presenta mayor acuerdo y discusión es «criterios de promoción», seguido por «formas de evaluación» y, en tercer lugar, por «apoyo a alumnos en riesgo de repetición».

Al comparar las opiniones de los directores con las de los maestros, puede observarse que también en este caso los primeros tienen una percepción más optimista sobre la discusión y el acuerdo de los aspectos de la interna escolar mencionados.

Gráfico 2.

Discusión y acuerdo entre maestros y directores, por cargo, en porcentaje, 2011



### *Opinión de los maestros sobre el vínculo escuela-familia*

Un segundo eje sobre el que se consultó a los docentes estuvo referido al vínculo existente entre la escuela y las familias.

Los docentes del interior en su conjunto poseen una visión más optimista, lo que se evidencia por el mayor porcentaje que considera que existe apoyo y compromiso por parte de los padres en el interior (directores 3 % y maestros 7 %) y que el nivel de comunicación es aceptable y fluido (58 % y 49 % en el interior y la capital, respectivamente).

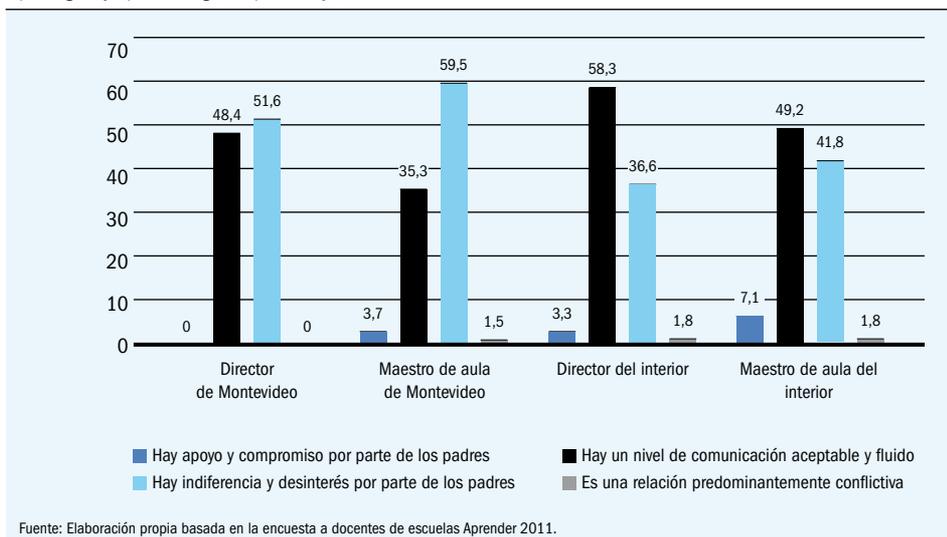
De todas maneras, los docentes de Montevideo consideran, en una proporción importante, que el grado de comunicación familias-escuela es aceptable y fluido (directores 48 % y maestros 35 %), pero la mayor proporción de estos concentra sus respuestas en la valoración de que hay indiferencia y desinterés por parte de los padres (maestros casi en un 60 % y directores alrededor de un 52 %).

Por otro lado, son los maestros de aula quienes más consideran que existe apoyo y compromiso por parte de las familias. Esto podría deberse al tipo de actividad que desempeñan unos y otros, ya que son los maestros de aula —en mayor medida que los directores— quienes establecen vínculos más directos con las familias de los estudiantes.

La valoración de que existe una relación predominantemente conflictiva entre la escuela y las familias es muy baja.

Gráfico 3.

Docentes de escuelas Aprender según sus opiniones sobre el tipo de vínculo entre la familia y la escuela, por región y tipo de cargo, en porcentaje, 2011



**La incidencia del lugar de residencia de los docentes en su vínculo con la comunidad**

En lo que refiere a la percepción de cómo incide el lugar de residencia de los docentes en su vínculo con la comunidad de la escuela, se observa que entre los docentes que residen en el mismo barrio o localidad que la escuela la percepción tiende a ser positiva. Para el caso de los directores, ya sean estos de Montevideo o del interior, es destacable que todos (100 %) consideran que residir en el mismo barrio o localidad que la escuela favorece su vínculo con la comunidad.

En el caso de los maestros de aula, se evidencia que casi 6 de cada 10 maestros del interior consideran que la residencia en el mismo barrio o localidad favorece el relacionamiento, al tiempo que es un poco menor esta relación en el caso de los maestros montevideanos (casi 5 de cada 10).

Por otro lado, son casi inexistentes las percepciones que indican que la residencia en la misma localidad incide negativamente en el vínculo con la comunidad y hay solo una pequeña proporción de maestros de aula de Montevideo (1,3 %) que así lo considera.

Cuadro 28.

Grado de incidencia del lugar de residencia en el vínculo con la comunidad (entre quienes viven en el mismo barrio o localidad), según región y tipo de cargo, en porcentaje, 2011

	Montevideo		Interior	
	Director	Maestro de aula	Director	Maestro de aula
Lo favorece	100,0	48,7	100,0	59,2
Ni favorece ni perjudica	0,0	50,0	0,0	40,8
Lo perjudica	0,0	1,3	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

«En el caso de los maestros de aula, se evidencia que casi 6 de cada 10 maestros del interior consideran que la residencia en el mismo barrio o localidad favorece el relacionamiento, al tiempo que es un poco menor esta relación en el caso de los maestros montevideanos (casi 5 de cada 10)».

### **Convocatoria a las familias en caso de conflictos**

Con respecto a la frecuencia de convocatoria a las familias en caso de conflicto entre los alumnos, los directores consideran mayormente que siempre o casi siempre se las convoca (directores de Montevideo casi 58 % y del interior 60 %). Por otro lado, los maestros de aula del interior afirman en mayor proporción (44 %) que siempre o casi siempre se convoca a las familias, en comparación con los de Montevideo (casi 29 %). De todos modos es destacable que más de la mitad (poco menos del 55 %) de los maestros de aula de Montevideo considera que a veces se convoca a las familias de los implicados en conflictos entre alumnos.

Cuadro 29.

Frecuencia de convocatoria a las familias de los alumnos en caso de conflicto entre ellos, según región y tipo de cargo, en porcentaje, 2011

	Montevideo		Interior	
	Director	Maestro de aula	Director	Maestro de aula
Siempre o casi siempre	57,8	28,8	60,2	44,3
A veces	33,3	54,6	30,9	47,4
Casi nunca o nunca	8,9	16,6	8,9	8,4

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

«Al observar los acuerdos en torno a los efectos de la puesta en marcha de los Consejos de Participación se constatan mayores grados de acuerdo respecto a los siguientes: facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales (42 %), fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad (casi 42 %), pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes (40 %) y permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela (38 %)».

### **Comisiones de Fomento y Consejos de Participación**

Se preguntó a los encuestados si las funciones de los Consejos de Participación eran complementarias o se superponían con las de las Comisiones de Fomento. Tres de cada cuatro docentes respondió que las funciones se complementan. Al comparar las respuestas de los docentes de ambas regiones del país se observa que la visión que prioriza la complementación de las funciones de ambos es más clara para quienes se desempeñan como docentes en el interior (81 %) frente a los que lo hacen en Montevideo (68 %).

