

Evolución del perfil docente del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) en el contexto de una oferta en expansión

Ana I. Balsa
José M. Cabrera
Eugenia Rodríguez
Virginia Verderese
Gabriel Álvarez
Marcelo Pérez Alfaro

División de Educación

Sector Social

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-1784

Evolución del perfil docente del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) en el contexto de una oferta en expansión

Ana I. Balsa
José M. Cabrera
Eugenia Rodríguez
Virginia Verderese
Gabriel Álvarez
Marcelo Pérez Alfaro

Diciembre 2019

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo
Evolución del perfil docente del Consejo de Educación Técnico Profesional -
Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) en el contexto de una oferta en
expansión / Ana I. Balsa, José M. Cabrera, Eugenia Rodríguez, Virginia Verderese,
Gabriel Álvarez, Marcelo Pérez Alfaro.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 1784)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Teachers-Training of-Uruguay. 2. Teachers-Supply and demand-Uruguay. 3.
Technical education-Uruguay. 4. Professional education-Uruguay. I. Balsa, Ana Inés.
II. Cabrera, José M. III. Rodríguez, Eugenia. IV. Verderese, Virginia. V. Álvarez,
Gabriel. VI. Pérez Alfaro, Marcelo. VII. Banco Interamericano de Desarrollo. División
de Educación. VIII. Serie.
IDB-TN-1784

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2019 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



DICIEMBRE 2019

Evolución del perfil docente del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) en el contexto de una oferta en expansión

Ana I. Balsa, José M. Cabrera y Eugenia Rodríguez *
Universidad de Montevideo

Virginia Verderese
Programa de Planeamiento Educativo, CETP-UTU

Gabriel Álvarez
Departamento de Investigación y Evaluación, CETP-UTU

Marcelo Pérez Alfaro
Banco Interamericano de Desarrollo

* Agradecemos la colaboración de la Dra. Lidia Barboza en la descripción cualitativa de la carrera docente.

Abstract

Este informe realiza un estudio descriptivo-diagnóstico sobre el cuerpo docente en la educación técnico-profesional de Uruguay en el marco de una oferta en expansión. Se basa en datos administrativos del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), la principal institución pública que imparte educación técnico-profesional. En pocos años el CETP-UTU ha logrado expandir las oportunidades educativas, reacomodando la oferta docente sin comprometer las tasas de horas docentes por alumno ni el tamaño de los grupos. También se observa una reestructuración de las horas docentes a favor de más horas de coordinación y de acompañamiento a los estudiantes, buscando una mayor personalización de los procesos educativos. Sin embargo, la evolución del cuerpo docente no ha estado exenta de importantes desafíos. La nota técnica concluye con un resumen de los principales desafíos que enfrenta el CETP-UTU en términos del cuerpo docente para alcanzar una oferta educativa de calidad.

Clasificación JEL: I20

Palabras clave: perfil docente, educación técnico-profesional, evaluación docente, educación secundaria, educación terciaria, asignación docente.

Índice

1. Introducción	3
2. Expansión de la matrícula del CETP-UTU y nuevo perfil estudiantil	7
Crecimiento de la matrícula en el CETP-UTU	7
Características demográficas del cuerpo estudiantil	12
3. Evolución del número y de las horas docentes	16
Evolución del número de docentes	16
Evolución de las horas docentes	19
4. Características sociodemográficas de los docentes	22
5. Titulación docente	25
6. Distribución de los docentes por carácter del cargo	35
7. Experiencia docente: antigüedad en la docencia, concentración y estabilidad en el centro educativo	40
8. El régimen de evaluación docente y de asignación horaria de cargos	47
9. Bajas, liberaciones de grupos y ausentismo docente	51
10. Distribución de docentes por estrato socioeconómico del centro educativo: Zona Metropolitana	56
11. Conclusiones	61
12. Bibliografía	67
Anexo 1: La oferta educativa de CETP-UTU	70

1

Introducción ¹

En las últimas décadas, los países de América Latina han experimentado importantes cambios en el acceso a la educación. A nivel de preescolar, se ha avanzado notoriamente en la universalización, logrando que en 2013 la tasa de cobertura neta ascendiera al 92%. En la primaria, la educación ya está universalizada (98% en 2013), mientras que en el nivel secundario, por su parte, la cobertura aumentó del 58% en 1986 al 77% en 2013 (BID, CIMA).

Si bien en Uruguay la ley establece la obligatoriedad de la enseñanza desde los 4 años y hasta la culminación de la educación media superior, solo dos de cada tres estudiantes de entre 15 y 16 años egresan del ciclo medio básico y solo uno de cada tres de entre 18 y 19 años egresa de la educación media superior.² Estos guarismos ubican a Uruguay entre los países con menores tasas de culminación de educación media de América Latina y ponen de relieve el importante desafío de expandir la cobertura y el egreso de secundaria que enfrenta el país. En los últimos años se han implementado algunas medidas con el propósito de expandir la cobertura en enseñanza media, incluyendo programas públicos de tutorías y becas,

¹ Este informe es una versión resumida del informe disponible en <http://fcee.um.edu.uy/investigacion/areas/> (en la sección de Investigación: Documentos de trabajo 2018), donde además de otros análisis más detallados, se presentan los cuadros con los datos que se han utilizado para elaborar cada gráfico.

² Datos propios en base a la Encuesta Continua de Hogares de 2016.

políticas de inserción para alumnos con dificultades o discapacidades, y cambios de planes orientados a ampliar la oferta educativa (INEEd, 2016). Estos esfuerzos han mostrado tener efectos limitados a nivel de la educación media general, que se ha mantenido relativamente estable en términos de matriculación y promoción. En cambio, la última década ha evidenciado una gran expansión de la educación media técnico-profesional, que acompasa las tendencias regionales de mayor acceso a la enseñanza media.³ La matrícula de la institución con mayor oferta de educación técnica en Uruguay, el Consejo de Educación Técnico Profesional, también conocido con el nombre de Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), se incrementó un 34% entre 2009 y 2017, aun en un contexto de decrecimiento de la población joven. Este aumento ha sido consecuencia de una mayor demanda de la educación técnico-profesional y de un esfuerzo del CETP-UTU por generar ofertas educativas más acordes a las necesidades de las nuevas cohortes de estudiantes. En 2017 el subsistema del CETP representaba el 14% de la matriculación pública frente a un 34% en la educación secundaria general (CES) y el resto correspondía en un 49% a educación inicial y primaria y en un 3% a formación en educación (CODICEN, 2018).

Originalmente, el CETP-UTU fue concebida para la “formación de las profesiones y de técnicos medios y superiores vinculados a diferentes áreas ocupacionales” (Uri, Dambrauskas y Camors, 2012), de modo de facilitar una inserción temprana en el mundo del trabajo. Con la Ley de Educación de 2008, que establece la obligatoriedad de la educación escuela media,⁴ la institución se ve en la necesidad de garantizar los derechos de acceso a 12 años de educación obligatoria, al tiempo que debe adaptarse a un ritmo cada más veloz de cambios tecnológicos y a las nuevas necesidades del mundo del trabajo.

La expansión de la cobertura secundaria a franjas de la población antes no atendidas, la integración de la formación técnico-profesional a la educación obligatoria, y los cambios tecnológicos han implicado un reto tanto a nivel de las estructuras docentes, como en la formación de los educadores. Los nuevos cuerpos docentes deben readaptarse para poder acompañar trayectorias educativas no lineales, integrar habilidades más allá de las estrictamente técnicas, y estar al día con las nuevas tecnologías y las demandas del mercado de trabajo. En este sentido, una buena selección docente y una formación docente de calidad y sostenida son claves para garantizar procesos de aprendizaje exitosos.

³ La educación media técnico-profesional de Uruguay está dirigida por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el ente autónomo con la potestad de formular e implementar las políticas educativas en los niveles: inicial (4 y 5 años), primario (6 a 11 años), medio (12 a 18 años) y la formación docente. Es dirigida por el Consejo Directivo Central (CODICEN) y está compuesta por consejos desconcentrados: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), que se ocupa de la educación media general, el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), que se ocupa de la educación media y superior profesional y técnica, y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

⁴ Hasta esa fecha, solo la educación media básica era obligatoria.

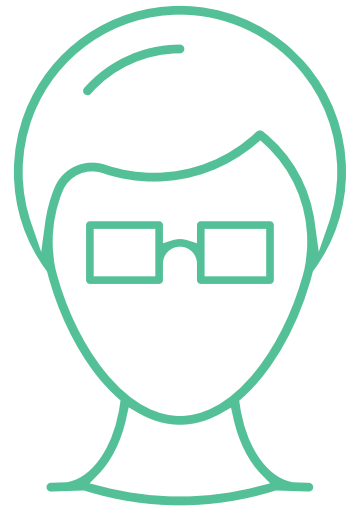
Este informe realiza un estudio descriptivo-diagnóstico sobre el cuerpo docente en la educación técnico-profesional de Uruguay en el marco de una oferta en expansión. Se basa en datos administrativos del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)⁵, la principal institución pública que imparte educación técnico-profesional en los niveles: medio básico, medio superior y terciario en el país. En pocos años el CETP-UTU ha logrado expandir las oportunidades educativas, reacomodando la oferta docente sin comprometer las tasas de horas docentes por alumno ni el tamaño de los grupos. También se observa una reestructuración de las horas docentes a favor de más horas de coordinación y de acompañamiento a los estudiantes, buscando una mayor personalización de los procesos educativos. Sin embargo, la evolución del cuerpo docente no ha estado exenta de importantes desafíos, entre los que cabe citar los siguientes:

- i.** Una muy baja tasa de titulación en formación docente, especialmente para los docentes que ingresan al sistema.
- ii.** Pocas alternativas de formación en servicio.
- iii.** Un alto porcentaje de docentes de carácter interino, que deben volver a presentarse periódicamente a los cargos.
- iv.** Alta dispersión de las propuestas educativas, lo que resulta en una alta rotación de equipos docentes entre los centros educativos.
- v.** Aumento del número de grupos que cambian de docente en al menos una asignatura.
- vi.** Modalidades de evaluación del desempeño y promoción docente que no promueven el esfuerzo ni la capacitación.
- vii.** Regulaciones de asignación de los docentes/elección de cargos que resultan en que aquellos con mejor formación y mayor antigüedad se desempeñen en los centros de mejor nivel socioeconómico y que, por otro lado, impide la formación de equipos.

El informe comienza describiendo la expansión de la oferta educativa del CETP-UTU en la última década y ofreciendo una caracterización general de los nuevos estudiantes que se han ido incorporando a la educación media técnica (sección 2). En la sección 3 se describe la evolución del número y de las horas docentes que acompañan la expansión de la matrícula del CETP-UTU, mientras que la sección 4 se enfoca en las características sociodemográficas del cuerpo docente de la institución. Las siguientes secciones describen el nivel y la evolución de otras características de los docentes del CETP-UTU, incluyendo el porcentaje de docentes con título en formación docente (sección 5), la

⁵ El CETP-UTU es uno de los cinco consejos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

distribución de los docentes por carácter del cargo (sección 6), los niveles de experiencia docente y de permanencia en los centros educativos (sección 7) y los puntajes que reciben los docentes (sección 8) en sus evaluaciones. La sección 9 indaga sobre las interrupciones que se producen en los grupos en medio del año lectivo por concepto de licencias o renuncias. La sección 10 se ocupa de la asignación regresiva de docentes de mayor experiencia y nivel de titulación a los centros de menor nivel socioeconómico. Y, por último, la sección 11 cierra el informe, resumiendo los principales desafíos que enfrenta el CETP-UTU en términos del cuerpo docente para alcanzar una oferta educativa de calidad.



2

Expansión de la matrícula del CETP-UTU y nuevo perfil estudiantil

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA EN EL CETP-UTU

La matrícula del CETP-UTU se concentra principalmente en cursos de educación media, básica y superior, aunque ofrece también cursos técnicos terciarios y cursos de capacitación y formación profesional. La matrícula ha evidenciado un aumento significativo en los últimos años. Esto hace del CETP-UTU la única institución pública a nivel nacional que expande su oferta en educación media, acompañando las tendencias internacionales y regionales de brindar acceso a la educación media a nuevos sectores de la población. En cuanto a las características demográficas del cuerpo estudiantil, el CETP-UTU tiene un porcentaje importante de estudiantes con extra-edad y una mayoría de estudiantes varones. La evolución del perfil demográfico de la matrícula del CETP-UTU está asociada a los esfuerzos del propio Centro para garantizar el acceso y la permanencia a estudiantes con trayectorias educativas no lineales.

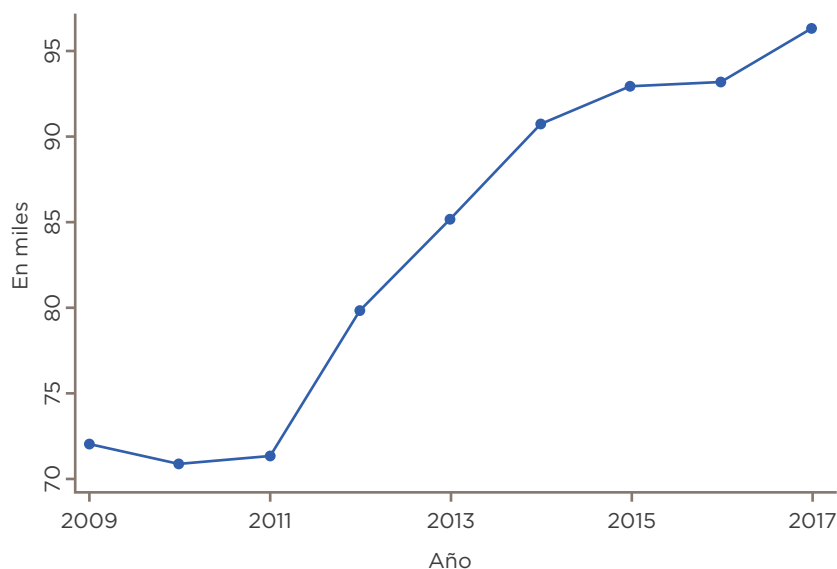
Evolución de la matrícula por nivel y tipo de curso

CETP-UTU concentra su oferta sobre todo en el nivel medio, en el cual en 2017 se ubicaba el 87% de su matrícula. Dentro de la educación media

básica (Nivel 1), los principales cursos son el Ciclo Básico Tecnológico (CBT) y la Formación Profesional Básica (FPB). En el nivel de educación media superior (Nivel 2), los dos cursos con mayor matriculación son el Bachillerato Tecnológico, también llamado Educación Media Tecnológica (EMT), y la Educación Media Profesional (EMP). En el nivel de educación terciaria (Nivel 3), el CETP-UTU ofrece Carreras Técnicas y Tecnológicas (CTT) no universitarias. En el anexo 1 de este informe se presenta un diagrama que describe su oferta educativa.

Entre 2009 y 2017 la matrícula del CETP-UTU se incrementó un 34%, pues las matriculaciones ascendieron de 72.088 a 96.382 (véase el gráfico 1).⁶ La mayor expansión tuvo lugar a nivel medio (gráfico 2).⁷

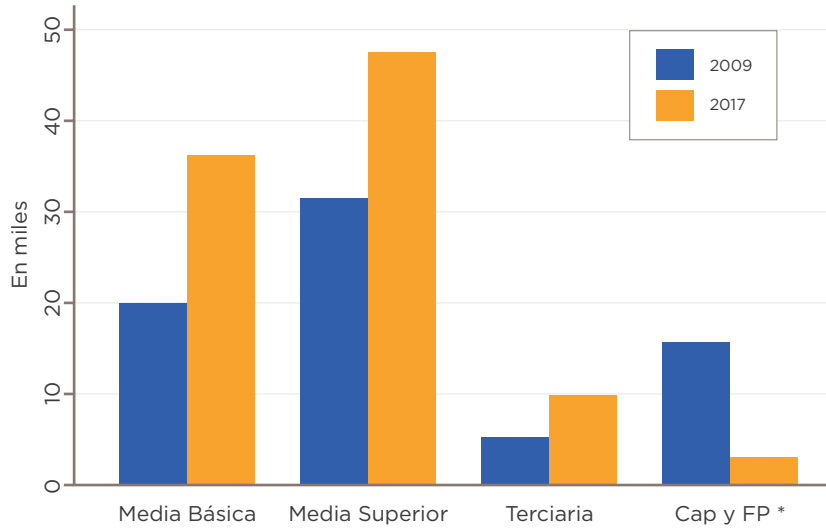
GRÁFICO 1
MATRICULACIÓN CETP-UTU POR AÑO



⁶ El indicador “matrícula” recoge el “total de estudiantes activos en todo el país para todo tipo de curso, en todos sus niveles educativos, al 30 de abril de cada año lectivo”. Este indicador no es igual al número de estudiantes en el CETP, ya que hay estudiantes que pueden registrarse en cursos de corta duración luego del 30 de abril y otros que se inscriben en más de un curso.

⁷ Véanse los informes del Departamento de Estadística de Planeamiento Educativo del CETP-UTU para más detalles de la matrícula año por año (<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>).