Cuadro 30.  
Opinión del cuerpo docente con respecto a las funciones de los Consejos de Participación, por región, en porcentaje, 2011

	Región (estrato)		Total
	Montevideo	Interior	
Se complementan con las de la Comisión de Fomento	68,3	81,4	76,6
Se superponen con las de la Comisión de Fomento	31,7	18,6	23,4

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Al analizar lo mismo, pero discriminado por el cargo docente, se observa que los maestros de aula visualizan la complementariedad en mayor proporción que los directores (77 % frente a 64 %).

Cuadro 31.

Opinión del cuerpo docente con respecto a las funciones de los Consejos de Participación, por cargo, en porcentaje, 2011

	Cargo		Total
	Director	Maestro de aula	
Se complementan con las de la Comisión de Fomento	64,2	76,6	70,4
Se superponen con las de la Comisión de Fomento	35,8	23,4	29,6

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Al observar los acuerdos en torno a los efectos de la puesta en marcha de los Consejos de Participación se constatan mayores grados de acuerdo respecto a los siguientes: facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales (42 %), fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad (casi 42 %), pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes (40 %) y permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela (38 %). Alrededor de 2 de cada 5 docentes están de acuerdo o muy de acuerdo respecto a que los Consejos generarán estos resultados.

Discriminando las respuestas de los docentes de Montevideo y del interior, nuevamente se observa el patrón ya registrado, en tanto los docentes del interior presentan mayor grado de acuerdo en relación con las funciones potencialmente positivas de los Consejos de Participación. En particular, se destaca la alta proporción de acuerdo para los docentes del interior en torno a que fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad (51 %), facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales (casi 50 %) y pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes para elaborar en conjunto una mirada de mediano plazo para la escuela (casi 47 %). Es interesante señalar que en el caso de Montevideo 1 de cada 5 docentes (18,4 %) percibe que estos serán un obstáculo para el normal funcionamiento de la escuela.

Cuadro 32.

Acuerdos entre el cuerpo docente en torno a los Consejos de Participación, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela	27,5	44,3	38,0
Obstaculizarán el normal funcionamiento de la escuela	18,4	10,0	13,1
Pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes para elaborar en conjunto una mirada de mediano plazo para la escuela	29,5	46,7	40,3
Difícilmente se constituyan en una canal genuino de participación	23,7	20,4	21,6
Fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad	32,2	51,4	41,8
Serán una carga de trabajo adicional para los maestros	25,8	20,3	23,1
Facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales	30,2	49,6	42,3

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Con respecto a la valoración de las mismas características de los Consejos de Participación, pero discriminadas según el cargo docente, los directores presentan mayor acuerdo respecto a que los Consejos permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela (casi 41 %) y a que facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales (44 %). Sin embargo, también presentan mayor acuerdo que los maestros de aula con respecto a posibles consecuencias negativas de los Consejos de Participación: obstaculizarán el normal funcionamiento de la escuela (22 %, frente a casi 13 % para los maestros), difícilmente se constituyan en un canal genuino de participación (27 %, frente al 21 % de los maestros) y serán una carga de trabajo adicional para los maestros (casi 29 %, frente a casi 23 % para los maestros). Esto quizá pueda deberse a que son los directores quienes estarán más involucrados en la puesta en marcha de los Consejos de Participación, con el consiguiente grado de incertidumbre respecto a su incidencia en el funcionamiento de la escuela.

Cuadro 33.

Acuerdos entre el cuerpo docente en torno a los Consejos de Participación, por cargo, en porcentaje, 2011

	Cargo		Total
	Director	Maestro de aula	
Permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela	40,7	34,8	37,7
Obstaculizarán el normal funcionamiento de la escuela	21,6	12,7	17,2
Pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes para elaborar en conjunto una mirada de mediano plazo para la escuela	34,6	36,8	35,7
Difícilmente se constituyan en un canal genuino de participación	27,3	20,9	24,1
Fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad	28,6	22,6	25,6
Serán una carga de trabajo adicional para los maestros	28,6	22,6	25,6
Facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales	44,4	40,6	42,5

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

### 3.4. El desarrollo profesional

El profesionalismo docente constituye un componente clave en el desarrollo de las políticas educativas. Con docentes altamente profesionales un programa cuenta con una alta probabilidad de lograr sus objetivos educativos. Sin ellos, sus chances de fracaso pueden elevarse exponencialmente.

La literatura reconoce dos componentes de la profesionalización docente: las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional, entendido este como la formación a lo largo de la vida docente. Existen múltiples puntos de contacto entre estos dos factores de profesionalización, pero, al tiempo que se reconoce su complementariedad, es relevante distinguirlos analíticamente.

---

*«Si se presta especial atención a aquellas cuestiones que significan una seria dificultad, se encuentra que hay cuatro aspectos que sobresalen: el tiempo disponible para evaluar a los alumnos, que incluye obviamente la corrección de los cuadernos (31 %); la incorporación de las XO al trabajo pedagógico (22 %); la disciplina, que incluye el manejo de situaciones de intimidación, burla o abuso verbal entre los alumnos (34 %) y la falta de ámbitos de asesoramiento y supervisión (21 %)».*

---

La visión de los docentes sobre la profesionalización fue recabada mediante varias preguntas de la encuesta y se presenta a continuación.

### ***Las dificultades de la labor docente***

La encuesta planteó a los docentes una serie de situaciones que suelen ser consideradas como problemáticas en el ejercicio de su labor y les pidió que señalaran si cada una de dichas situaciones representaba una seria dificultad, una dificultad manejable o no representaba una dificultad para ellos.

Si se presta particular atención a aquellas cuestiones que significan una seria dificultad, se encuentra que hay cuatro aspectos que sobresalen: el tiempo disponible para evaluar a los alumnos, que incluye obviamente la corrección de los cuadernos (31 %); la incorporación de las XO al trabajo pedagógico (22 %); la disciplina, que incluye el manejo de situaciones de intimidación, burla o abuso verbal entre los alumnos (34 %) y la falta de ámbitos de asesoramiento y supervisión (21 %). En términos generales, el ordenamiento de las situaciones problemáticas es muy similar entre los docentes de Montevideo y los del interior, pero en la capital se profundiza la percepción de los referidos cuatro factores como serios para el ejercicio docente.

En contraposición, las tareas catalogadas como sencillas de realizar son: el relacionamiento con los colegas, los directores y los supervisores, y la organización del trabajo pedagógico propiamente dicho.

Cabe señalar que estas respuestas marcan una notoria continuidad con las opiniones docentes manifestadas en la encuesta sobre profesionalización docente llevada a cabo en Uruguay en el 2001. En particular, las dificultades señaladas como más importantes en ese momento fueron el tiempo para corregir, las características sociales de los alumnos y la disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión. Entonces, los maestros de Primaria, a diferencia de sus pares profesores de educación media, también destacaron la disciplina como una cuestión compleja en el desempeño de la tarea pedagógica.

La novedad que la encuesta del 2011 arroja es que el trabajo con las xo supone, para muchos docentes, una dificultad seria.

Cuadro 34.