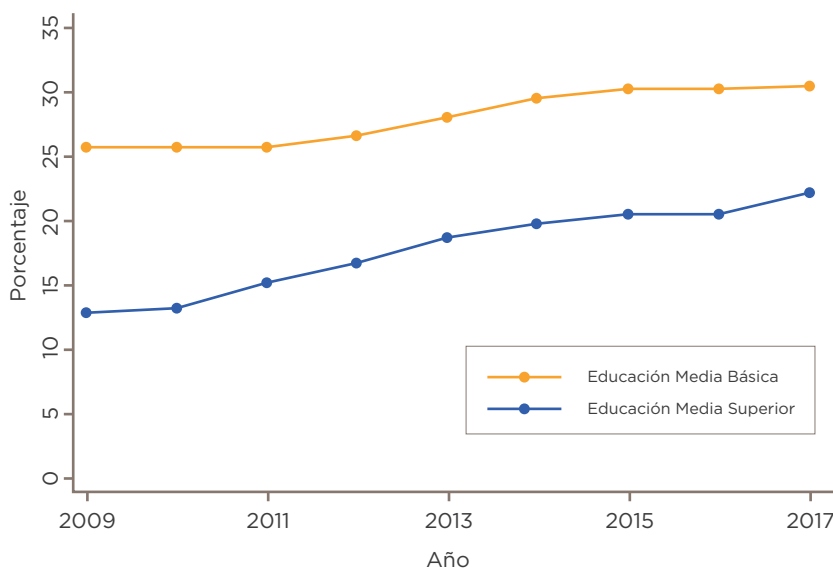
GRÁFICO 2
EVOLUCIÓN MATRÍCULA CETP-UTU POR NIVEL



* Cap y FP = Cursos de Capacitación y Formación Profesional

El aumento de la matrícula del CETP-UTU se registra en el marco de un decrecimiento de la población de entre 13 y 18 años en Uruguay, la cual cayó un 2,8% entre 2009 y 2017 (INE, 2018). A nivel de la educación media básica, si bien una fracción de su matrícula puede explicarse por un desplazamiento de la demanda de educación general (CES) a la técnica, la mayor parte del incremento refleja una creación genuina de oportunidades educativas. Como se aprecia en el gráfico 3, en el período considerado, la matrícula del CETP-UTU aumenta su participación en la matrícula de educación media de la ANEP, pasando de un 13% a un 22% en el caso de la educación media básica y de un 26% a un 31% en el caso de la educación media superior. Esta suba refleja no solo una mayor demanda relativa de educación técnica, sino también el esfuerzo del CETP-UTU para atraer nuevos alumnos, mejorar el acompañamiento de las trayectorias educativas y concentrar los recursos en los niveles medio y terciario.

GRÁFICO 3
MATRÍCULA DE CETP-UTU SOBRE EL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN MEDIA PÚBLICA



La expansión de la matriculación se produjo en la mayoría de los cursos del CETP, con aumentos más importantes en los cursos de Formación Profesional Básica (FPB) y Educación Media Tecnológica (EMT) en educación media y en las Carreras Técnico Terciarias (CTT). El curso de FPB se cuadruplicó, pasando de tener 2.806 estudiantes en 2009 a contar con 14.389 en 2017. El de EMT pasó de 17.666 a 30.895 (72% de aumento) y el de CTT se duplicó, de 5.411 a 10.025. Cabe destacar que en el caso del FPB, la expansión estuvo asociada al objetivo explícito de generar alternativas educativas sostenibles para alumnos con riesgo de deserción. El ingreso de estos jóvenes a partir de la implementación del FPB Plan 2007 implicó un cambio en el perfil de estudiantes de educación media básica de CETP-UTU.

Evolución de la matrícula por región

El aumento de la oferta educativa de CETP-UTU se ha dado en todo el territorio nacional. Entre 2009 y 2018 la matrícula total se expandió más en el interior del país (35%) que en Montevideo (28%). En 2017 la matrícula total en el interior ascendía a 60.574 inscriptos, duplicando la de Montevideo (34.617).

Expansión en el número de centros educativos

La expansión regional se ha visto acompañada por un aumento en el número de centros educativos y anexos que ofrecen cursos de Educación Media Básica y de Educación Terciaria. Los centros con cursos de CBT o EMT se incrementaron alrededor de un 40% entre 2009 y 2010; los que ofrecen cursos de FPB se duplicaron y los que dictan cursos

de CTT se cuadruplicaron. En 2017 los cursos de CBT y FPB se ofrecían en 87 y 92 centros educativos respectivamente y los de media superior (EMT y EMP) en 115 y 99. En el caso de los cursos de educación terciaria, los centros que los ofrecen son 64.

Tamaño de los centros educativos

El número de estudiantes promedio por centro educativo llegó a los 900 en 2014 para la zona metropolitana (Montevideo y Canelones) y Litoral Norte, aunque se redujo a partir de 2015, situándose en el entorno de los 800 en 2017. A estas zonas le siguen la región Noreste, con casi 700 estudiantes por centro. Por su parte, el tamaño promedio de los centros de las regiones Centro y Litoral Sur se ubica en alrededor de 450 estudiantes, mientras que el Este detenta los centros más chicos, con un tamaño promedio de 400 estudiantes.

Tamaño de los grupos

La expansión de la matrícula no ha redundado en grupos más numerosos: el número de estudiantes por grupo se ha mantenido en niveles adecuados (grupos menores a 25 alumnos en promedio). Esto fue posible gracias a la mayor oferta de centros educativos o radicaciones descrita anteriormente y a un mayor número de docentes. El tamaño del grupo tiene mayor dispersión en la educación media superior que en la media básica, donde es más frecuente encontrar grupos de 35 o 40 alumnos.

Oferta de orientaciones por tipo de curso y sector productivo

Cada curso del CETP-UTU ofrece una diversidad de especialidades técnicas u orientaciones. El número total de orientaciones se ha ido elevando en sintonía con el aumento de la matrícula. En 2017 el FPB ofrecía cerca de 30 orientaciones (frente a 11 en 2009), el EMT unas 26 (comparadas con 15 ocho años antes) y a nivel terciario había más de 80, casi el doble de 2009. Por otro lado, el EMP ha reducido sus orientaciones a 42, de un total de 59 en 2009.

En cuanto a los sectores productivos, en la mayoría de los cursos predominan las orientaciones vinculadas a los servicios, con una participación de entre el 40% y el 70%, según el tipo de curso, seguidas de las industriales, con un peso de entre el 22% y el 56%. Las orientaciones vinculadas a las actividades primarias apenas superan el 5% de la matrícula total. Las orientaciones de cuatro sectores abarcan más de la mitad de la matrícula: Comercio y Administración, Electricidad y Electrónica, Informática y Deportes. Esta última orientación se destaca por haber registrado un crecimiento exponencial de su matrícula.

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DEL CUERPO ESTUDIANTIL

Edad de los estudiantes

La expansión del FPB plan 2007 entre 2009 y 2017 implicó un incremento de un año en la edad promedio de los estudiantes de nivel 1 (de 14 a 15 años). Esta suba se debe puramente a un efecto de composición, ya que la edad promedio del estudiante del CBT se ha mantenido relativamente constante en torno a los 14 años y medio, y la del estudiante del FPB ha caído de 17 a 16,2, luego de que se flexibilizara la edad mínima para ingresar al programa en 2016. En el nivel medio superior, la edad promedio ha permanecido prácticamente constante; el estudiante del EMT tiene en promedio 19,6 años y el de EMP 22,4. La edad promedio en los cursos de nivel terciario ha alternado entre 25 y 27 años, y en los cursos de capacitación y formación profesional es de alrededor de 30 años. También en educación terciaria y en el nivel de capacitaciones y formación profesional se han observado aumentos de la edad promedio entre 2009 y 2017. En el caso particular de la formación profesional, cabe considerar que se ha producido un cambio de categorización cuando los cursos de formación profesional para jóvenes pasaron a acreditar el nivel de enseñanza media básica a partir del surgimiento del FPB.

Porcentaje de estudiantes con extra-edad

Un alto porcentaje de la matrícula del CETP-UTU se concentra en estudiantes con extra-edad. En este informe categorizamos a un estudiante con extra-edad cuando su edad excede el máximo de edad que corresponde a un estudiante en su mismo grado según la normativa del CES (ANEP). Cabe aclarar que esta definición busca ubicar a los estudiantes del CETP-UTU en un contexto general, pero no implica necesariamente extra-edad en el contexto del CETP-UTU. Por ejemplo, el curso de FPB fue creado en 2007 con el objetivo de ofrecer y acreditar el ciclo básico a jóvenes de 14 años o más. Esto explica la tasa de extra-edad del 100% para los estudiantes de FPB hasta 2016, y que la misma caiga levemente en 2017 al permitir el ingreso de jóvenes desde los 12 años. Por su parte, el CBT tiene tasas de extra-edad en torno al 20%, y en descenso. En educación media superior la extra-edad alcanza el 56% en el caso del EMT, el 79% en el caso del EMP y el 72% en el caso del Bachillerato Profesional (BP). Algunos cursos de educación media superior incluyen estudiantes que, habiendo culminado educación secundaria, recurren al CETP-UTU para mejorar su capacitación técnica en alguna área.

Sexo de los estudiantes

En 2017 el 59% de la matrícula correspondía a varones, lo que representa un aumento de 3 puntos porcentuales en relación con la participación de varones en 2009. Casi todos los cursos tienen una participación mayoritaria de varones, con excepción de los cursos de capacitación y formación profesional. El porcentaje de mujeres matriculadas ha permanecido constante en la educación media básica (FPB y CBT), se ha reducido en el nivel medio superior, y ha aumentado ligeramente en los niveles terciario y de capacitación/formación profesional.

Características socioeconómicas de los estudiantes que están finalizando la educación media superior

Si bien son pocos los indicadores que permiten caracterizar a los estudiantes del CETP-UTU desde el punto de vista socioeconómico, los datos disponibles de los últimos censos estudiantiles sugieren que se ha expandido la oferta a una población con menor contexto educativo del hogar y mayores interrupciones en sus trayectorias educativas. La expansión de la matrícula del CETP-UTU constituye un logro para el sistema educativo nacional, al extender el acceso a la educación media a poblaciones que antes no accedían. A su vez, presenta el desafío de ofrecer una propuesta de calidad y que acompañe las necesidades del nuevo perfil de estudiantes.

Los únicos datos disponibles al momento sobre el contexto socioeconómico de los estudiantes provienen de los censos de estudiantes del CETP-UTU de 2012, 2013, 2014 y 2017, los cuales fueron administrados a alumnos que cursaban el último año del curso respectivo de educación media superior.⁸ Estos no representan necesariamente al cuerpo de alumnos de enseñanza media superior, ya que solo se incluyen aquellos que logran llegar al último año del ciclo. Los censos constituyen actualmente la única fuente de información histórica sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes del CETP-UTU.

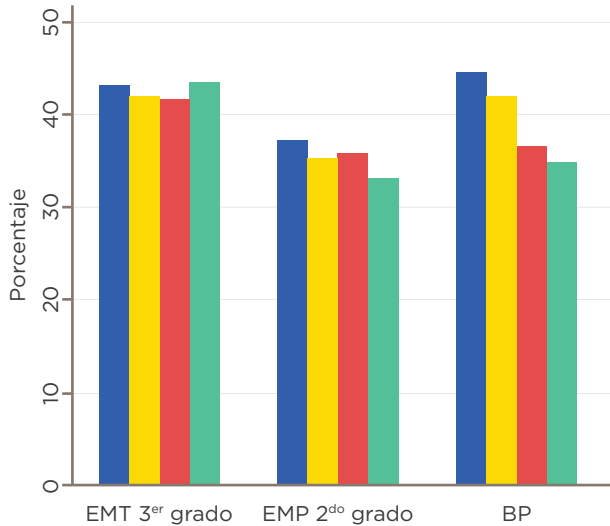
Nivel educativo de la madre del estudiante

La comparación de los cuatro censos permite apreciar que la mayoría de los estudiantes proviene de hogares cuyas madres no alcanzaron a cursar la educación media superior. Los estudiantes del EMT muestran niveles de educación materna algo mayores que los del EMP y el BP, con un 44% de madres que cursaron educación media superior en comparación con una de tres madres en EMP y BP (datos de 2017). Mientras que el nivel educativo de las madres de los estudiantes de EMT permanece relativamente constante en el tiempo, el estudiante promedio del EMP y BP muestra niveles de educación materna más bajos en los censos más recientes. En particular, los estudiantes que estaban culminando EMP y BP en 2017 tienen una notoria menor probabilidad de tener una madre que haya alcanzado la formación terciaria que los estudiantes de la misma etapa en años anteriores (gráfico 4).

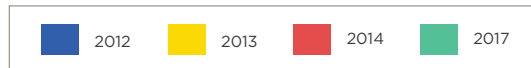
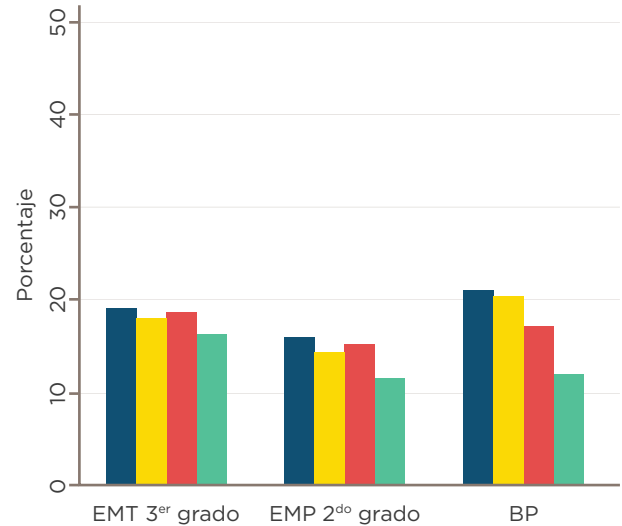
⁸ Los censos fueron diseñados e implementados por el Departamento de Investigación y Evaluación y sus Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación (UPIE), Programa de Planeamiento Educativo, como parte del proceso de evaluación institucional. El objetivo principal de estos censos fue relevar las características y perfiles de los estudiantes del último año de los cursos del Nivel 2, conocer sus percepciones acerca de la formación recibida en el CETP-UTU, así como indagar en sus expectativas y proyecciones educativas y laborales. Se censaron 6.791 estudiantes (2012), 7.018 (2013), 8.266 (2014) y 9.185 (2017). La cobertura de los censos abarcó cerca del 95% de los que asistían en el momento de aplicar la encuesta. Se incluyen estudiantes del último año de las propuestas de educación media superior que no habían abandonado los cursos; según los registros, el abandono de los cursos en el último trimestre del último año alcanzó al 30% de la matrícula.

GRÁFICO 4
NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE

Madre alcanzó a cursar Educación Media Superior



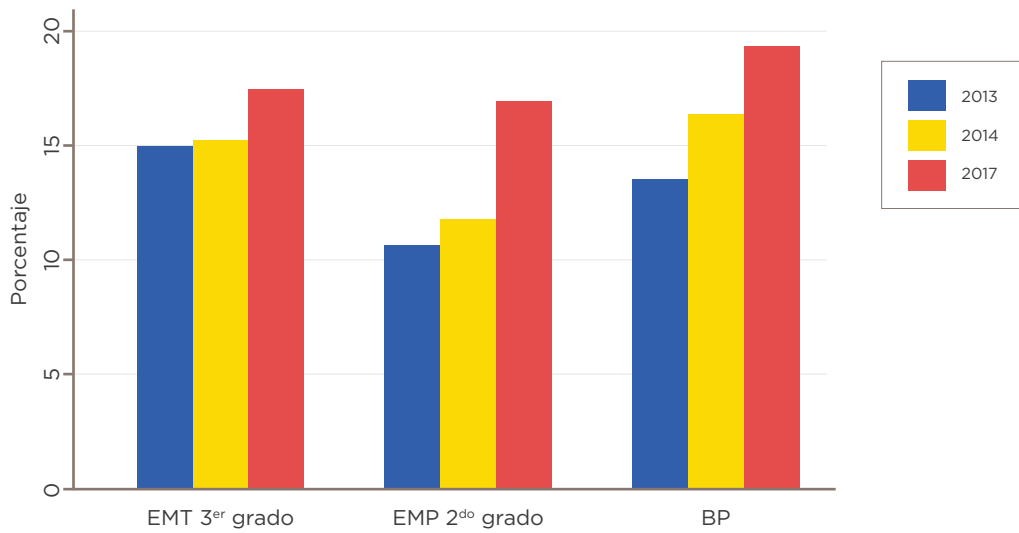
Madre alcanzó a cursar Educación Terciaria



Interrupción de los estudios y actividad laboral

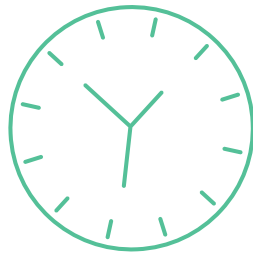
El gráfico 5 muestra que los estudiantes más recientes tienen también una mayor probabilidad de haber interrumpido los estudios. La mayoría reporta haber descontinuado por motivos laborales, aunque también mencionan haberlo hecho por la necesidad de cuidar a un familiar, ayudar en el hogar, por enfermedad o porque tenían dificultades académicas. En cuanto a la actividad laboral, un 30% de los estudiantes del tercer curso de la EMT trabaja. El guarismo asciende a un 40% para los estudiantes en el último grado de EMP y se acerca al 50% para los estudiantes del BP.