Percepciones sobre las dificultades de la labor docente, por región, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
El trabajo con los colegas	1,8	1,1	1,3
La relación con los inspectores	1,6	1,6	1,6
El dominio de los nuevos contenidos	2,7	1,3	1,8
Organizar el trabajo en clase	2,4	1,9	2,1
El relacionamiento con los alumnos	2,5	2,4	2,4
La relación con los directores	4,5	1,8	2,8
La forma de planificar	2,6	3,3	3,0
La evaluación de los alumnos	4,5	3,9	4,1
El relacionamiento con las familias	9,1	6,6	7,5
La falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer	10,9	9,9	10,3
Manejar la disciplina en clase	12,9	12,6	12,7
El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas	16,2	12,6	14,0
La disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión	25,6	18,1	20,9
La intimidación, burla o abuso verbal entre alumnos	22,1	21,1	21,5
La incorporación de la xo al trabajo en clase	28,0	18,5	22,1
El tiempo disponible para corregir los cuadernos y las evaluaciones	37,5	27,5	31,3

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

*«En la distribución según la región se aprecia una leve diferencia entre aquellos docentes que trabajan en Montevideo respecto a los que lo hacen en el interior: entre los primeros parece más aguda la percepción de falta de preparación adecuada para trabajar en el contexto de las escuelas Aprender. La distribución por cargo no evidencia diferencias significativas».*

### **La formación como factor de profesionalización docente**

Numerosos estudios revelan que la demanda de instancias de formación es sumamente frecuente en los colectivos docentes.<sup>9</sup> Esta tendencia en general conocida se confirma en el caso de los docentes de las escuelas Aprender, quienes en una proporción cercana al 40 % expresaron que la formación con la que contaban no era suficiente para su desempeño en las escuelas de este Programa.

En la distribución según la región se aprecia una leve diferencia entre aquellos docentes que trabajan en Montevideo respecto a los que lo hacen en el interior: entre los primeros parece más aguda la percepción de falta de preparación adecuada para trabajar en el contexto de las escuelas Aprender. La distribución por cargo no evidencia diferencias significativas.

Cuadro 35.

Percepciones sobre la formación para desarrollar la labor docente, por región y cargo, en porcentaje, 2011

La formación actual es suficiente para su desempeño en una escuela Aprender	Región		Cargo	
	Montevideo	Interior	Director	Maestro de aula
No	39,1	35,9	41,8	40,1
Sí	60,9	64,1	58,2	59,9

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

9 Tenti (2005) y Vaillant y Rossel (2006).

*«Respecto a las condiciones actuales de trabajo se registra que el 49 % de los docentes las valora como adecuadas, frente a un 17 % que las considera inadecuadas. Es de destacar que el 35 % de los encuestados planteó una postura intermedia».*

Interrogados respecto a las áreas en las que debieran continuar formándose, los docentes muestran una imperiosa necesidad de formación en cuestiones de didáctica, específicamente en didáctica para el trabajo en contextos vulnerables. En un clarísimo segundo lugar (29 %, frente al 61 % que recibió la opción «didáctica») se mencionan los cursos disciplinarios, sean en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Arte. No se aprecian diferencias importantes entre las opiniones de Montevideo y el interior.

Cuadro 36.  
Opinión de los maestros sobre áreas en las que desearían continuar su formación, por estrato, en porcentaje, 2011

	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Cursos disciplinarios (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte)	25,0	31,3	28,9
Didáctica para el trabajo en contextos vulnerables	62,8	59,9	61,0
Gestión institucional	10,4	7,4	8,6
Otros	1,8	1,4	1,5

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

### **La postura de los docentes sobre sus condiciones de trabajo**

En este apartado se presentan las consideraciones del colectivo docente sobre sus condiciones de trabajo, en dos ejes fundamentales: la evaluación de las actuales condiciones laborales y el posicionamiento respecto a una serie de posibles transformaciones a realizar.

Respecto a las condiciones actuales de trabajo se registra que el 49 % de los docentes las valora como adecuadas, frente a un 17 % que las considera inadecuadas. Es de destacar que el 35 % de los encuestados planteó una postura intermedia.

Las diferencias por región en este rubro son importantes, dado que la opción «condiciones inadecuadas» es considerablemente superior en los docentes de Montevideo (26 %) que en los del interior (11 %); paralelamente, en el interior es mayoría absoluta la evaluación de las condiciones de trabajo como adecuadas (56 %).

Los datos de la encuesta no permiten profundizar en los determinantes de estas diferencias marcadas de opinión, para captar en qué medida las visiones de unos y otros docentes obedecen a situaciones muy diversas en el funcionamiento del sistema escolar, reflejan distancias en el posicionamiento ideológico entre el cuerpo docente de una y otra región o surgen de una combinación de factores.

Cuadro 37.

Opinión de los docentes respecto a sus condiciones de trabajo, por región, en porcentaje, 2011

Condiciones de trabajo	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Adecuadas	36,9	56,0	48,6
Ni adecuadas ni inadecuadas	37,6	32,9	34,7
Inadecuadas	25,5	11,1	16,6

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

En la distribución según el cargo de los encuestados se constata que los maestros de aula son quienes se inclinan en mayor medida por una valoración negativa de sus condiciones de trabajo.

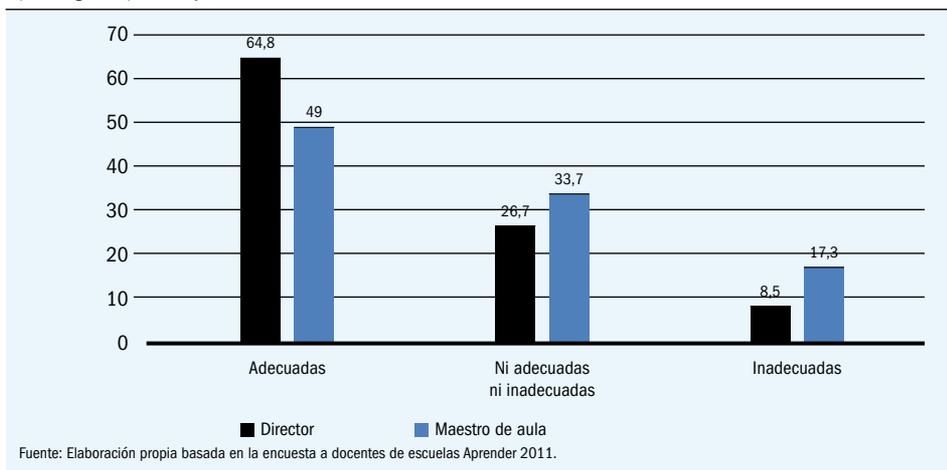
Al igual que en la encuesta del 2001, se presentó a los entrevistados una batería de posibles líneas de transformación de las condiciones laborales y se les pidió que manifestaran su acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. El cuadro que sigue presenta los resultados acumulados de las categorías «muy de acuerdo» y «de acuerdo» respecto a cada ítem.

Sin diferencias importantes en las respuestas por región, hubo prácticamente consenso respecto a «mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula».

El segundo lugar en el acuerdo lo consiguió «permitir que interinos y suplentes permanecieran en una escuela por más de un año», lo que puede ser interpretado como una genuina preocupación del cuerpo docente respecto a las distorsiones que suele producir la rotación docente.

Gráfico 4.

Docentes de las escuelas Aprender según sus opiniones con respecto a sus condiciones de trabajo, por cargo, en porcentaje, 2011



El tercer y cuarto lugar, con altos grados de acuerdo, lo consiguieron las opciones «ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con colegas, tanto en el aula como fuera de ella» y «diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-supervisor», respectivamente.

Hubo una mínima adhesión a la posibilidad de «prolongar el calendario escolar anual».