GRÁFICO 5
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE INTERRUMPIÓ LOS ESTUDIOS



3

Evolución del número y de las horas docentes



EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE DOCENTES

Entre 2009 y 2017 el número de docentes aumentó en mayor proporción que la matrícula, fenómeno que se observa a nivel de todo el país. Tres de cada cuatro son docentes directos, que se dividen casi en partes iguales en docentes de asignaturas técnicas y generales. Un 15% son docentes indirectos, que desempeñan tareas de acompañamiento educativo, y el resto son cargos básicos.

Según las funciones que cumplen, los docentes del CETP-UTU pueden clasificarse en dos grandes grupos: docentes con funciones de enseñanza directa y docentes con funciones indirectas. Los docentes directos son aquellos que están en relación continua e inmediata con el alumno y que cumplen funciones de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de proyectos de investigación tecnológica y extensión. Por su parte, la docencia indirecta implica funciones de dirección, orientación y supervisión u otras fuera de la relación directa enseñanza-aprendizaje. En el CETP, los docentes directos tienen un 100% de las horas en el aula más horas de coordinación que varían según el curso y el plan. Son docentes indirectos de área los talleristas, encargados de laboratorio, educadores sociales, alfabetizadores, encargados de espacios de inclusión digital o docentes con horas de apoyo. Los docentes indirectos con cargo básico son los

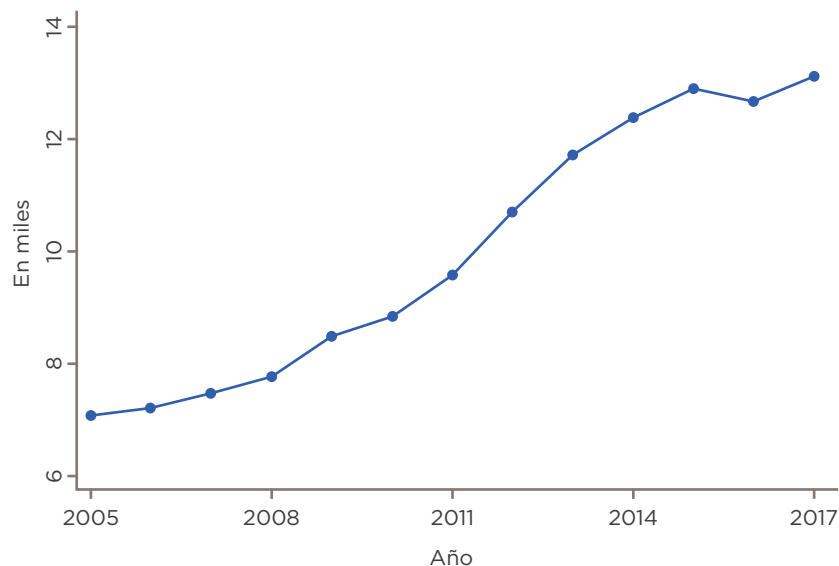
adscriptos, referentes, bibliotecólogos, maestros técnicos (jefe, asesor, coordinador, ayudante), instructores agrarios, docentes orientadores educacionales (DOE) y docentes orientadores de laboratorio (DOL), directores de escuela e inspectores. Los docentes con cargos básicos tienen un cargo padrón con sueldo fijo.

Evolución del número de docentes y de matriculados por docente

Entre 2005 (primer año para el cual se tiene información sistematizada de docentes) y 2017, el número total de docentes (incluidos los cargos básicos) creció un 85%, pasando de 7.066 a 13.098 (véase el gráfico 6). Entre 2009 (primer año para el cual se computa la información de matriculación) y 2017, el número de docentes se elevó un 54%, superando ampliamente la suba del 34% de la matrícula. Este aumento relativo redujo el número de matriculados por docente de 8,9 a 7,6 en el período. La mayor expansión del número de docentes tuvo lugar entre 2010 y 2013, en respuesta al incremento de la matrícula del FPB, el EMT y el CTT. Como se señala más adelante, el aumento del número de docentes por estudiante no se refleja en una mayor cantidad de horas docentes por estudiantes. La razón de horas por estudiante se mantiene relativamente constante, lo que se explica por una caída en el promedio de horas trabajadas y en particular de las horas trabajadas por docentes nuevos.

GRÁFICO 6
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE DOCENTES

Incluye docencia directa, indirecta y cargos básicos



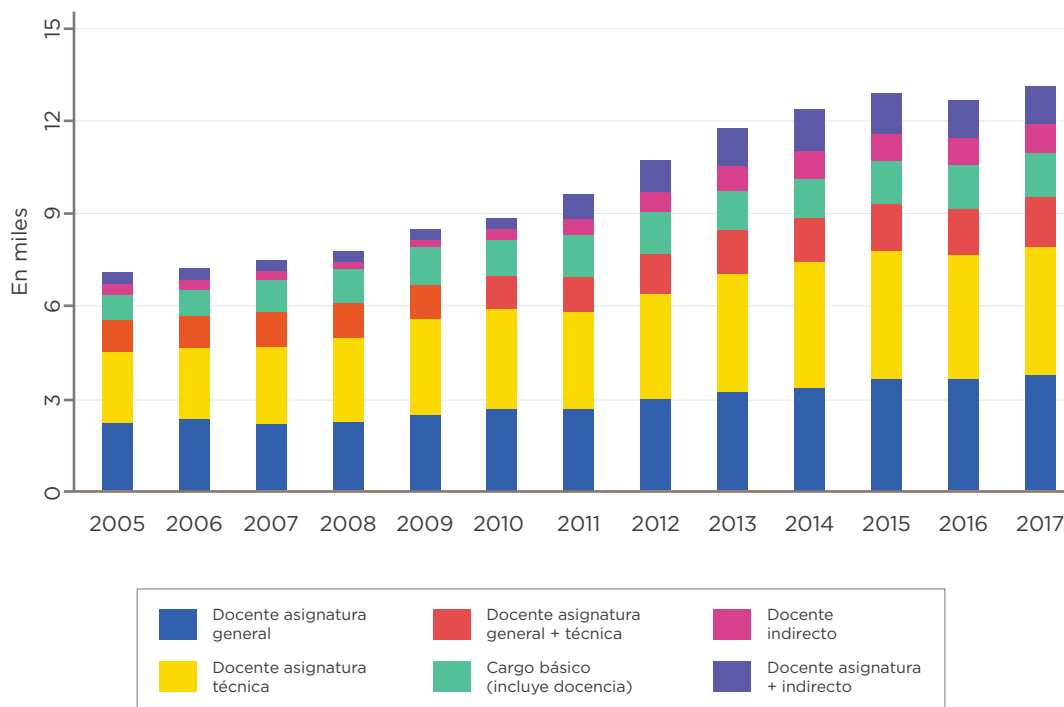
Incluye todos los docentes que tienen alguna participación en el año, titulares y suplentes.

Docentes por tipo de cargo y asignatura

En términos de composición, de los 13.098 docentes (2017), un 89% (11.680) tenía asignadas horas de docencia directa o indirecta por área y el resto (1.418) ostentaba cargos básicos (exclusivos o combinados con docencia). Entre los docentes de área, 3.758 eran docentes directos de asignaturas generales (27% del total), 4.154 eran docentes de

asignaturas técnicas (32% del total) y 1.600 (12%) eran docentes que compartían ambos tipos de asignaturas. El resto (17% del total) desempeñaba tareas de acompañamiento educativo (docencia indirecta) en forma exclusiva o combinada con tareas de docencia directa.

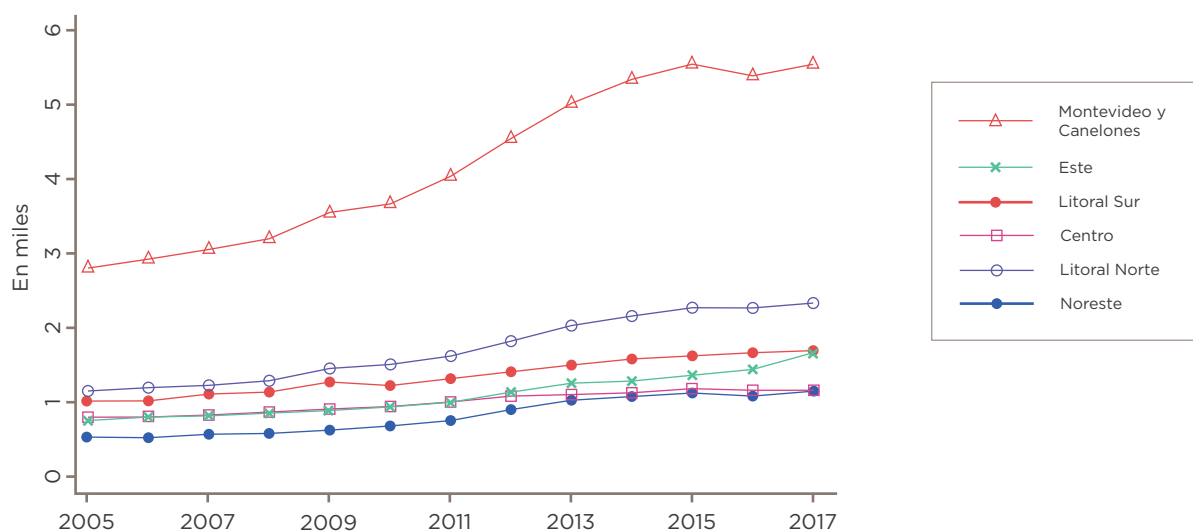
GRÁFICO 7
NÚMERO DE DOCENTES POR TIPO DE CARGO Y ASIGNATURA



Docentes por región

En términos geográficos, el mayor número de docentes se ubica en la Zona Metropolitana (5.543 docentes o un 40% del total del país en 2017). Le siguen en número la región Litoral Norte (17%), las zonas Litoral Sur y Este (con un 12% de participación cada una) y por último las regiones Centro y Noreste (con un 8% cada una). Hay un 2% de docentes en programas con alcance nacional que no tienen una labor exclusivamente asociada a un departamento físico. La expansión del cuerpo docente en el período bajo análisis se observa a nivel de todo el país. Las regiones Este y Noreste, que son las de menor tamaño, más que duplicaron el número de docentes entre 2009 y 2017. En la Zona Metropolitana (Montevideo y Canelones) y el Litoral Norte, el crecimiento alcanzó el 100% en el período, mientras que en el Centro y el Litoral Sur el cuerpo docente se amplió al menos en un 50% (véase el gráfico 8).

GRÁFICO 8
MILES DE DOCENTES POR CAMPUS Y REGIÓN



EVOLUCIÓN DE LAS HORAS DOCENTES

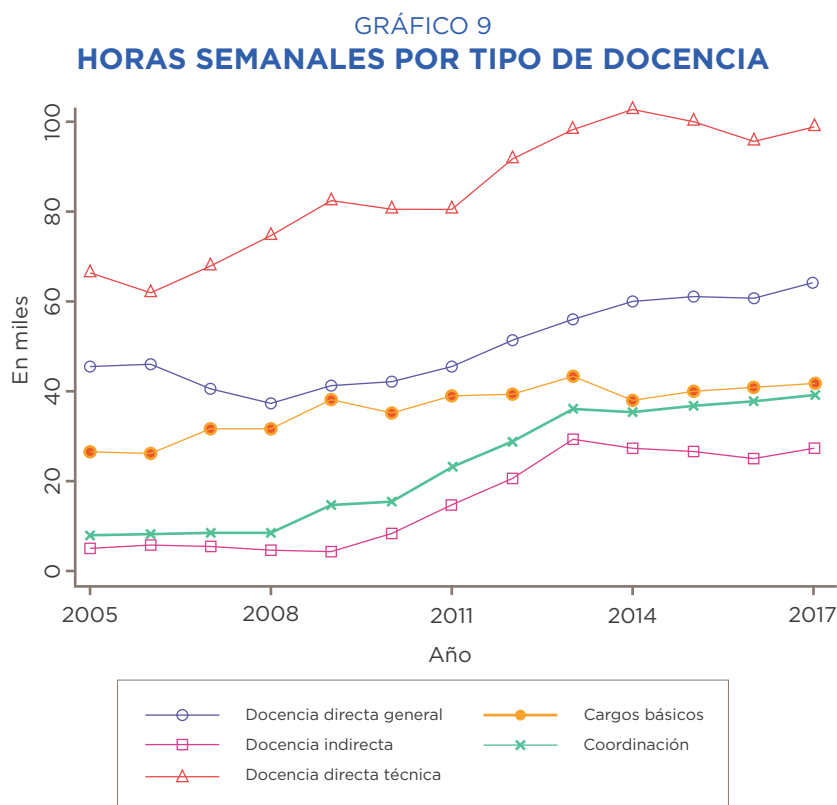
Las horas docentes también acompañan el incremento de la matrícula, aunque con crecimientos diferenciados según el tipo de función. Las horas de docencia directa en asignaturas técnicas caen ligeramente cuando se las mide en relación con el número de matriculados, mientras que aumentan en términos relativos las destinadas a tareas de coordinación y acompañamiento (talleristas, referentes y educadores). La alta especificidad de la oferta y la necesidad de atraer nuevos docentes al CETP-UTU ha derivado en la contratación de muchos docentes con pocas horas en diferentes asignaturas y pocas horas en un centro educativo.

Horas docentes por nivel y tipo de curso

Entre 2009 y 2017 las horas aumentaron sustancialmente en los cursos de FPB y de BP (aunque en este caso siguen siendo pocas). Por su parte, en EMT subieron alrededor de un 60%; para los cursos de nivel terciario se duplicaron y en el curso CBT aumentaron un 15%. En cuanto a las horas destinadas al curso EMP, estas se han mantenido constantes y se han reducido las correspondientes a los cursos de capacitación y formación profesional (una caída del 80%, que se debe en parte a la recategorización de cursos de formación para estudiantes extra-edad del programa FPB). La variada evolución de las horas por tipo de curso determinó un cambio en la importancia relativa de los programas del CETP: el CBT, que era el curso más importante del CETP-UTU antes de 2013, pasó a ser el segundo programa en importancia luego del EMT a partir de ese año, seguido de cerca en número de horas docentes por el FPB. Sin considerar los cursos de capacitación y formación profesional, que sufrieron un cambio de composición a raíz del surgimiento del FPB, el programa que evidenció menos variación en el período fue el EMP.

Horas docentes por tipo de docencia

El principal componente de horas docentes lo constituyen las horas de docencia directa en asignaturas técnicas, las cuales en 2017 representaban el 37% del total de horas de docencia directa e indirecta. Todas las categorías de docencia evidenciaron aumentos importantes en el número de horas. Si se compara 2017 con 2009, el mayor incremento porcentual tuvo lugar en las horas de coordinación y de docencia indirecta (talleristas, referentes, educadores), que se multiplicaron respectivamente casi por tres y por siete en el período. Las horas directas en asignaturas técnicas crecieron un 20% en el período y las de asignaturas generales un 55% (véase el gráfico 9).



Horas promedio por docente, en relación con el tipo de docencia y de curso

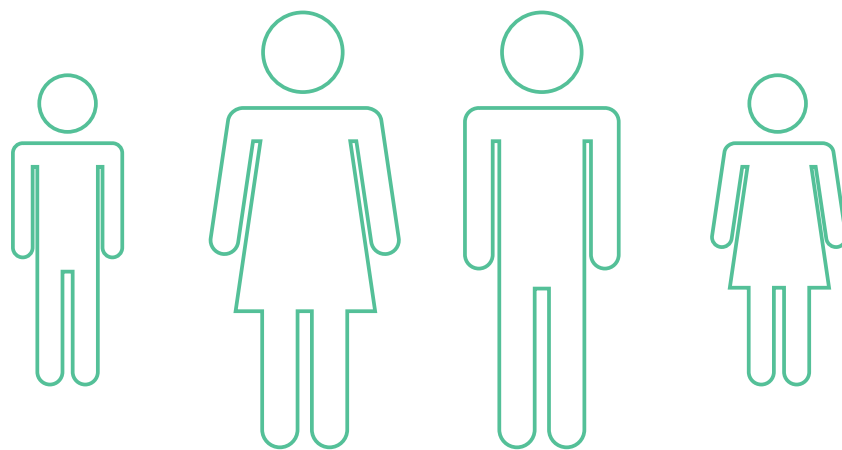
El CETP ofrece educación para poblaciones muy diversas, y tiene que adaptarse a la diversidad que exige el sector productivo y al desarrollo de nuevas técnicas y tecnologías. Debido a esto, las áreas en el CETP se han ido multiplicando, y se ha generado una gran cantidad de áreas específicas con pocas horas docentes en cada una de ellas. Esto ha llevado a una situación en la cual hay muchos docentes con pocas horas en diferentes materias y pocas horas en el centro educativo. En 2017 los docentes con funciones directas tenían una carga semanal promedio de entre 12 y 18 horas en función del tipo de asignatura dictada. La carga semanal de horas por docente con funciones directas, además de ser inicialmente baja, registró caídas en el período 2009-17, pasando de 14 a 11 horas en promedio en el caso de los docentes de asignaturas generales, y de 20 a 16 en el caso de las asignaturas técnicas.

Las horas de coordinación por docente permanecieron relativamente constantes en torno a las tres horas semanales. También se redujo (ligeramente) la carga horaria promedio para los cargos básicos. En cambio, se incrementó la dedicación horaria de los docentes indirectos (funciones de acompañamiento), que pasaron de cumplir 19 horas semanales en promedio en 2005 a 24 horas en 2017.