Tanto la encuesta del 2001 como la del 2011 revelan que para los maestros la mejora salarial es una transformación muy deseable y la extensión del calendario escolar es mínimamente atractiva. Las restantes alternativas recibieron apoyos importantes.

Cuadro 38.

Grado de acuerdo con distintas líneas de transformación de las condiciones de trabajo docente, por región, en porcentaje, 2011

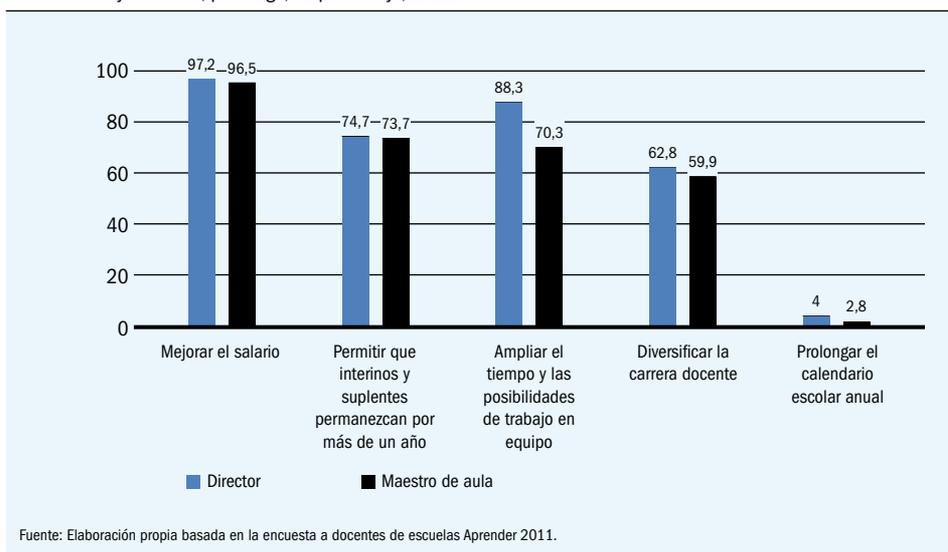
	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula	96,2	97,3	96,9
Permitir que interinos y suplentes permanezcan en una escuela por más de un año	78,1	71,1	73,8
Ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con colegas, tanto en el aula como fuera de ella	73,4	68,9	70,6
Diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-supervisor	61,1	59,4	60,1
Prolongar el calendario escolar anual para mejorar la calidad de la educación ofrecida	4,1	3,0	3,4

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

El gráfico 5 muestra que las diferencias de opinión por cargo del encuestado son mínimas. La única salvedad refiere a las posibilidades de ampliar el tiempo y de trabajo en equipo con colegas. Si bien hay un grado importante de acuerdo con esta transformación, son los directores quienes apoyan con más énfasis esta iniciativa (18 puntos porcentuales de diferencia).

Gráfico 5.

Docentes de escuelas Aprender que manifiestan acuerdo con las distintas líneas de transformación de las condiciones de trabajo docente, por cargo, en porcentaje, 2011



### ***La satisfacción profesional***

En el presente apartado se sistematizan las respuestas de los docentes respecto a su satisfacción con la profesión. Para ello se presenta, en primer lugar, la evaluación de cuán satisfechos se sienten respecto al momento de inicio de las respectivas carreras profesionales, para luego indagar en torno al grado de satisfacción en referencia a situaciones de la cotidianidad docente.

En cuanto a la satisfacción profesional actual en comparación con la experimentada al inicio de la carrera profesional, más de la mitad de los docentes afirman estar más satisfechos hoy que en el pasado, una cuarta parte dice estar igual de satisfecho y el 20,4 % expresa menor satisfacción. Los maestros capitalinos parecen más disconformes que sus pares del interior.

*«Tanto la encuesta del 2001 [sobre profesionalización docente] como la del 2011 revelan que para los maestros la mejora salarial es una transformación muy deseable y la extensión del calendario escolar es mínimamente atractiva. Las restantes alternativas recibieron apoyos importantes».*

Cuadro 39.

Opinión sobre la satisfacción con la carrera docente en relación al inicio de esta, por región, en porcentaje, 2011

Comparando con el inicio de la carrera docente, cuán satisfecho se encuentra ahora	Región		Total
	Montevideo	Interior	
Más satisfecho	49,5	56,2	53,6
Igual de satisfecho	27,0	23,7	25,0
Menos satisfecho	23,5	20,1	21,4

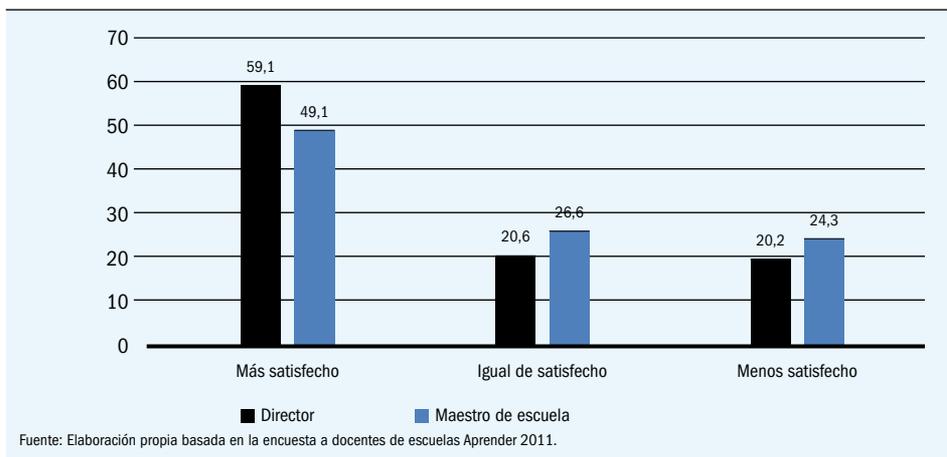
Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.

Al observar la distribución en base al cargo que se desempeña en la escuela, al igual que en otras oportunidades, emergen diferencias entre quienes ejercen un rol de dirección y quienes realizan docencia directa: los primeros expresan mayor satisfacción que los segundos (59 % y 49 %, respectivamente). El gráfico que sigue presenta los resultados.

Respecto a la satisfacción sobre distintos aspectos de la labor docente, los resultados de la encuesta confirman los hallazgos de los estudios nacionales e internacionales: los maestros encuentran la mayor satisfacción en el vínculo afectivo con los alumnos y en la actividad de enseñanza en sí misma. En este relevamiento también aparecieron como fuentes importantes de satisfacción las relaciones con los colegas y las vacaciones. En el extremo opuesto, el factor que genera la menor satisfacción es el salario. En un nivel intermedio de satisfacción aparecen el estatus profesional, el contexto en el que se trabaja, la propia escuela como lugar de trabajo y el relacionamiento con las familias.

Grafico 6.

Docentes de escuelas Aprender según su opinión con relación al grado de satisfacción con la carrera docente comparada con el inicio de esta, por cargo, en porcentaje, 2011



Cuadro 40.

Promedio de satisfacción docente, 2011

Grado de satisfacción respecto	Promedio
El vínculo afectivo con los alumnos	9,1
La actividad de enseñanza en sí misma	8,8
Las relaciones con los colegas	8,7
Las vacaciones	8,1
Las relaciones con las familias	7,3
La escuela como lugar de trabajo	6,6
El contexto social en el que trabaja	6,6
El estatus profesional	6,4
El salario	4,2

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta a docentes de escuelas Aprender 2011.