Si se analizan las horas semanales trabajadas en promedio por los docentes directos en los distintos cursos, los cambios más significativos se observan en el nivel de enseñanza media básica, con una caída sostenida en el número de horas semanales promedio de los docentes de CBT (de 15 en 2005 a 13 en 2009 y 11 en 2017) y un aumento leve en las horas trabajadas en promedio por los docentes de FPB (de 10 en 2009 a 11 en 2017). En el nivel de educación media superior se produjo un descenso de un par de horas en las horas promedio trabajadas por docente: así, el promedio es de unas 8 horas semanales para los docentes de EMP y de 10 horas para los de EMT. Los cursos con mayor dedicación horaria por docente son los de capacitación y formación profesional, con 14 y 18 horas semanales/docente respectivamente.

Resumiendo las tendencias que se observan entre 2009 y 2017 en el número y horas docentes, se puede afirmar que tanto el número de docentes como las horas de docencia directas e indirectas, han aumentado más que la matrícula. En particular, se destaca el gran incremento de las horas de docencia indirecta, que se multiplican por más de tres en el período. Llama la atención el hecho de que, en un contexto de expansión de la demanda de docentes, el número de horas semanales directas trabajadas en promedio por estos no solo no haya evidenciado aumentos, sino que incluso haya mostrado descensos en algunos cursos. En el caso de las asignaturas técnicas, la reducción en el promedio de horas trabajadas por docente podría estar asociada al proceso de diversificación productiva que acompañó la expansión de la matrícula. Además, de acuerdo con el estatuto del funcionario docente, un cargo de docencia directa efectiva consiste en una unidad de 20 horas, a la cual se le agregan horas de coordinación en los centros educativos que varían en cantidad según el plan de estudios, programa o proyecto en el que trabaje el docente. Esta definición de la unidad docente restringe las posibilidades de que un docente tenga dedicación exclusiva a un único centro y lo obliga a buscar otras fuentes de ingresos dentro o fuera del sector educativo. A nivel del centro educativo, la situación limita la participación de los docentes en actividades como la preparación de las clases, la coordinación y colaboración con colegas, la reflexión sobre sus propias prácticas, las tutorías a docentes con menos experiencia, la comunicación con los padres y el desarrollo profesional. El aumento que se observa en las horas de coordinación es un efecto de composición que responde sobre todo al incremento relativo de la matrícula de FPB, que tiene un componente importante de este tipo de horas.

4



Características sociodemográficas de los docentes

Más de la mitad de las horas de clase en el CETP-UTU son impartidas por mujeres. Sin embargo, este guarismo encubre diferencias significativas entre niveles y tipos de asignaturas. Las mujeres son minoría en las asignaturas técnicas y en los cursos técnicos terciarios. Por otra parte, en los últimos años ha habido un aumento de docentes menores de 40 años.

Sexo de los docentes

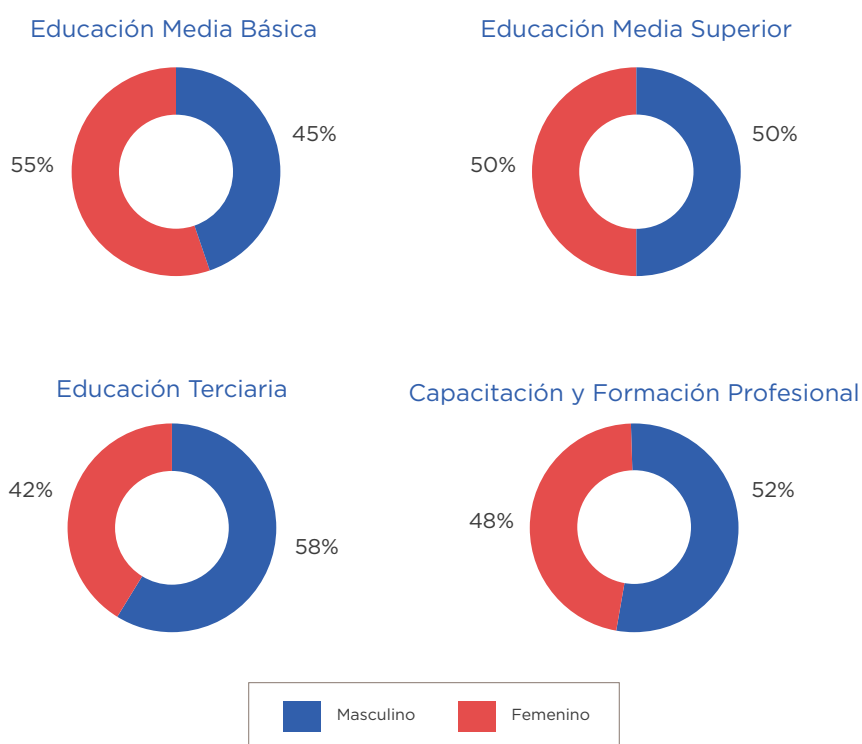
En 2017 el 56% de las horas docentes del CETP-UTU era impartido por mujeres. Este guarismo contrasta con el 52% de 2009, denotando una creciente feminización del cuerpo docente del CETP. Aun así, el cuerpo docente del CETP-UTU es el que registra el mayor porcentaje de docentes masculinos en la educación pública media.⁹ En términos de niveles educativos (gráfico 10), el porcentaje de docentes mujeres es mayor en educación media básica (56%) y menor en educación terciaria (42%). En

⁹ De acuerdo con la Encuesta Nacional de Docentes (INEEd, 2017a), el 71% de los docentes de educación secundaria no técnica en Uruguay es de género femenino, frente a un 58% de mujeres en educación técnica.

educación media superior el número de docentes hombres apenas supera al de mujeres.

Cabe destacar la diferencia en la composición por género entre las asignaturas técnicas y generales: mientras que más de las dos terceras partes de los docentes de asignaturas generales son mujeres, en las asignaturas técnicas la cantidad de mujeres asciende a dos cada cinco.

GRÁFICO 10
PORCENTAJE DE HORAS POR SEXO DEL DOCENTE Y NIVEL

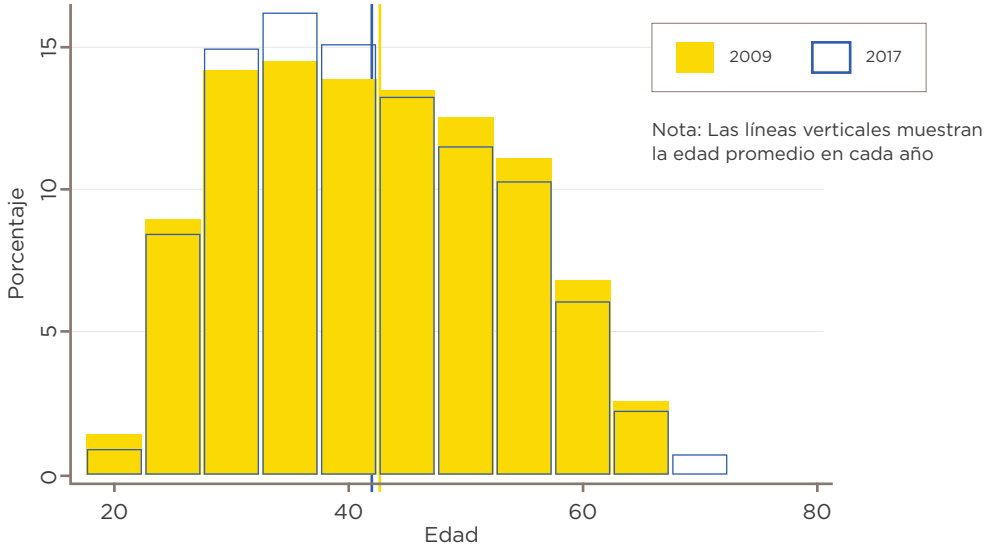


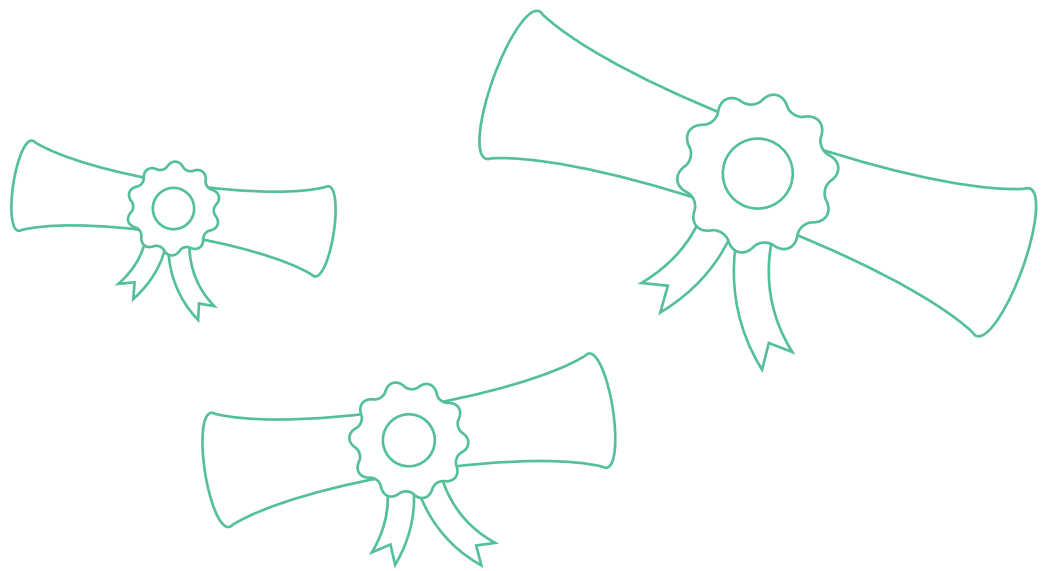
Nota: Se consideran solo horas de docencia directa.

Edad

En 2017 la edad media de los docentes del CETP-UTU se ubicaba en torno a los 42 años. El 15% tiene entre 20 y 29 años, el 31% entre 30 y 39, el 27% entre 40 y 49, y el 26% más de 50. Entre 2009 y 2017 se produjo un ligero aumento en el porcentaje de docentes menores de 40 años (gráfico 11). El rejuvenecimiento del cuerpo docente se produjo principalmente por el aumento del número de docentes en los cursos de enseñanza media básica, que tienen en promedio docentes más jóvenes que el resto de los cursos. En efecto, el promedio de edad de los docentes directos en cursos terciarios y de capacitación o formación profesional se ubica entre 46 y 48 años, frente a unos 41 años en promedio en educación media básica y 44 años en educación media superior.

GRÁFICO 11
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE EDAD DE LOS DOCENTES





5

Titulación docente

La cantidad de docentes titulados en formación docente es uno de los principales problemas estratégicos que tiene el sistema educativo de Uruguay, fundamentalmente en educación media. En el CETP-UTU, el porcentaje de docentes titulados se encuentra en mínimos históricos: solo dos de cada cinco docentes tiene título. En cursos como el de FPB la tasa de titulación no alcanza al 30%, mientras que entre los docentes nuevos solo un 11% cuenta con el título. La gran diversidad y especificidad de las orientaciones técnicas y los problemas de articulación entre el CETP-UTU y el Consejo de Formación en Educación limitan la oferta de opciones de formación en estas disciplinas, por lo que la formación específica de docentes en asignaturas técnicas ha sido históricamente baja. Pero la baja titulación tiene lugar incluso en perfiles para los cuales existe oferta de formación, lo que probablemente se asocie a los escasos incentivos salariales para titularse.

Opciones de formación docente para los docentes de educación media técnica

En Uruguay la formación inicial para docentes de educación técnica se imparte a través de dos instituciones: el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Profesores Artigas (IPA). El INET es una institución educativa terciaria pública perteneciente al Consejo de Formación en Educación de ANEP. Se especializa en la formación de maestros técnicos para desempeñarse en el ámbito del CETP-UTU y en el

profesorado de informática. El INET ofrece las carreras de maestro técnico en administración, agraria, carpintería, construcción, electrónica, electrotecnia, mecánica industrial, mecánica automotriz, textil, redes y telecomunicaciones, diseño e indumentaria, diseño e industria textil, electricidad automotriz, producción vegetal y producción animal. Además, dicta el profesorado de informática, las tecnicaturas de asistencia docente y tecnología digital, y la carrera de profesor técnico en administración y en contabilidad. Por su parte, el IPA es una institución de nivel terciario dedicada a la formación de profesores para la enseñanza media general y que también depende del CFE. Ofrece las especialidades de astronomía, biología, comunicación visual, danza, derecho, educación musical, idioma español, filosofía, física, francés, geografía, historia, informática, inglés, italiano, literatura, matemática, portugués, química y sociología, además de un núcleo de formación profesional común, que incluye pedagogía, sociología, investigación educativa, psicología, idioma español, epistemología, historia, filosofía y legislación de la educación, informática, y seminarios de derechos humanos, educación sexual, e inclusión entre otros. Un porcentaje más reducido de la titulación de docentes proviene de los Centros Regionales de Profesores (CERP), y el resto del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de los Institutos de Formación Docente regionales (IFD).

Uno de los mayores problemas de la formación docente en la educación técnico-profesional es la gran diversidad y especificidad de las asignaturas técnicas, que impiden que puedan ofrecerse y renovarse carreras docentes que satisfagan todos los requisitos de formación del CETP-UTU. En particular, el proceso de transformación cada vez más veloz de las estructuras productivas y las tensiones y desafíos generados por la creciente automatización del mundo del trabajo, vuelven rápidamente obsoletas propuestas de formación docente en carreras profesionales y técnicas. En 1996 el INET discontinuó la formación técnica y en 1998 inició la formación de profesores técnicos, con el objetivo de formar a profesionales universitarios para su trabajo docente para los bachilleratos tecnológicos del CETP-UTU. A partir de 2007 se volvieron a incorporar las carreras con componente técnico, aunque se redujo notoriamente la carga específica (por ejemplo, parte del contenido técnico de las carreras agrarias se da actualmente por videoconferencia). Como ya fue señalado, en la actualidad el INET ofrece 15 carreras de maestro técnico para desempeñarse en el ámbito del Consejo de Educación Técnico Profesional, tres profesorados y dos tecnicaturas.

Si bien la autonomía entre el Consejo de Formación en Educación, a cargo del INET y el CETP-UTU garantiza la independencia en la acreditación, la separación de los dos consejos conduce a que no siempre se internalicen las necesidades de formación técnica del CETP-UTU. Como consecuencia, se dificulta generar toda la oferta educativa y de la calidad que el CETP-UTU necesita para formar a su cuerpo docente. Tampoco hay alternativas flexibles para que egresados universitarios puedan adquirir capacidades docentes.

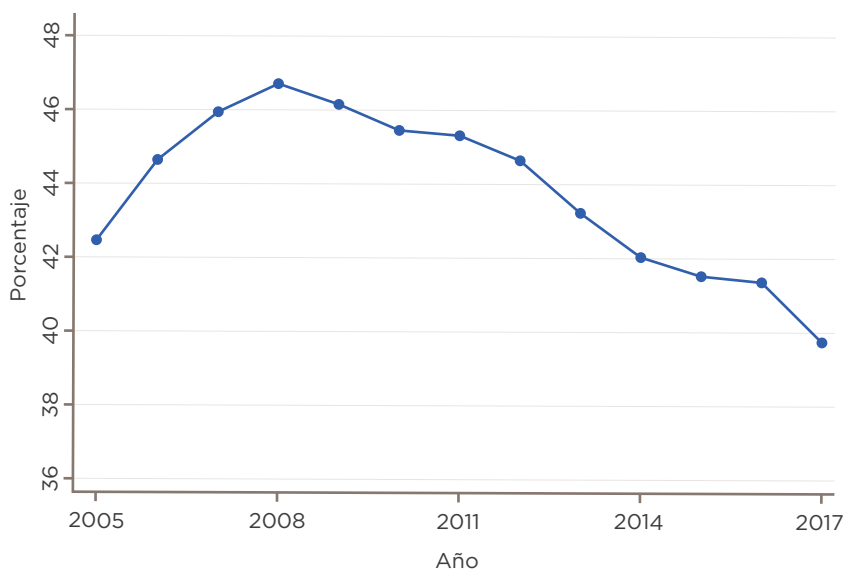
Además de que no hay suficientes carreras de formación docente, incluso para aquellas

especialidades que sí las tienen, los incentivos para titularse son bajos. El incentivo salarial para los docentes titulados en alguna carrera de formación en educación es apenas un 7,5% del salario base. Los docentes tampoco tienen mayores incentivos para continuar su formación tras la obtención del título.

Evolución de la titulación docente

Menos de la mitad de los docentes del CETP-UTU han tenido históricamente título de formación docente y esta tasa ha venido descendiendo en la última década. La tasa de docentes de aula con un título en formación docente aumentó del 42% al 46% entre 2005 y 2008, para caer luego por debajo del 40% en 2017 (gráfico 12). La caída fue especialmente pronunciada a partir de 2011, año en que empezó a aumentar notoriamente el número de docentes. Cuando se descompone la tasa de titulación en formación docente por tipo de docencia, se observa que en 2017 la titulación era del 63% entre los cargos básicos, del 40% en el caso de los docentes directos o de aula y de un 25% entre los docentes indirectos.