## 4. A modo de síntesis

La encuesta a los maestros de las escuelas Aprender permite delinear la mirada de los docentes sobre una serie de temáticas de la mayor importancia en el quehacer educativo.

En cuanto a las visiones existentes sobre el aprendizaje de los niños, la mayoría de los maestros expresó su convencimiento de que todos los alumnos pueden aprender y consideró que la educación puede operar como un canal efectivo de desarrollo de las capacidades de los niños. No obstante ello, no puede dejar de señalarse que más de un tercio de los maestros encuestados opinó que existe una clara determinación social de los aprendizajes y es muy difícil escapar a ella.

Concomitantemente, respecto a los factores que influyen en el aprendizaje, la encuesta reveló que los docentes otorgan gran relevancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar. Esto significa una confirmación del hallazgo registrado por primera vez en la encuesta sobre profesionalización docente del 2001, que había mostrado ya cómo, a la hora de explicar el aprendizaje de los alumnos, maestros y profesores de todo el sistema asignaban más importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos.

En relación con el componente de enriquecimiento curricular del Programa Aprender, se sondeó la opinión de los docentes sobre el PMC, la iniciativa Maestro más Maestro, el Programa Educativo de Verano y los Campamentos Escolares.

- Respecto al PMC cabe señalar que, por un lado, es altamente valorado por su contribución pedagógica a la dinámica de las escuelas y, por otro lado, algo más de la mitad de los maestros (54,4 %) opinó que el PMC efectivamente trabaja con todos o la mayoría de los niños que lo necesitan, al tiempo que un 45 % afirmó que llega a algunos niños o incluso a pocos niños. Además, no aparecen problemas de coordinación entre el cuerpo docente y los maestros comunitarios.
- Maestro más Maestro es menos conocido que el PMC y muchos de los encuestados (46 %) dijeron no saber en qué medida este programa contribuía al trabajo pedagógico de la escuela, sin perjuicio de lo cual se planteó con claridad que esta iniciativa debía ejecutarse durante todo el período.
- Según las declaraciones de los encuestados, cerca del 80 % de las escuelas tuvieron campamento en el 2011, en la mayoría de los casos en la modalidad de autogestión con recursos centra-

les provenientes del CEIP. En las escuelas que tuvieron campamento predominó ampliamente la valoración de estos como una instancia de socialización y convivencia, más que como una oportunidad de recreación o un canal de enriquecimiento curricular. En las escuelas que no organizaron campamentos las razones esgrimidas fueron dos: la escuela no fue incluida en el Programa de Campamentos Educativos o no hubo interés institucional.

- La encuesta mostró escaso conocimiento del Programa Educativo de Verano por parte de los encuestados.

Habida cuenta de que los pases escolares pueden constituirse en un instrumento de exclusión educativa, la encuesta indagó respecto a las prácticas habituales sobre este punto y encontró que las escuelas otorgan el pase siempre que este sea solicitado por los padres o tutores, cuando el niño presenta «necesidades especiales de aprendizaje» (81 %) y también cuando muestra problemas de conducta (14 %). Esta distribución de respuestas de los docentes encuestados sugiere que sería importante profundizar en esta cuestión en el futuro, para ver en qué medida estas prácticas afectan las trayectorias escolares de los niños involucrados.

Las escuelas cuentan con una larga tradición de elaboración e implementación de proyectos educativos. Dada la relevancia que estos tienen en el marco del Programa Aprender se sondeó la predisposición docente a trabajar en proyectos basados en las pautas definidas por el CEIP. En tal sentido, se constató una alta disposición del cuerpo docente a desarrollar un proyecto escolar según tales líneas. Según sus respuestas, los proyectos tienen una gran potencialidad, porque favorecen el avance de la escuela en distintos ejes: la mejora del aprendizaje de los niños, la participación de la comunidad y la construcción de la identidad de las escuelas, en particular de las escuelas Aprender. En cuanto a los apoyos que la escuela puede tener para la ejecución de un proyecto, se indagó sobre la importancia que los maestros asignan al trabajo colaborativo y a los recursos externos. Los datos recabados son contundentes respecto a la altísima priorización que los docentes hacen del trabajo colaborativo y su involucramiento en el proyecto, frente a la importancia menor que obtuvo la opción «recursos externos».

La encuesta también sondeó la mirada docente sobre la comunidad escolar, desde diversos ángulos. En primer lugar, a juzgar por las respuestas, existe un buen grado de discusión y acuerdo en el colectivo docente sobre algunas dimensiones que atañen a la interna escolar: los criterios de promoción y repetición, la forma de brindar apoyos a alumnos en riesgo de repe-

---

*«[...] respecto a los factores que influyen en el aprendizaje, la encuesta reveló que los docentes otorgan gran relevancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar. Esto significa una confirmación del hallazgo registrado por primera vez en la encuesta sobre profesionalización docente del 2001, que había mostrado ya cómo, a la hora de explicar el aprendizaje de los alumnos, maestros y profesores de todo el sistema asignaban más importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos».*

---

tición, las formas de evaluación y el perfil de egreso de los alumnos. A su vez, también cabe destacar que el trabajo domiciliario es uno de los aspectos menos presentes en la discusión y los acuerdos entre el colectivo docente.

Un segundo eje sobre el que se consultó a los docentes fue el vínculo existente entre la escuela y las familias. La valoración de que existe una relación predominantemente conflictiva entre la escuela y las familias es minoritaria. Para una parte importante de los entrevistados el grado de comunicación entre las escuelas y las familias es aceptable y fluido, pero debe notarse que también son significativas las respuestas que destacan que hay indiferencia y desinterés por parte de los padres.

Un tercer aspecto relativo a la comunidad escolar refirió a la frecuencia de convocatoria a las familias en caso de conflicto entre los alumnos. Los directores opinaron mayoritariamente que siempre o casi siempre se las convoca, pero también hubo voces de maestros que expresaron que solo a veces se llama a las familias de los alumnos implicados en casos de conflictos.

Dado que la ley General de Educación vigente incluyó los Consejos de Participación en cada centro escolar, se consideró pertinente preguntar a los encuestados si, en su visión, las funciones de estos eran complementarias o se superponían con las de las Comisiones de Fomento. Tres de cada cuatro docentes respondió que las funciones eran complementarias. En particular, predominaron los acuerdos en torno a los siguientes efectos de la puesta en marcha de los Consejos de Participación: facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales, fortalecerán el vínculo de la escuela con

la comunidad, pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes y permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela.

Se relevaron también las opiniones sobre cuestiones de profesionalización docente.

En primer lugar, la indagatoria sobre las dificultades que los docentes encuentran en su labor cotidiana mostró cuatro aspectos particularmente críticos: el tiempo disponible para evaluar a los alumnos, lo cual incluye obviamente la corrección de los cuadernos; la incorporación de las XO al trabajo pedagógico; la disciplina, que incluye el manejo de situaciones de intimidación, burla o abuso verbal entre los alumnos; y la falta de ámbitos de asesoramiento y supervisión. Las tareas calificadas como sencillas de realizar fueron el relacionamiento con los colegas, los directores y los supervisores, y la organización del trabajo pedagógico propiamente dicho. Este patrón de respuestas indica una notoria continuidad con las opiniones docentes manifestadas en la encuesta sobre profesionalización docente llevada a cabo en Uruguay en el 2001, con la novedad para el 2011 de que el trabajo con las XO supone para muchos docentes una dificultad seria.