GRÁFICO 12
PORCENTAJE DE DOCENTES TITULADOS



Nota: Incluye todos los niveles y tipos de docentes (directos, indirectos y cargos básicos).
Se trata de una observación por docente por año

Según la Encuesta Nacional Docente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en 2015 la educación técnica (CETP-UTU) tenía un 46% de docentes de aula titulados en comparación con la educación media general (CES), que tenía un 70%. Un 30% reportaba estar cursando o haber dejado incompleto el curso de formación en educación y solo el 15% de los docentes tenía un estudio de especialización o posgrado vinculado a la docencia (INEEd, 2017). Por otra parte, según la misma encuesta, el

CETP-UTU es el subsistema de enseñanza pública que más graduados universitarios tiene entre sus docentes (un 32% contra un 25% del CES y un 8% del CEIP).¹⁰

Según la misma encuesta (INEEd, 2017a), el 88% de los docentes de educación técnica encuestados manifestó tener una valoración muy o bastante positiva con respecto al contenido específico de la disciplina aprendida, y el 82% reportó un juicio muy o bastante positivo en relación con las estrategias de enseñanza y didáctica enseñadas. Por el contrario, un 64% expresó tener percepciones negativas sobre su formación en organización y gestión del centro, un 59% sentía no haber recibido suficiente preparación para la enseñanza a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el 88% reportó carencias en las herramientas para trabajar con estudiantes con capacidades especiales, y el 83% lamentó no tener formación suficiente para lidiar con las dificultades de aprendizaje.

Titulación por nivel y tipo de curso

La caída de la tasa de titulación en formación docente se observa en mayor o menor medida en todos los niveles y tipos de cursos. En educación media básica, la titulación de los docentes directos ya era baja en el programa FPB desde sus inicios en 2008 (40%). A esto se le agrega una caída de más de 10 puntos porcentuales en una década, lo cual ubicaba a la titulación docente en este curso en un 27% en 2017. En el caso del programa más tradicional de educación media básica, el CBT, aunque el porcentaje de titulación era superior al 50% antes de 2012, a partir de esa fecha sufrió una caída que en 2017 llevó la cifra a un 43%.

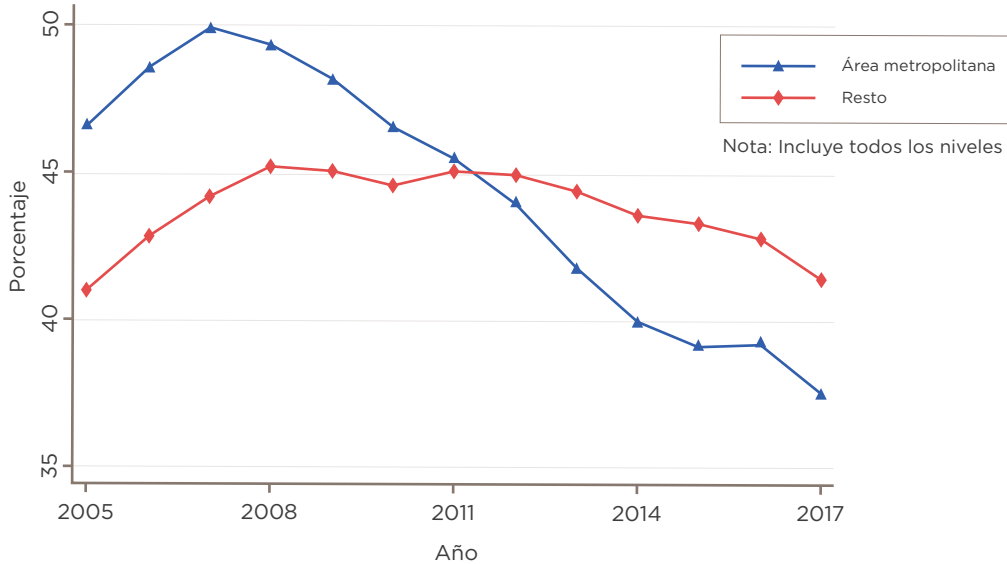
Los cursos de educación media superior (EMT y EMP) son los que han sufrido menores descensos en sus tasas de titulación; en 2017 las mismas se ubicaban en torno al 50% y al 36% respectivamente. En cambio, el BP ha sufrido caídas grandes, incluso mayores a las de educación media básica: la tasa de docentes directos titulados en BP en 2017 era del 39%, mientras que en 2009 ascendía al 56%.

Titulación por región

En los últimos 10 años la titulación en formación docente evolucionó de manera distinta en la Zona Metropolitana y en el resto del país. En la primera, el porcentaje de docentes titulados decreció desde un máximo de 50% en 2007 hasta el 38% en 2017, mientras que en el resto del país osciló en torno a un promedio del 44% en el período (gráfico 13).

¹⁰ Desafortunadamente, no se dispone de registros administrativos sobre titulación universitaria o terciaria de los docentes en el CETP-UTU. La única fuente de esta información es la encuesta docente del INEEEd.

GRÁFICO 13
PORCENTAJE DE DOCENTES TITULADOS, POR ZONA

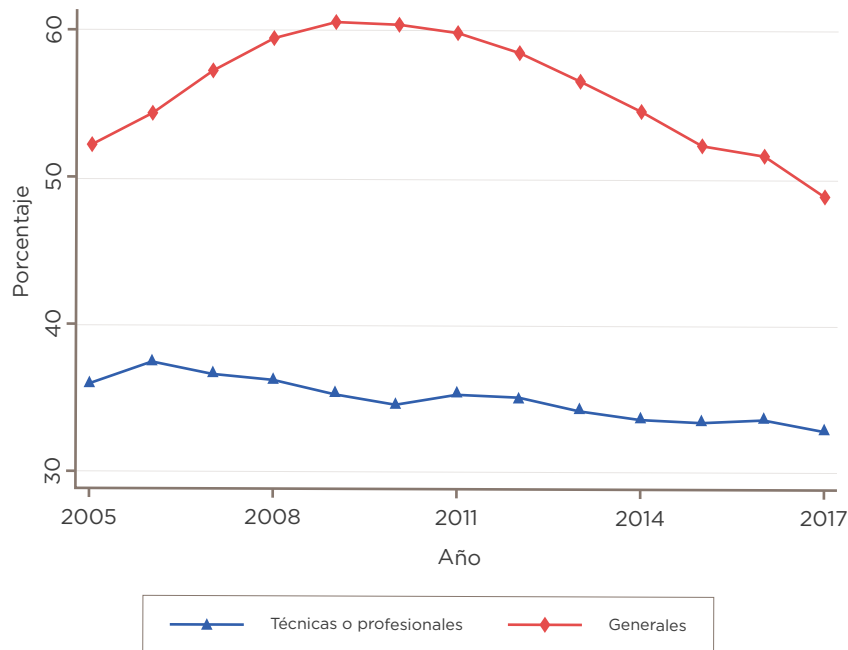


Materias técnicas y generales

En el gráfico 12 se pudo apreciar que entre 2005 y 2008 la titulación en formación docente aumentó, para luego emprender un proceso de caída. Este patrón se explica por la evolución combinada de las materias generales y técnicas. En efecto, la titulación promedio de los docentes de materias generales creció de manera sostenida hasta 2009, y luego comenzó a declinar. Por otra parte, la titulación en las materias técnicas fue siempre menor al 40%, y ha caído lenta pero sostenidamente, hasta alcanzar un 33% en 2017 (véase el gráfico 14). La baja titulación en materias técnicas o profesionales (en relación con las materias generales) está parcialmente asociada a la falta de opciones de titulación en algunas orientaciones profesionales.¹¹

¹¹ Como se señaló anteriormente, no se dispone de registros administrativos sobre la formación profesional de los docentes.

GRÁFICO 14
TITULACIÓN DOCENTE POR TIPO DE ASIGNATURA

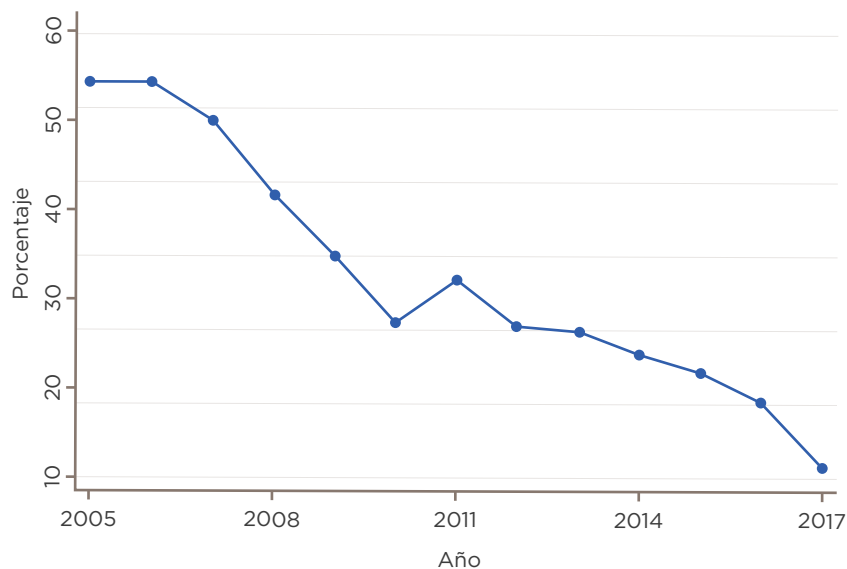


Nota: Incluye todos los niveles

Docentes nuevos

La caída en el porcentaje de docentes titulados es más pronunciada cuando se observan únicamente los docentes nuevos (con ningún año de experiencia). En efecto, durante la última década, la proporción de docentes nuevos titulados cayó del 55% (en 2005 y 2006) a tan solo 11% en 2017 (gráfico 15). El patrón es similar tanto en la Zona Metropolitana como en el resto del país. Esta caída se puede explicar por la necesidad de incorporar nuevos docentes dada la expansión de la matrícula, así como por la creación de nuevas propuestas para las cuales no existía una oferta de titulación oficial.

GRÁFICO 15
PORCENTAJE DE DOCENTES NUEVOS TITULADOS



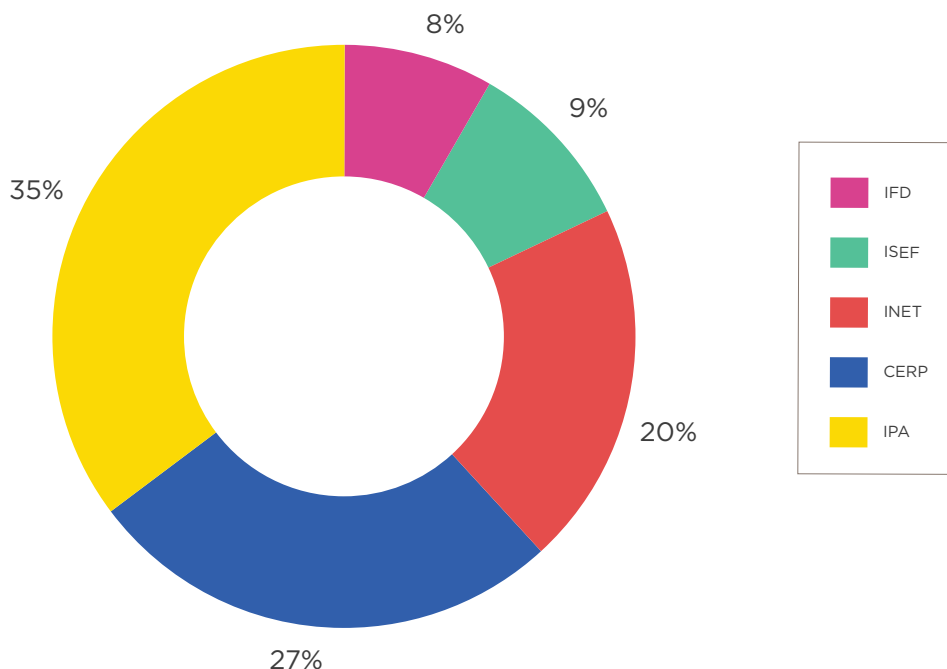
Nota: Incluye todos los niveles

La caída en la titulación de los nuevos docentes se produjo en todos los niveles educativos, y parece haber sido especialmente pronunciada para la educación media básica, donde se pasó de alrededor del 70% de titulación en los nuevos docentes en 2006 a un 15% en 2017. La titulación para los docentes que recién ingresan en educación media superior también mostró valores en torno al 15% en 2017, habiendo partido de un nivel cercano al 50% en 2005. El nivel terciario siempre contó con escasas titulaciones de nuevos docentes, al requerir en mayor medida titulación universitaria o terciaria técnica. En la actualidad la titulación en formación docente de los docentes nuevos de nivel 3 es del 4%. Por último, en capacitaciones y formación profesional, la titulación de los nuevos docentes bajó del entorno del 40% a niveles también muy bajos en 2017 (5%), con variaciones en el período.

Centros de formación

En términos de los institutos que otorgan la titulación, un 35% de los títulos que ostentaban los docentes del CETP-UTU en 2017 provenían del IPA, un 27% de CERP, un 20% del INET, y el resto del ISEF y de los IFD regionales.

GRÁFICO 16
TITULACIÓN POR TIPO DE CENTRO DE FORMACIÓN, 2017



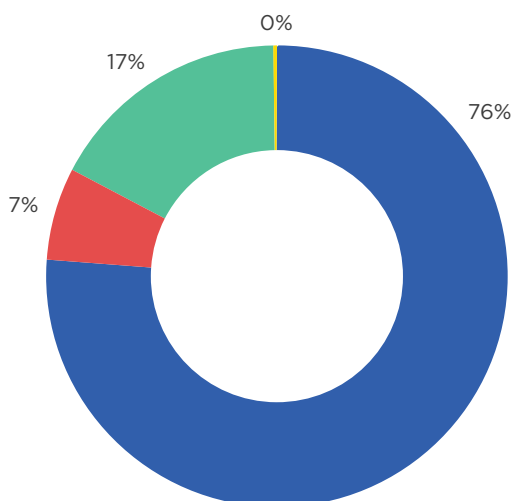
Requisitos de titulación

No todos los perfiles docentes de asignaturas exigen titulación en formación docente. En el panel (a) del gráfico 17 se muestra el porcentaje de asignaturas o áreas de docencia directa (general o técnica) que en 2007 exigían tener un título de formación docente del INET, del IPA (o CERP) o del ISEF para concursar. Los casos que requieren doble titulación de IPA (o CERP) e INET están comprendidos dentro de la categoría INET. Este panel muestra que un 76% de las asignaturas no tiene un requisito de titulación docente, el 18% exige título del IPA o CERP, el 6% del INET, y el 0,22% del ISEF (son pocas asignaturas dentro de la oferta global del CETP-UTU, pero en esas asignaturas el porcentaje de docentes es muy alto). Cabe señalar que la gran mayoría de las asignaturas que no contemplan requisitos de titulación en formación docente, exigen otros requisitos, incluidos los de tecnicaturas universitarias y no universitarias, o de licenciatura universitaria.

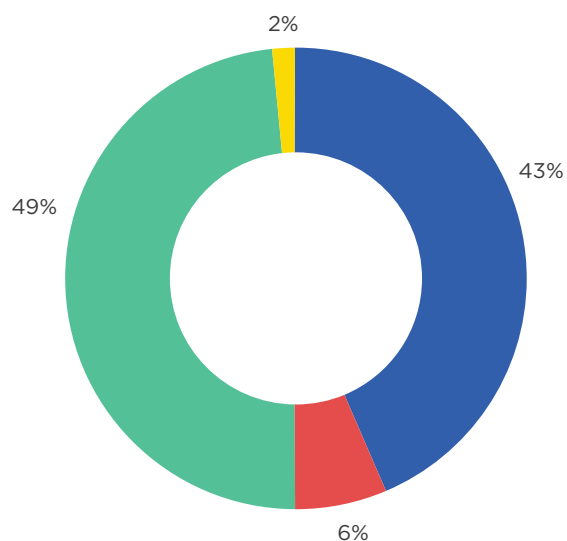
El panel (b) del gráfico 17 exhibe el porcentaje de docentes que en 2017 cumplían con un requisito de formación docente en su asignatura. Así, se aprecia que prácticamente a la mitad de los docentes se les exige un título de formación del IPA o de los CERP, un 6% cumple con requisitos de titulación en el INET, un 2% en el ISEF y al resto no se les exige titulación docente. Las diferencias entre el panel (a) y el (b) indican que las asignaturas con más cantidad de docentes tienen mayores probabilidades de demandar una titulación en formación docente.

GRÁFICO 17
REQUISITOS DE TITULACIÓN DOCENTE EN 2017

a) Porcentaje de asignaturas que exigen título de formación docente



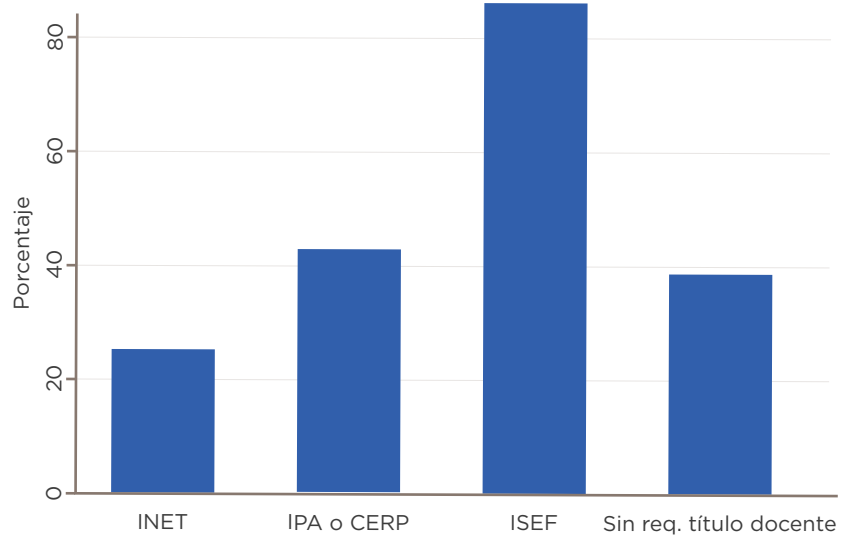
b) Porcentaje de docentes a los que se les exige título de formación docente en su asignatura



Solo docencia directa.

En el gráfico 18 se observa que el porcentaje de titulados es bajo, con independencia de los requisitos de ingreso, salvo en el caso de educación física, donde más del 80% están titulados en el ISEF. Cabe mencionar que se utiliza información de los requisitos de formación docente para perfiles de asignaturas vigentes en 2017. Por lo tanto, hay docentes que comenzaron a dictar clases en años anteriores, cuando tal vez los requisitos de ingreso eran diferentes.

GRÁFICO 18
TITULACIÓN DOCENTE POR REQUISITOS DE PERFILES, 2017



6

Distribución de los docentes por carácter del cargo

Menos de dos de cada 10 docentes del CETP-UTU tiene cargos efectivos. En su mayoría, el plantel docente está integrado por docentes interinos o suplentes. Esto le da mayor flexibilidad a la institución para manejar los recursos humanos, pero genera a su vez una alta inestabilidad en la carrera de los docentes y no aporta a la conformación de equipos estables. La gran mayoría de los efectivos tiene titulación en sus áreas de enseñanza (75% en 2017), mientras que la titulación asciende a solo un 32% entre los interinos.

En lo que respecta al carácter del cargo, los docentes pueden ser efectivos, interinos o suplentes. Los efectivos son los titulares del cargo y desempeñan la docencia en forma regular y estable (Art. 5 y 6 del estatuto docente). El docente efectivo tiene derecho a permanecer en el organismo ocupando cargos que correspondan al grado que posee, supeditado a una evaluación satisfactoria. Los docentes interinos son aquellos que se desempeñan en un cargo sin titular, por vacancia definitiva en el transcurso del año docente. Estos tienen derecho a ejercer en el grupo por el año lectivo. El suplente es aquel que practica la docencia en un cargo cuyo titular está transitoriamente impedido de hacerlo. Por último, son aspirantes aquellos individuos que presentaron carpeta de méritos y están

siendo considerados para la docencia, pero que no se encuentran en los escalafones docentes.¹² Y son considerados docentes contratados quienes desempeñan un cargo por un período preestablecido.

El acceso de los docentes efectivos al cargo está definido por llamado público a aspiraciones o a concurso de méritos, de oposición y méritos o de libre oposición, según el tipo de cargo. El sistema de concurso es de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente, y es obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo. En el caso de interinos y suplentes, el llamado a aspiraciones tiene bases particulares. En general los llamados a concurso de efectividad en el CETP-UTU exigen formación académica terciaria y/o probada competencia notoria en el área específica del curso. De acuerdo con el estatuto del funcionario docente, los concursos de oposición libre están abiertos a aspirantes que no posean un título de formación docente, siempre que no se presente al llamado ningún egresado con título de formación docente habilitante. Además, el concurso jerarquiza la evaluación del desempeño en el aula, los cursos de perfeccionamiento o postgrado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por el docente.

El concurso le da acceso al docente a un sistema escalafonario de siete grados que va a definir su remuneración y la asignación de sus horas a los cargos. El sistema escalafonario se divide en subescalafones que dependen de cada Consejo y que se agrupan por departamento u otra forma de delimitación territorial. Cada docente se presenta a concurso dentro de un subescalafón y un área. El área es una asignatura o un conjunto de asignaturas en torno a una especialidad (o una especialidad en sí misma). Esto significa que un docente en un subescalafón determinado debe cumplir servicios dentro de su área de especialidad y en los centros que funcionen en la circunscripción geográfica correspondiente a dicho subescalafón. El ingreso del docente efectivo al escalafón se hace en el primer grado, a no ser que el docente haya actuado como interino o suplente dentro del área a la que se está presentando a efectividad. En ese caso se le computará como válida la antigüedad generada en dicha área e ingresará a la efectividad dentro del grado que corresponda. El ingreso en efectividad en cargos de dirección se hace a partir del grado requerido por cada Consejo de acuerdo con la categoría y las características de cada establecimiento.

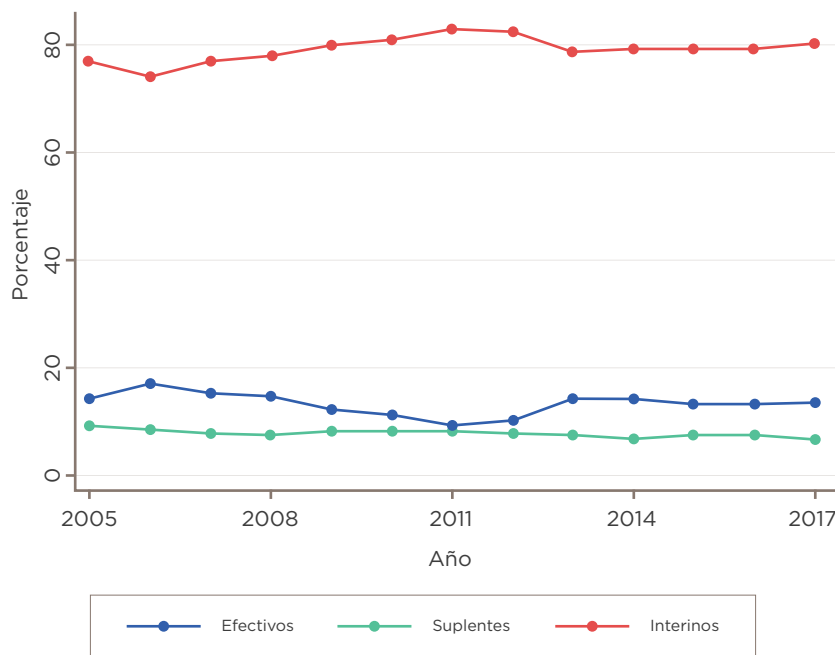
En el caso de los docentes no efectivos, el ingreso a la docencia está supeditado al orden de precedencia que tengan en los registros correspondientes de su subescalafón y departamento. Dicho orden viene dado por el puntaje en el concurso a efectividad, cuando se haya superado el mínimo exigido pero no se haya logrado la efectividad, o por

¹² Incluye tanto a aquellos que no han ejercido la docencia anteriormente como a los que, habiéndola ejercido, hayan sido retirados de los escalafones por no haber tomado horas por más de dos años consecutivos. En este caso deben presentarse otra vez.

el puntaje de egreso del Centro de Formación Docente. Para ser incluido en el registro correspondiente a cada año, el interesado debe inscribirse antes del 31 de diciembre del año anterior (en febrero para los egresados de los Institutos de Formación Docente) y en las fechas fijadas por cada Consejo. Un mismo docente puede inscribirse, a su elección, hasta en dos registros correspondientes a un mismo subescalafón. Los docentes no efectivos pueden permanecer en los listados por un período de dos años sin tomar horas de clase, luego del cual son eliminados de los registros.¹³

En 2017 un 13% de los cargos docentes del CETP-UTU correspondía a efectivos, un 80% a interinos y cerca del 7% a suplentes. Como se aprecia en el gráfico 19, estos porcentajes se han mantenido relativamente estables entre 2005 y 2017, lo cual denota una rigidez del sistema por ofrecer cargos efectivos.

GRÁFICO 19
EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE DOCENTES POR CARÁCTER DEL CARGO



Nota: Un mismo docente que enseña distintas asignaturas puede tener diferentes tipos de cargos.

¹³ Para no perder el cargo, los docentes se anotan en los listados de varias áreas y para que no los bajen del listado toman cursos un año sí y un año no. Esto potencia aún más el problema de rotación de los docentes y de despersonalización del personal docente en el centro educativo. Un mismo docente podrá inscribirse hasta en dos registros correspondientes a un mismo subescalafón.

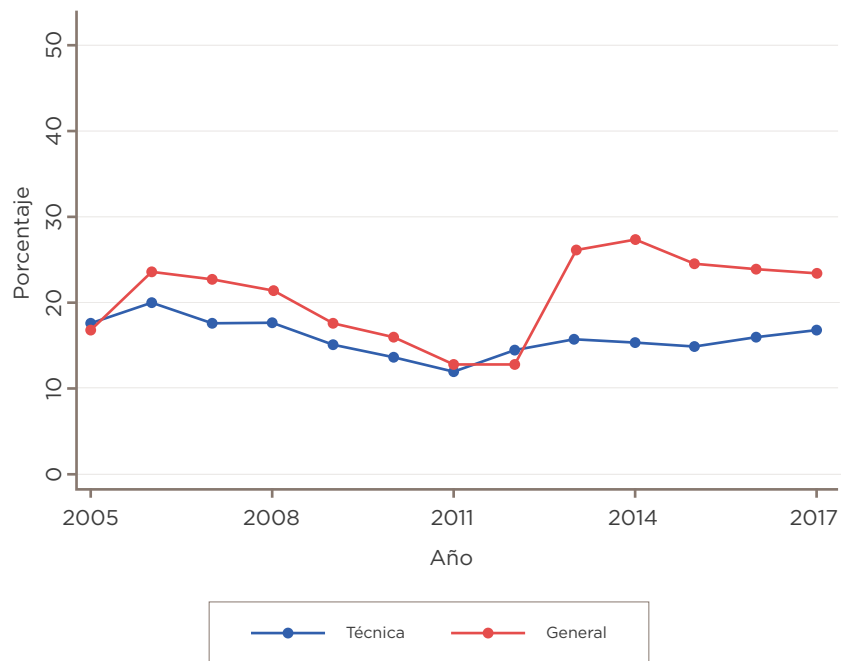
Carácter del cargo por nivel y tipo de curso

En 2017 los cargos efectivos constituían el 11% de los cargos del FPB y el 6% de los cargos de los cursos técnicos terciarios. En el otro extremo, el EMT contaba con un 29% de cargos efectivos y los programas de formación profesional con un 34%.

Carácter del cargo por tipo de asignatura

En 2017 uno de cada cuatro cargos de asignaturas generales era efectivo, mientras que en las asignaturas técnicas solo uno de cada seis cargos tenía efectividad. En términos de la efectividad total, cerca del 60% recae sobre las materias generales. En 2013 la efectividad en las asignaturas generales evidenció un aumento a raíz de un mayor número de concursos efectuados ese año.

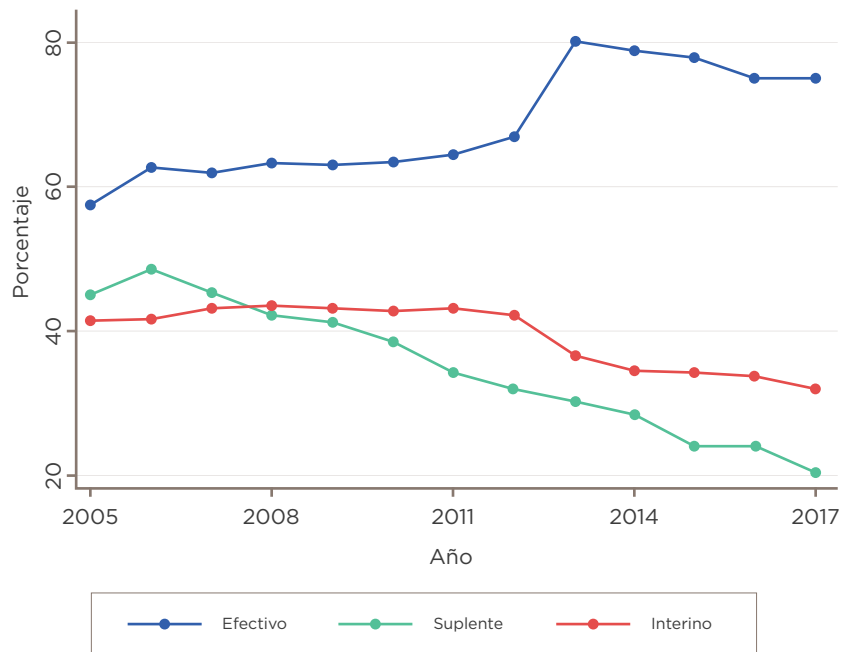
GRÁFICO 20
EFFECTIVIDAD DOCENTE POR TIPO DE ASIGNATURA



Titulación y carácter del cargo

Como cabría esperar, durante todo el período la titulación ha sido mayor para los docentes en carácter efectivo que para los interinos o suplentes. Para los docentes efectivos, el porcentaje de titulados incluso se ha elevado, de un 58% en 2005 a un 75% en 2017, fundamentalmente a raíz de los concursos de 2013. En cambio, los docentes en carácter interino o suplente muestran una titulación sensiblemente menor y en descenso. En el caso de los docentes interinos, el porcentaje de titulación se mantuvo relativamente estable, en torno a un 43%, hasta 2012, luego de lo cual empezó a caer hasta llegar a un 32% de titulación en 2017. En el caso de los docentes con carácter suplente, la titulación descendió de forma continua durante todo el período analizado, desde el 49% en 2006 hasta el 20% en 2017.

GRÁFICO 21
TITULACIÓN POR CARÁCTER DEL CARGO



7



Experiencia docente: antigüedad en la docencia, concentración y estabilidad en el centro educativo

La antigüedad del docente promedio ha disminuido de 12,4 a 10 años en 2005-17, producto de la expansión e incorporación de nuevos docentes. A su vez, se destaca el bajo nivel de permanencia de los docentes en un mismo centro educativo. Si bien en los últimos años los docentes han aumentado ligeramente su permanencia promedio, la rotación de los mismos entre centros es todavía elevada.

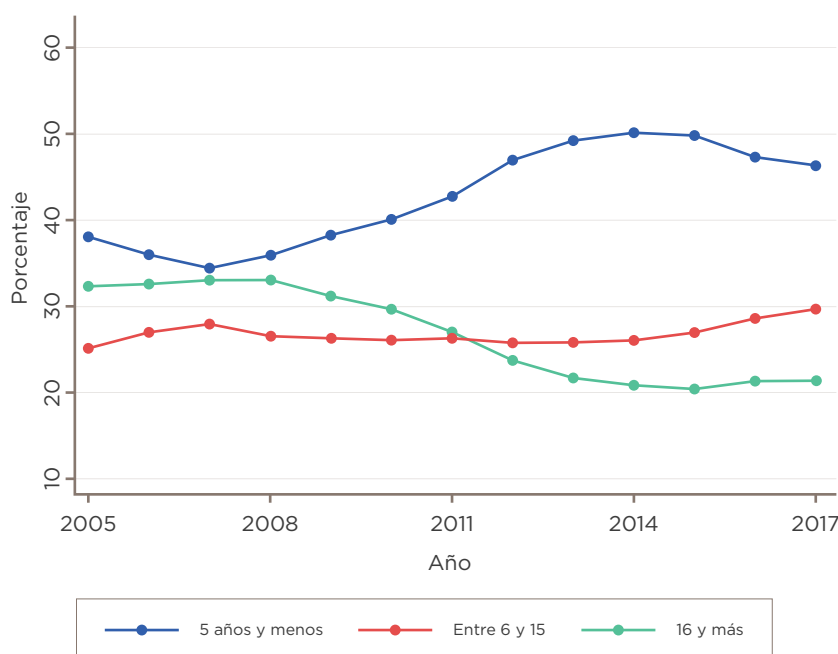
Se define la antigüedad como el número de años que el docente ha estado ejerciendo la docencia en el CETP-UTU. Por razones de información, no es posible considerar otra experiencia docente (fuera del CETP) que haya tenido el educador. Tampoco se consideran los años desempeñados en tareas no docentes dentro del CETP. En promedio, la antigüedad docente en el período estudiado es de 11 años, aunque los datos de 2017 difieren de los de 2005. En 2005 el docente promedio tenía 12,4 años de experiencia (antigüedad en la docencia), mientras que en 2017 esta ascendía a 10 años. El ingreso de nuevos docentes al CETP-UTU, producto de la expansión de

la oferta educativa, explica la reducción de la antigüedad promedio en la docencia.

Antigüedad docente por nivel y tipo de curso

Como cabe esperar a raíz del fuerte ingreso de nuevos docentes, entre 2008 y 2017 aumentaron aquellos con menos años de antigüedad (gráfico 22). La cantidad de docentes con cinco años o menos de antigüedad pasó de 2.745 en 2005 a 6.164 en 2017. En 2005 estos representaban el 40% del cuerpo docente, y actualmente equivalen a casi la mitad. En 2017 los de mayor antigüedad (16 años o más) constituían el 22% de los docentes, y los de entre seis y 15 años de antigüedad abarcaban un 31%. Este descenso en el nivel de experiencia docente se ha centrado sobre todo en la enseñanza media básica, aunque también se observa en los cursos de capacitación y formación profesional.