En segundo lugar, la encuesta a docentes de Aprender confirma el hallazgo de estudios anteriores en relación con la avidez de los profesionales de la educación por acceder a cursos de perfeccionamiento: una proporción cercana al 40 % expresaron que la formación con la que contaba no era suficiente para su desempeño en las escuelas de este Programa. En particular, cuando se les preguntó respecto a las áreas en las que consideraban que requerían formación, los docentes expresaron su necesidad de formación en cuestiones de didáctica, específicamente en didáctica para el trabajo en contextos vulnerables, y se ubicó en un clarísimo segundo lugar a los cursos disciplinarios, sean en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Arte.

En tercer lugar, en lo referente a las condiciones de trabajo, una mayoría del 49 % de docentes valora sus condiciones de trabajo como adecuadas, frente a un 17 % que las considera inadecuadas, con un 35 % de los encuestados en una postura intermedia. Hubo prácticamente consenso respecto a «mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula». El segundo lugar en el acuerdo lo consiguió «permitir que interinos y suplentes permanecieran en una escuela por más de un año», lo que puede ser interpretado como una genuina preocupación del cuerpo docente respecto a las distorsiones que suele producir la rotación docente. El tercer y cuarto lugar, con grados altos de acuerdo, lo consiguieron las opciones «ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con colegas, tanto en el aula como fuera de ella» y «diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-su-

---

*«La valoración de que existe una relación predominantemente conflictiva entre la escuela y las familias es minoritaria. Para una parte importante de los entrevistados el grado de comunicación entre las escuelas y las familias es aceptable y fluido, pero debe notarse que también son significativas las respuestas que destacan que hay indiferencia y desinterés por parte de los padres».*

---

pervisor», respectivamente. Fue mínima la adhesión respecto a la posibilidad de «prolongar el calendario escolar anual».

Por último, los resultados de la encuesta también confirman los hallazgos de los estudios nacionales e internacionales sobre los factores que generan satisfacción profesional: los maestros encuentran la mayor satisfacción en el vínculo afectivo con los alumnos y en la actividad de enseñanza en sí misma. En este relevamiento también aparecieron como fuentes importantes de satisfacción las relaciones con los colegas y las vacaciones. El salario es el factor que genera la menor satisfacción y se ubican en niveles intermedios el estatus profesional, el contexto en el que se trabaja, la propia escuela como lugar de trabajo y el relacionamiento con las familias.

Como punto final de esta síntesis cabe destacar que a lo largo de la encuesta emergen, en forma nítida, importantes diferencias de opinión entre los maestros de Montevideo y los del interior, con una perspectiva bastante más optimista entre los segundos que entre los primeros. Para citar solo algunos ejemplos: entre los docentes del interior hay menor adhesión a la visión de determinación social de aprendizajes, mayores expectativas respecto a las contribuciones pedagógicas del PMC, mayor predisposición a la elaboración de un proyecto según las líneas de Aprender, mayor cantidad de docentes que consideran que existe apoyo y compromiso por parte de los padres. Se trata, pues, de un clivaje de gran relevancia, que necesariamente debe ser tenido en cuenta en el proceso de implementación de políticas y programas educativos.



## 5. Bibliografía

- ANEP-IIPE/UNESCO (2003): *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, Montevideo: ANEP.
- ANEP (2010): *Moviendo un país. Campamentos educativos*, Montevideo: ANEP.
- CEIP (2010): *Proyecto de Campamentos Educativos*, mimeo.
- OECD (2010): *Pisa 2009 Results*, vol. IV, <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>.
- TENTI, Emilio (2005): *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- VAILLANT, Denise; ROSSEL, Cecilia (2006): *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*, Montevideo: PREAL.
- UNESCO-BIE (2007): *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*, Ginebra: mimeo.



## 6. Anexo

### *Cuestionario a docentes de las escuelas del Programa Aprender*

Estimado docente:

A los efectos de dar seguimiento al Programa Aprender se está realizando una encuesta a todos los docentes de una muestra de escuelas de este Programa.

El siguiente formulario busca conocer las opiniones y expectativas que el colectivo docente tiene respecto a esta iniciativa y su actual funcionamiento en cada escuela.

Su opinión es fundamental para conocer cómo se está desarrollando el Programa, identificar sus potencialidades e incorporar insumos para mejorar sus puntos débiles.

Desde ya agradecemos su participación.

Clave: \_\_\_\_\_

#### **I. Datos del centro**

1. N.º de escuela (estará predeterminado a través de un listado de escuelas desplegable).
2. Departamento (estará predeterminado a través de un listado de departamentos desplegable).

#### **II. Datos del maestro**

3. Edad: \_\_\_\_\_
4. ¿Qué función cumple en esta escuela?  
(marque todas las que correspondan)
  - a. Maestro con grupo a cargo.
  - b. Maestro comunitario.
  - c. Director/subdirector.
  - d. Otros maestros sin grupo a cargo (adscripto, maestro de apoyo, fonoaudiólogo, maestro itinerante, maestro especial).
  - e. Profesor (talleristas, profesor de Inglés, Informática, Música).
5. Grado en el que enseña en esta escuela (marque en todos los grados que corresponda).  
Inicial 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º

6. Incluido el presente año, ¿cuántos años de antigüedad tiene?
  - a. Como maestro/profesor.
  - b. Maestro/profesor en esta escuela.
7. ¿En cuántas escuelas, incluida esta, ha trabajado?
8. ¿Qué tipo de relación laboral tiene con esta escuela? (marque una sola opción)
  - a. Cargo efectivo.
  - b. Interino.
  - c. Suplencia (por plazo menor a un año).
9. ¿Tiene usted otro trabajo además de este? Si su respuesta es sí, cuál(es) (marque todas las opciones que correspondan).
  - a. No, solo trabajo en esta escuela.
  - b. Sí, trabajo también en el contraturno de esta escuela.
  - c. Sí, soy maestro en otra escuela pública.
  - d. Sí, soy maestro en otra escuela privada.
  - e. Sí, tengo otro trabajo en educación distinto de los anteriores.
  - f. Sí, tengo otro trabajo fuera de la educación.

### III. La propuesta educativa

10. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (marque una opción por fila). Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, muy en desacuerdo, en desacuerdo.
  - a. En este medio social y con las carencias de estas familias, es muy difícil que los alumnos aprendan.
  - b. En esta escuela todos nuestros alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de rendimiento.
  - c. Lo máximo que podemos esperar de los niños que asisten a esta escuela es que aprendan normas de socialización.
  - d. Los maestros somos responsables por lo que nuestros alumnos aprenden.
11. Existen muchos factores que inciden en el aprendizaje. Le pedimos que ordene los siguientes factores en orden de importancia (1 el más importante, 2 el segundo en importancia y así sucesivamente)
  - a. El clima escolar.
  - b. El acompañamiento y apoyo de la familia.
  - c. La calidad del trabajo docente.
  - d. El nivel económico y social de las familias.
  - e. Infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela.