GRÁFICO 22
PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN NIVEL DE ANTIGÜEDAD



Antigüedad y grado docente

El régimen de pasaje de grado está regulado por los Art. 38-40 del estatuto docente. El sistema de ascensos escalafonarios para los docentes efectivos es de “escalafón abierto”, a partir del 1er grado, de acuerdo con las siguientes normas: a) permanencia de un tiempo mínimo de cuatro años en cada grado; b) obtención de un puntaje mínimo por antigüedad calificada en el grado, lo que comprenderá la aptitud docente, la antigüedad y la actividad computada (se podrá obtener hasta un máximo de 140 puntos por año, a razón de 100 por aptitud docente, 20 por antigüedad y 20 por actividad computada, definida esta última como el cociente entre las clases dictadas y las que se debió dictar); y c) aprobación de los cursos que se dispongan y reglamenten para cada grupo.

Pasados cuatro años en un grado, todo docente efectivo es promovido al grado inmediato superior, siempre y cuando haya obtenido, en los años transcurridos en su grado, un promedio de puntaje no inferior a la mitad más uno en los factores aptitud docente y actividad computada, y haya aprobado los cursos a que refiere el inciso (c).¹⁴ Son muy excepcionales los casos en los que no se alcanza el puntaje para el pasaje de grado.¹⁵

El pasaje de grado genera cambios en las remuneraciones, por lo que el pago termina siendo básicamente por antigüedad. Los docentes interinos no suben de grado, pero están sujetos también a un proceso de aumento en sus remuneraciones cada cuatro años. Los docentes interinos con título habilitante para su especialidad perciben el 100% de la diferencia de grado que les corresponde según su antigüedad; el resto obtiene un 50% de la diferencia de grado.

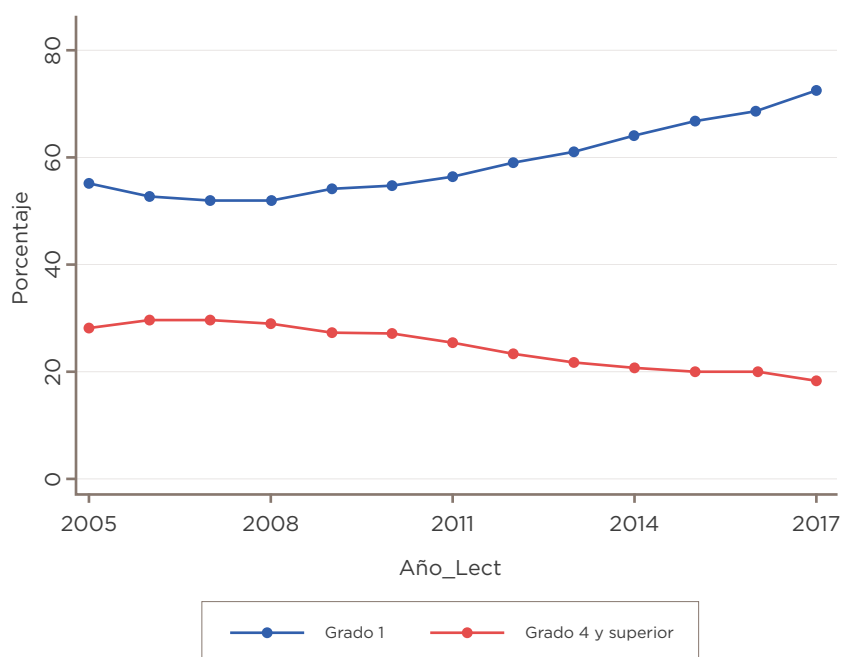
Como consecuencia del mismo fenómeno que impulsa la reducción de la antigüedad promedio, se observa que más del 70% de los docentes del CETP-UTU tienen grado 1 en 2017. Esta cifra contrasta con la de 2005, año en que solo el 55% de los docentes tenía grado 1. La contracara de estos guarismos es una caída relativa en la fracción de todo el resto de los grados, y en particular en el grado 2, que corresponde a docentes con cuatro años más de experiencia. Por su parte, los docentes de grado 4 y superiores pasaron de abarcar un 28% de la población en 2005, a un 19% en 2017.

El aumento relativo de docentes de grado 1 responde en parte a la falta de llamados a efectividad en el período. En efecto, entre 2006 y 2012 el porcentaje de cargos efectivos se redujo, mientras que aumentó el porcentaje de cargos interinos. Aunque en 2013 se vio cierta recuperación de los cargos efectivos, eso no alcanzó para compensar las caídas de los años anteriores. El gráfico 23 muestra la evolución del grado 1 y de los grados más altos. Esta evolución se observa en todos los niveles del CETP-UTU.

¹⁴ Si un docente fuera calificado con menos de 51 puntos en el factor aptitud docente, pasará a estudio de una Junta de Inspectores del grado correspondiente. La Junta de Inspectores deberá hacer una declaración expresa acerca de si el docente es apto o no; por esta vía podrá llegarse a la declaración de ineptitud.

¹⁵ De acuerdo con el estatuto docente, todo docente no efectivo que en el factor aptitud docente fuera calificado en el año con menos de 51 puntos será eliminado de los registros, haciéndose constar la calificación negativa.

GRÁFICO 23
EVOLUCIÓN DEL GRADO DOCENTE



Antigüedad en el centro educativo

En relación con el tiempo de permanencia en un mismo centro educativo, en 2017 alrededor del 30% de los docentes no tenía antigüedad alguna en su centro; y menos del 25% tenía entre uno y dos años (véase el gráfico 24).¹⁶ Del total de docentes, un 73% llevaba cinco años o menos trabajando en su centro actual, lo que indica bajos niveles de permanencia. De todos modos, se destaca un leve aumento de la permanencia en el centro educativo en la última década. En la comparación 2011-17, el promedio de años de antigüedad en el mismo centro para los docentes con menos de seis años de antigüedad, pasó de 1,3 a 1,6 años.

¹⁶ Este indicador se elaboró para los años 2011 y 2017, considerando únicamente a los docentes con seis años de antigüedad o menos en el centro y tomando en cuenta radicaciones que ya existían en 2005. El indicador se construye para dos periodos: 2006-11 y 2012-17.

GRÁFICO 24
ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO EDUCATIVO (2017)

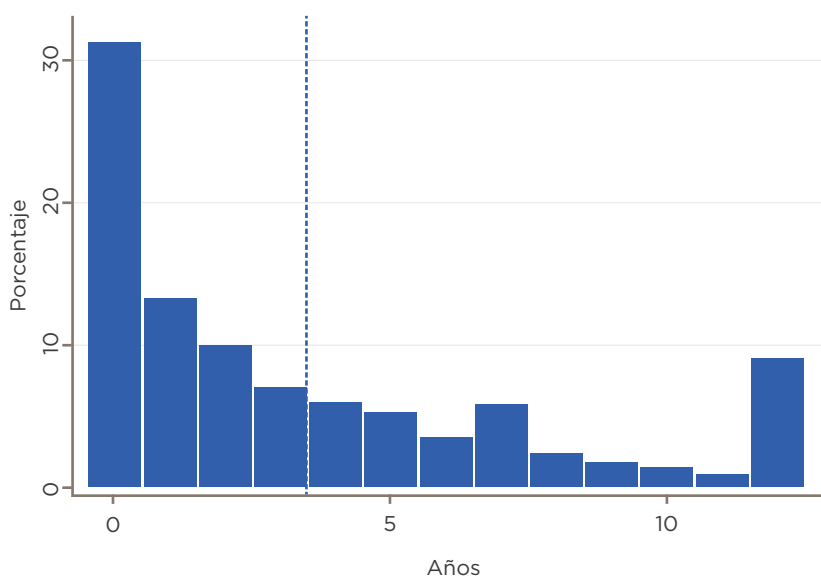
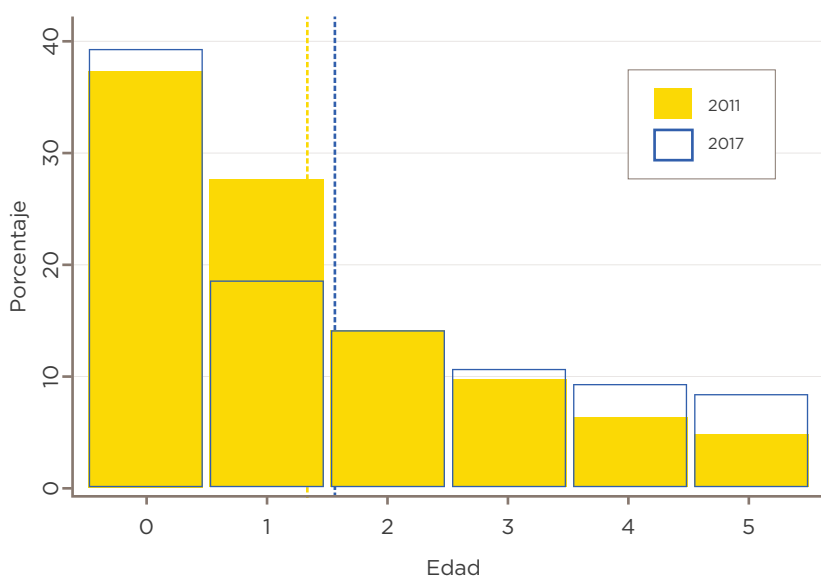


GRÁFICO 25
ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO, 2011 vs. 2017



Nota: Incluye solo docentes con menos de seis años de antigüedad en el centro. Se consideran únicamente radicaciones existentes en 2005.

Este patrón de baja estabilidad docente en los centros educativos, con una ligera mejora en los últimos años, se observa para todos los niveles educativos. Por ejemplo, en educación media básica, el porcentaje de docentes con menos de dos años en el centro bajó del 69% en 2011 al 59% en 2017, y en educación media superior este guarismo disminuyó de un 62% a un 56% entre 2011 y 2017.

Concentración del trabajo docente a nivel de centros educativos

La mayoría de los docentes (63%) trabaja solo en un centro educativo en lo que se refiere al universo del CETP-UTU, aunque en los últimos años el porcentaje de docentes que trabajan en más de un centro ha aumentado. En 2017 el 63% de los docentes del CETP-UTU se desempeñaba en solo un centro educativo; un 23% en dos y el resto en tres o más (gráfico 26). Exceptuando un retroceso producido en 2010, el porcentaje de docentes empleados en más de un centro del CETP-UTU ha mostrado una tendencia creciente entre 2005 y 2017, pasando del 31% al 37% (gráfico 27). Por otra parte, existe una diferencia entre niveles: en 2017 el porcentaje de docentes que se desempeñaba en un único centro era del 67% en Nivel 1, del 74% en Nivel 2 y del 85% en Nivel 3.

GRÁFICO 26
CANTIDAD DE CENTROS EN LOS QUE TRABAJA UN DOCENTE, 2017

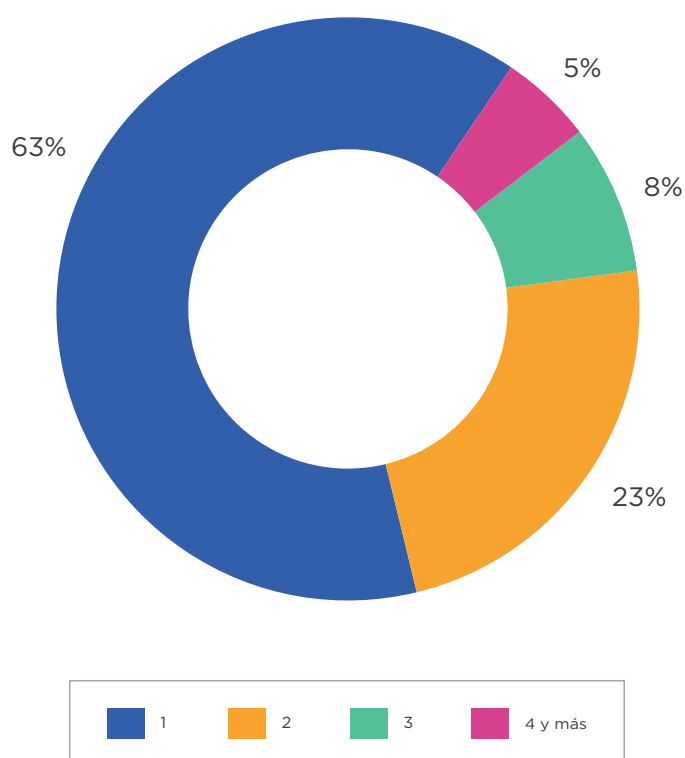
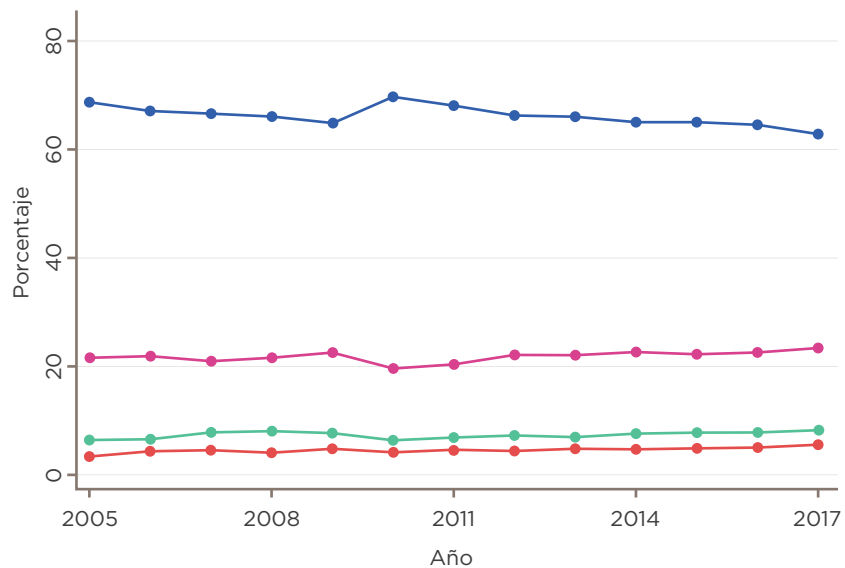


GRÁFICO 27
**CONCENTRACIÓN DE DOCENTES EN UNO O
MÁS CENTROS EDUCATIVOS**



8

El régimen de evaluación docente y de asignación horaria de cargos

Actualmente, el sistema de calificación docente no cumple con el objetivo de evaluar la aptitud docente y ser un canal que acompañe las trayectorias del educador y permita introducir mejoras en su formación. El puntaje que recibe el docente por año de parte de la dirección o la inspección no incide en su remuneración e influye parcialmente en el orden de prelación para la elección de horas (orden que viene mayoritariamente definido por el grado -antigüedad y efectividad-docente). La escasa dispersión del puntaje (cerca de un 90% de los docentes recibe más de 85 puntos en 100) demuestra que es una herramienta escasamente informativa, limitada a un mero control administrativo.

Los ascensos de grado y los cambios asociados en la remuneración docente dependen únicamente de la antigüedad del docente y del mantenimiento de un puntaje mínimo que supone un cumplimiento básico de las obligaciones docentes. Más allá de alcanzar este mínimo, cualquier mérito adicional del docente, incluyendo capacitaciones u otros indicadores de calidad docente, no afectan el grado y por lo tanto tampoco la remuneración. Sin embargo, los méritos adicionales docentes sí pueden incidir al momento de elegir horas docentes. Si bien la antigüedad



también define la prioridad en la asignación horaria de los cargos, en este caso toman también relevancia los méritos, dentro del grado, a través del puntaje por aptitud docente.

El proceso de asignación horaria de cargos comienza con la planificación por parte del centro de las unidades docentes que precisan en cada área para el año. Dichas unidades se determinan dividiendo el total de horas de cada asignatura por los cupos horarios establecidos. El proceso continúa con la publicación de los cargos, seguido de la selección por parte de los docentes, y finaliza con la designación de los mismos por parte de los Consejos antes de comenzar el año docente.

La asignación horaria de cargos está sujeta a un orden de prelación definido en primer lugar por el grado escalafonario, y dentro del grado por el puntaje promedio de antigüedad calificada. Dicho puntaje surge de una evaluación que hace cada año la inspección o más comúnmente el director del centro y que se basa en un juicio sobre la actuación en aula, trabajos de investigación o cursos de capacitación y perfeccionamiento aprobados en el año, observaciones disciplinarias y cumplimiento de los registros y documentación relacionada con su actividad docente. Cuando existe una calificación de la inspección, esta tiene primacía por sobre la correspondiente a la dirección. A igual puntaje, precede quien tenga mayor valor de aptitud docente, seguido por la antigüedad en el grado, y luego la antigüedad de ingreso al escalafón.

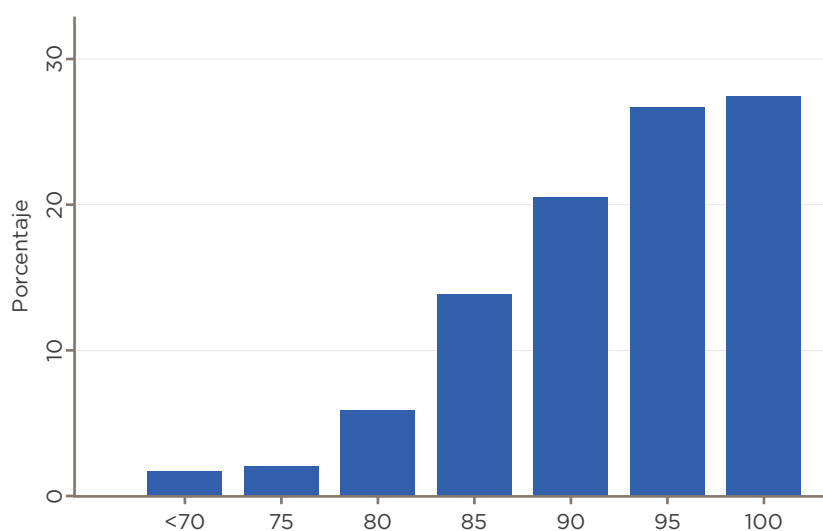
Los docentes efectivos tienen prioridad sobre los interinos y suplentes en la elección de horas y eligen horas (y centros educativos) todos los años. Hay un máximo de 20 horas semanales docentes efectivas a las que se puede acceder en la primera ronda. En una segunda ronda, luego de que todos han tenido la posibilidad de elegir, los docentes pueden optar por más horas. El máximo de horas que un docente puede desempeñar asciende a 48 horas semanales extensibles a 50 en caso de indivisibilidad de la carga horaria de la asignatura. Por vía de excepción, se puede llevar hasta un máximo de 60 horas semanales (en casos puntuales y con adecuada justificación). Los cargos de director pueden tener 20, 30 o 40 horas semanales, mientras que los de inspector tienen 40 horas.