12. Del factor que señaló como el más importante, ¿cuál es la situación en esta escuela?
- Muy buena.
  - Buena.
  - Ni buena ni mala.
  - Mala.
  - Muy mala.
13. ¿En qué casos su escuela sugiere el pase de un niño a otra escuela? (marque sí o no en cada fila).
- Bajo rendimiento académico.
  - Alto rendimiento académico.
  - Problemas de conducta.
  - Necesidades especiales de aprendizaje.
  - Solicitud de los padres o tutores.
  - Otros (especificar).
14. En esta escuela, el Programa de Maestros Comunitarios trabaja con... (marque una sola opción).
- Todos los niños que lo necesitan.
  - La mayoría.
  - Algunos.
  - Pocos.
15. En su opinión, el Programa de Maestros Comunitarios... (marque una sola opción).
- Contribuye mucho al trabajo pedagógico de esta escuela.
  - Contribuye en alguna medida al trabajo pedagógico de esta escuela.
  - Contribuye poco al trabajo pedagógico de esta escuela.
  - No contribuye prácticamente en nada al trabajo pedagógico de esta escuela
16. Este año, ¿cómo ha sido su coordinación con el (los) maestro(s) comunitario(s) de esta escuela?
- Muy buena.
  - Buena.
  - Ni buena ni mala.
  - Mala.
  - Muy mala.
17. Esta escuela, ¿cuenta con la iniciativa Maestro más Maestro?
- Sí.
  - No.

18. En su opinión, Maestro más Maestro... (marque una sola opción).
- Contribuye mucho al trabajo pedagógico de la escuela.
  - Contribuye en alguna medida al trabajo pedagógico de la escuela.
  - Contribuye poco al trabajo pedagógico de la escuela.
  - No contribuye prácticamente en nada al trabajo pedagógico de la escuela.
  - No sabe.
19. Para Ud. esta iniciativa debe implementarse... (marque una sola opción).
- Todo el año lectivo.
  - Después de vacaciones de invierno.
  - En el último trimestre del año lectivo.
  - Nunca.
20. ¿Este año la escuela realizó campamentos?
- Sí.
  - No (pase a pregunta 22).
21. ¿Qué tipo de campamento realizó la escuela? (marque con sí o no en cada fila).
- Organizado centralmente.
  - Autogestionado con financiamientos del CEIP.
  - Autogestionado sin financiamiento del CEIP.
  - Colonias de Vacaciones.
22. (Si la escuela no realizó campamento)  
¿Cuál fue el principal motivo para no realizar el campamento?
- La escuela no fue incluida en el Programa de Campamentos Educativos.
  - No hubo interés institucional para su realización.
  - No hubo interés de los alumnos para su realización.
  - No hubo interés de las familias para su realización.
  - Por imposibilidades de los maestros.
  - No se considera el campamento como una instancia pedagógica válida.
23. Desde su punto de vista, los campamentos son... (marque una sola opción).
- Fundamentalmente una instancia de aprendizaje curricular.
  - Fundamentalmente una instancia de recreación.
  - Fundamentalmente una instancia de socialización y convivencia.

24. Para Ud., el Programa Educativo de Verano... (marque una sola opción).
- Constituye una experiencia muy valiosa de extensión del tiempo pedagógico.
  - Constituye una experiencia algo valiosa de extensión del tiempo pedagógico.
  - Aporta poco al proceso educativo de los alumnos.
  - No aporta prácticamente nada al proceso educativo de los alumnos.

### **Solo para directores**

25. Incluido el presente año, ¿cuántos años de antigüedad tiene?
- Como director/subdirector.
  - Director/subdirector en esta escuela.
26. ¿Cuántos niños de esta escuela participaron este año en campamentos?
27. El verano pasado, ¿cuántos niños de esta escuela participaron del Programa Educativo de Verano?
28. ¿Cuántas salidas didácticas (espectáculos, teatro, cine, etc.) ha realizado esta escuela este año?
29. La ley de Educación vigente creó los Consejos de Participación. En esta escuela, ¿ha funcionado el Consejo de Participación?
- Sí.
  - No.

### **Para todos**

#### **IV. El proyecto educativo de la escuela**

30. En el marco de su proyecto institucional, las escuelas del Programa Aprender tienen la posibilidad de desarrollar un «proyecto educativo» con apoyo financiero del CEIP. Al respecto esta escuela:
- Ya elaboró y elevó un proyecto (pase a 30).
  - Elaboró un proyecto y este está en reformulación (pase a 30).
  - No piensa presentar un proyecto.
31. (Para las escuelas que no presentaron proyecto) ¿Cuál fue el principal motivo para no presentar un proyecto?
- El proyecto está siendo discutido en el colectivo docente.
  - El momento del año electivo no permitió elaborar una propuesta.
  - Hubo falta de interés por parte del colectivo docente.
32. ¿Cree Ud. que esta escuela presentará un proyecto en el 2012?
- Sí.
  - No.

33. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los proyectos educativos que las escuelas Aprender pueden desarrollar con apoyo financiero del CEIP? (marque una sola opción por cada fila). Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo.
- Son muy importantes para mejorar los aprendizajes de los niños.
  - Son valiosos para promover la participación de la comunidad escolar.
  - Aportan a la construcción del perfil de las escuelas Aprender.
  - Contribuyen al proceso de construcción de identidad de la escuela ya iniciado.
  - Contribuyen poco al trabajo cotidiano de los maestros.
  - Complican enormemente la labor pedagógica de los maestros.
34. Para el buen desarrollo del proyecto educativo de la escuela, ¿qué importancia asigna Ud. a los siguientes aspectos? (marque en cada fila de 1 a 10 siendo 10 la mayor importancia y 1 la menor).
- Apoyos externos.
  - Trabajo colaborativo e involucramiento de todos los docentes.
35. ¿Cuáles de los siguientes apoyos externos cree Ud. es el más importante para la elaboración y la ejecución del proyecto educativo en esta escuela? (marque una sola opción).
- Apoyo técnico.
  - Recursos financieros.
  - Mayor autonomía para la gestión.

## Para todos

### V. La comunidad educativa

36. ¿Usted vive en...?
- El mismo barrio o localidad de esta escuela.
  - En un barrio o localidad cercano a la escuela.
  - En un barrio o localidad lejano a la escuela.
37. En su opinión qué incidencia tiene su lugar de residencia en el vínculo con la barrio, la comunidad, etc.
- Lo favorece.
  - Ni favorece ni perjudica.
  - Lo perjudica.
38. Indique si los siguientes aspectos fueron discutidos en el colectivo docente de esta escuela. Marque una sola opción por cada fila: sí/no.
- Criterios para determinar la promoción o repetición en cada grado.
  - Perfil de egreso de los alumnos de cada grado.
  - Formas de evaluación de los alumnos.

- d. Actitud y formas del trato del maestro con los alumnos.
  - e. Tipos de apoyo para alumnos con riesgo de repetición durante el año.
  - f. Criterios en relación al trabajo domiciliario.
  - g. Trabajo con las familias (reuniones).
39. Indique si existe acuerdo sobre los siguientes aspectos entre los docentes, y entre los maestros y la dirección. Marque una opción para acuerdo entre docentes y una opción para acuerdo entre los docentes y la dirección. Sí existe acuerdo entre los docentes, no existe acuerdo entre docentes, sí existe acuerdo entre docentes y dirección, no existe acuerdo entre docentes y dirección.
- a. Criterios para determinar la promoción o repetición en cada grado.
  - b. Perfil de egreso de los alumnos de cada grado.
  - c. Formas de evaluación de los alumnos.
  - d. Actitud y formas del trato del maestro con los alumnos.
  - e. Tipos de apoyo para alumnos con riesgo de repetición durante el año.
  - f. Criterios en relación al trabajo domiciliario.
  - g. Trabajo con las familias (reuniones).
40. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. (Marque una opción por fila). Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, muy en desacuerdo, en desacuerdo.
- a. Los maestros participamos efectivamente en las decisiones sobre la organización escolar.
  - b. Los maestros participamos efectivamente sobre aspectos técnicos (elaboración de proyectos de centros, sistemas de evaluación, etc.).
41. ¿Cuáles de las siguientes situaciones considera usted que son un problema en su escuela? (Marque una opción para cada fila). No es un problema, es un problema menor, es un problema moderado, es un problema serio.
- a. Las relaciones entre alumnos y maestros.
  - b. El comportamiento de alumnos en clase.
  - c. Intimidación, burla o abuso verbal entre los alumnos.
  - d. Violencia física entre alumnos.
  - e. Discriminación social entre alumnos.
  - f. Discriminación por discapacidad entre alumnos.
42. En su opinión ¿cómo es el vínculo entre familia y escuela? (marque una sola opción).
- a. Hay apoyo y compromiso por parte de los padres.
  - b. Hay un nivel de comunicación aceptable y fluido (cada uno mide como le parece qué es aceptable y fluido).
  - c. Hay indiferencia y desinterés por parte de los padres.
  - d. Es una relación predominantemente conflictiva.

43. ¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en esta escuela?  
(Marque solo una opción).
- Muy malo.
  - Malo.
  - Más o menos.
  - Bueno.
  - Muy bueno.
44. Pensando en la relación de la escuela con la comunidad, ¿con qué frecuencia suceden o se realizan las siguientes actividades? (marque una opción por fila). Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre, no sabe.
- Se realizan actividades conjuntas con la comunidad.
  - Se trabaja en red con otras organizaciones o instituciones.
  - Se realizan salidas pedagógicas en relación con el barrio, la localidad y la comunidad en general.
  - La comunidad es percibida como una amenaza por parte de la escuela.
  - La escuela ha sufrido robos.
  - La escuela ha sido víctima de actos de vandalismo.
45. En caso de conflictos entre los alumnos de esta escuela, indique la frecuencia con que se han aplicado en el centro las siguientes medidas (marque una opción por fila). Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre, no sabe.
- Reestructurar los grupos.
  - Hablar con los alumnos implicados.
  - Convocar a las familias de los implicados.
  - Derivar el problema al equipo psicosocial o multidisciplinario.
  - Recurrir al apoyo de técnicos sociales externos al centro.
  - Imponer una sanción inmediata.
  - Llamar a la policía.
  - Otras (especificar).
46. En cuanto a los Consejos de Participación... (marque una sola opción).
- Sus funciones se superponen con las de la Comisión de Fomento.
  - Sus funciones se complementan con las de la Comisión de Fomento.
47. ¿Cuán de acuerdo está Ud. con las siguientes afirmaciones sobre los Consejos de Participación? (marque una opción por fila). Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, muy en desacuerdo, en desacuerdo.
- Permitirán la realización de propuestas a la Dirección de cada escuela.
  - Pueden ser buenas contrapartes de los equipos docentes para elaborar en conjunto una mirada de mediano plazo para la escuela.

- c. Fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad.
- d. Facilitarán la articulación con otras instituciones y actores locales.
- e. Obstaculizarán el normal funcionamiento de la escuela.
- f. Difícilmente se constituyan en un canal genuino de participación.
- g. Serán una carga de trabajo adicional para los maestros.

## Para todos

### VI. Desarrollo profesional

48. Cotidianamente, en las escuelas los docentes afrontan una multiplicidad de situaciones. De la lista que se presenta a continuación le pedimos que indique cuáles de ellas le presentan a Ud. dificultad en su trabajo diario y cuáles no. (Marque una opción por fila). Es una dificultad seria, es una dificultad manejable, no es una dificultad.
- a. Manejar la disciplina en clase.
  - b. La relación con los directores.
  - c. La relación con los inspectores.
  - d. El trabajo con los colegas.
  - e. El dominio de nuevos contenido.
  - f. La falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer.
  - g. La forma de planificar.
  - h. La relación con las familias.
  - i. El relacionamiento con los alumnos.
  - j. Organizar el trabajo en clase.
  - k. La incorporación de las XO al trabajo en clase.
  - l. La evaluación de los alumnos.
  - m. El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas.
  - n. La disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión.
  - o. El tiempo disponible para corregir las evaluaciones y los cuadernos.
  - p. La intimidación, burla o abuso verbal entre los alumnos.
49. Para Ud., ¿la formación que Ud. tiene actualmente es suficiente para su desempeño en una escuela Aprender?
- a. Sí.
  - b. No.
50. ¿En qué áreas cree que debería continuar formándose? (marque una sola opción).
- a. Cursos disciplinarios  
(Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte).
  - b. Didáctica para el trabajo en contextos vulnerables.
  - c. Gestión institucional.
  - d. Otros (especificar).

51. En la actualidad diría que sus condiciones de trabajo son...  
(marque una sola opción).
- Adecuadas.
  - Ni adecuadas ni inadecuadas.
  - Inadecuadas.
52. Nos interesa conocer su opinión acerca de las posibles líneas de transformación de las condiciones de trabajo de los maestros. Por favor indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. (Marque una opción por fila). Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, muy en desacuerdo, en desacuerdo.
- Habría que ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con colegas, tanto en el aula como fuera de ella.
  - Habría que diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-supervisor.
  - Habría que prolongar el calendario escolar anual para mejorar la calidad de la educación ofrecida.
  - Habría que mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula.
  - Habría que permitir que interinos y suplentes permanecieran en una escuela por más de un año.
53. Clasifique de 1 a 10 el grado de satisfacción que experimenta con su profesión considerando... (siendo 10 la mayor satisfacción y 1 la menor satisfacción).
- La actividad de enseñanza en sí misma.
  - La escuela como lugar de trabajo (infraestructura, recursos, limpieza, etc.).
  - Salario.
  - Relaciones con los colegas.
  - Relaciones con las familias.
  - Estatus profesional.
  - Vínculo afectivo con los alumnos.
  - El contexto social en el que trabaja.
  - Las vacaciones.
54. Comparando con el momento en que inició su carrera, ¿con su trabajo Ud. está...? (marque una sola opción).
- Más satisfecho.
  - Igual de satisfecho.
  - Menos satisfecho.

**VII. Recursos para garantizar condiciones de educabilidad**

55. ¿Cómo califica la articulación de esta escuela con los siguientes programas u organismos? (marque una opción por fila). Muy buena, buena, ni buena ni mala, mala, muy mala, inexistente.

- a. Programa de Escuelas Disfrutables.
- b. Programa de Alimentación Escolar.
- c. Proyecto Inter-in.
- d. Almacenes del CEIP.
- e. Banco de Previsión Social.
- f. Programa Nacional de Salud Bucal.
- g. Ministerio de Salud Pública.
- h. Clubs de Niños del INAU.
- i. Otros servicios del INAU.

Este espacio está reservado para que usted, si lo desea, escriba los comentarios que considere pertinentes acerca de la modalidad de su escuela (Aprender).













únete por  
la niñez