En el gráfico 28 se expone el puntaje con el que la dirección del centro educativo califica al docente. Como ya se señaló, el puntaje docente se calcula tomando en cuenta la aptitud docente, la actividad computada y la antigüedad. La primera está determinada por el puntaje de la dirección de cada centro en el que el individuo enseña o el puntaje de la inspección (si es que la hubo), y los méritos o deméritos del docente. La actividad computada se calcula considerando las horas dictadas y las horas que se debieron dictar. Cabe destacar también que para estos cálculos solo se obtuvo información correspondiente al 54% de la población, debido a que en muchos casos la evaluación se presentó fuera de fecha.¹⁷

¹⁷ Esto no significa que los docentes no reciban un puntaje. Según el estatuto docente, cuando no se dispone de puntaje de la inspección o la dirección, las juntas calificadoras definen el puntaje en función a los registros históricos (Art. 41.1; 43 y 48): https://www.utu.edu.uy/utu/reglamentos/estatuto_del_funcionario_docente_actualizado_nov-2013.pdf.

El gráfico 28 muestra que el puntaje de la dirección termina siendo una herramienta escasamente informativa sobre la aptitud docente. En el período estudiado, el 90% de los docentes para los que se cuenta con datos de puntaje obtuvo más de 85 puntos en su evaluación; además, cabe resaltar que casi el 30% logró la máxima puntuación de 100. Un porcentaje muy reducido de los docentes (2%) alcanzó menos de 70 puntos y prácticamente no se ven casos con cifras inferiores a 51.

GRÁFICO 28
DISTRIBUCIÓN DEL PUNTAJE PROMEDIO DE LA DIRECCIÓN



Nota: Incluye solamente a los docentes para los cuales se cuenta con datos de puntaje de parte de la dirección (53,7%).

Puntaje por nivel y tipo de curso y por tipo de asignatura

El puntaje prueba ser sumamente homogéneo en todos los niveles, y para todos los tipos de cursos. No se aleja de los 90 puntos promedio. Lo mismo se observa cuando se diferencia por tipos de asignatura y por región del centro educativo.

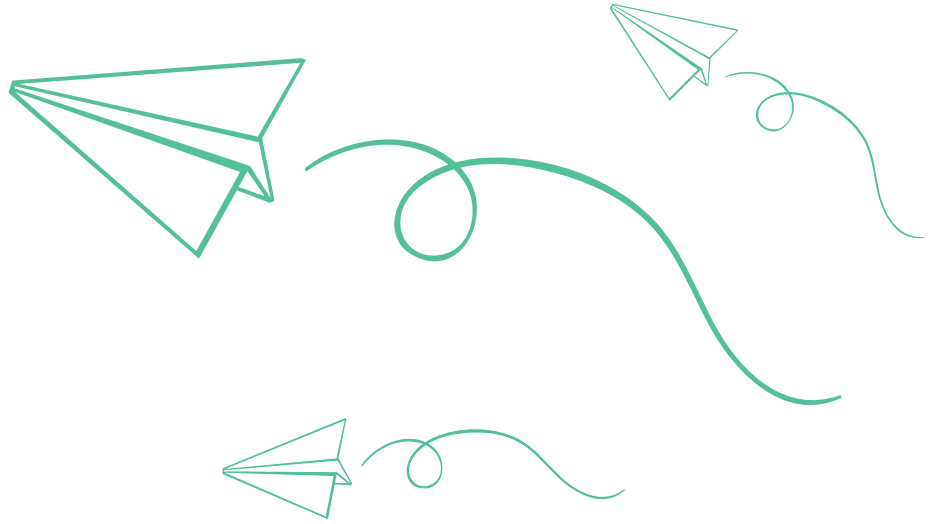
El carácter poco informativo del puntaje que recibe el docente indica que las evaluaciones de dirección no se centran en el desarrollo profesional, sino que se limitan a ser fiscalizaciones administrativas carentes de contenido real. Estos puntajes revelan un sistema que está poco focalizado en proveer tutoría y retroalimentación a los docentes, y que muestra escasos incentivos para que los docentes participen de actividades de desarrollo profesional y formación en servicio.¹⁸

¹⁸ Una excepción la constituye el hecho de que, por estatuto, a aquellos docentes con puntaje superior a 91 en los últimos tres años y grado de 3 o más, se les exige un trabajo de investigación.

En resumen, no solo el sistema no premia la promoción y la remuneración en base al mérito docente, sino que tampoco incentiva en los hechos el desarrollo profesional del docente a través de la evaluación.

9

Bajas, liberaciones de grupos y ausentismo docente



El porcentaje de grupos que enfrenta cambio de docentes en al menos una de sus asignaturas durante el año lectivo ha aumentado a lo largo del tiempo para todos los niveles de educación media, y en 2017 se ubicaba en torno al 20%. Por otro lado, el ausentismo docente registrado en el ámbito administrativo se ha mantenido constante en el período, rondando el 5%.

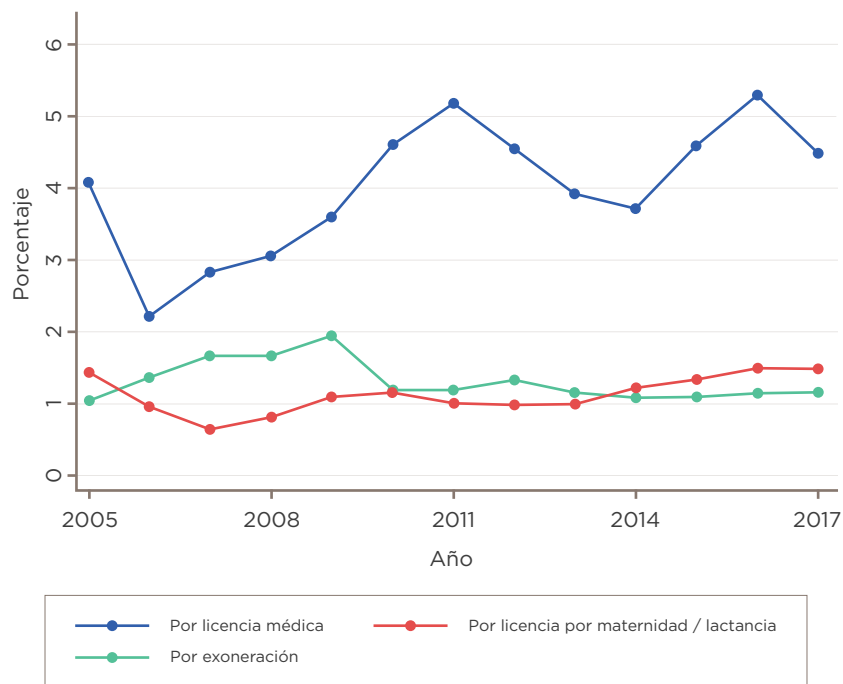
Bajas

Un 7% de los docentes en actividad se encuentra en situación de baja, generalmente por licencia médica, licencia por maternidad o exoneración. A diferencia de los docentes que tomaron horas de un grupo y luego las liberaron, los docentes en actividad con baja siguen teniendo derecho sobre las horas docentes (las pueden volver a solicitar una vez que se reintegran) y siguen cobrando esas horas.¹⁹ Como se observa en el gráfico 29, el porcentaje de grupos con bajas por licencia médica ha ido aumentando en los últimos años (sobre todo desde 2006 en que tocó un

¹⁹ Solo tienen derecho al cobro de horas en caso de licencia los docentes con carácter efectivo o interinos, no así los suplentes.

piso del 2,2%), y actualmente oscila entre el 4% y 5% de los grupos. Las bajas por licencia de maternidad o lactancia han aumentado también de alrededor de un 1% de los grupos a un 1,5%. Por otra parte, las bajas por exoneración han caído desde casi un 2% en 2009 a cerca del 1% en los últimos años.

GRÁFICO 29
PORCENTAJE DE GRUPOS CON BAJA SEGÚN CAUSAL

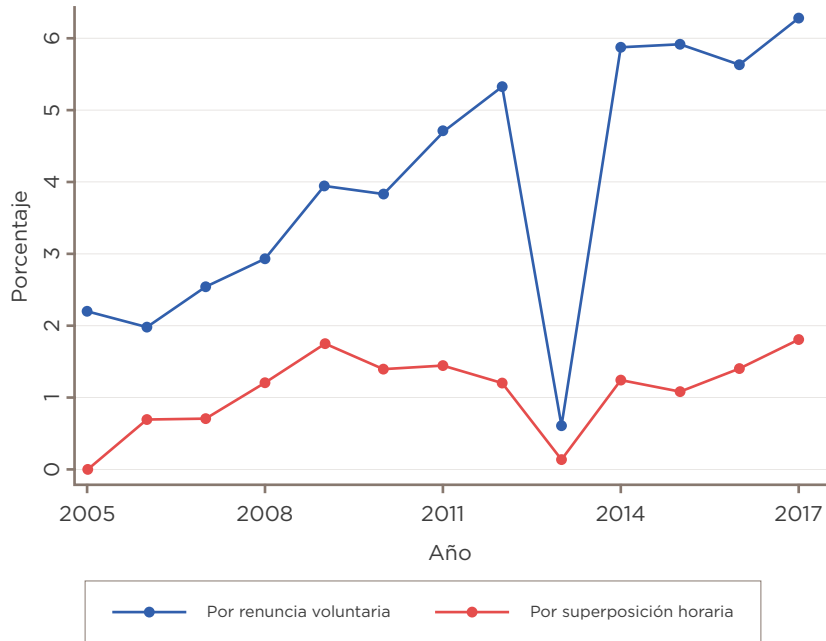


Nota: Incluye solo docencia directa.

Liberaciones

En lo que respecta a las liberaciones de horas por parte de titulares, estas han pasado de un 2% a un 8% en el mismo período. Por liberación de horas se entiende que el docente asume las horas el 1 de marzo, pero en algún momento del año se aparta del cargo y deja espacio para el ingreso de un nuevo titular. Las principales causas para liberar los grupos son la renuncia voluntaria, y la baja por superposición horaria.

GRÁFICO 30
PORCENTAJE DE GRUPOS CON LIBERACIÓN SEGÚN CAUSAL

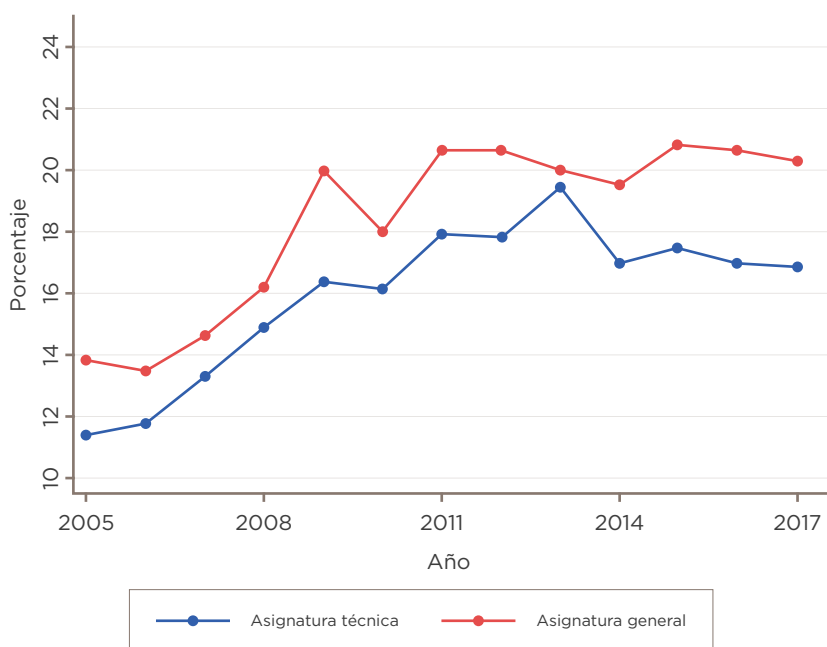


Nota: Incluye solo docencia directa.

Interrupciones en al menos una asignatura por bajas y/o liberación de grupo

En promedio, en el período analizado, el 11% de los grupos ha tenido por lo menos la baja de un docente y el 9% ha experimentado la liberación de titulares. Si se consideran todos los grupos que han sufrido interrupciones de algún tipo, la media asciende al 17%, habiendo evolucionado desde un 13% en 2005 hasta un 19% en 2017. Las interrupciones de los cursos han aumentado a lo largo del tiempo para todos los niveles y tipos de cursos de educación media. En cambio, no se observan modificaciones en las interrupciones en el caso de la educación terciaria (Nivel 3). Si bien las interrupciones han aumentado tanto para las asignaturas generales como para las técnicas, siempre han sido algo más frecuentes en las primeras (gráfico 31).

GRÁFICO 31
**PORCENTAJE DE GRUPOS CON INTERRUPCIONES
 POR TIPO DE ASIGNATURA**



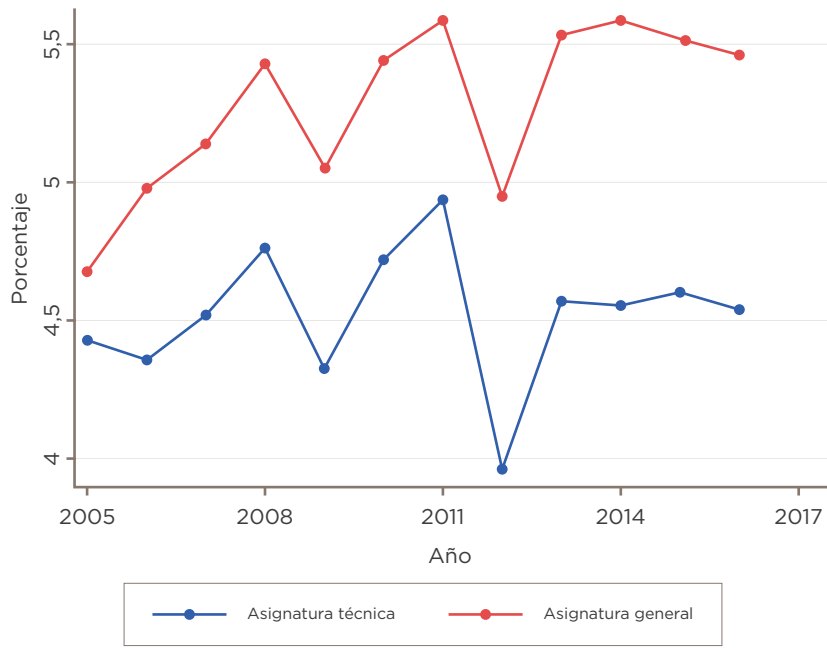
Nota: Incluye solo docencia directa.

Ausentismo

En contraposición a lo que sucede con la cantidad de grupos interrumpidos, el porcentaje de horas de ausentismo de los docentes ha tendido a permanecer constante a lo largo del tiempo, en alrededor de un 4,8% (entre 2005 y 2017 pasó del 4,4% al 4,9%). Esto significa que, en promedio, los docentes no se han presentado, ni se presentan, a casi el 5% de sus horas asignadas.

Este fenómeno recae principalmente en las asignaturas generales, cuya tasa de ausentismo ha oscilado en torno al 5%. En el caso de los docentes de asignaturas técnicas, la tasa ha sido relativamente constante (véase el gráfico 32), tanto para la educación media como para la superior.

GRÁFICO 32
AUSENTISMO POR TIPO DE ASIGNATURA



Nota: Incluye solo docencia directa.



Distribución de docentes por estrato socioeconómico del centro educativo: Zona Metropolitana

Los docentes con mayor antigüedad, cargos de efectividad y titulación enseñan en los centros educativos metropolitanos de contexto socioeconómico más favorable. En educación media básica, las brechas en estas variables por estrato socioeconómico se observan sobre todo para las asignaturas generales, pero en educación media superior se pueden apreciar tanto en las generales como en las técnicas. Este fenómeno da cuenta de un sistema regresivo en el que los estudiantes más vulnerables quedan en manos de docentes con menor experiencia y preparación.

Como ya se señaló, el sistema de asignación de horas se rige anualmente por un orden de prelación basado en el carácter del cargo, el grado y el puntaje del docente, y que determina la prioridad del mismo para elegir horas. El proceso es altamente centralizado, y carece de toda participación de los centros educativos en la asignación de personal. Esto impide ajustar las necesidades particulares de los centros a los perfiles docentes

requeridos, y atenta contra la formación de equipos docentes que permitan comprometerse con estrategias de mediano y largo plazo. Los docentes con mayor antigüedad y buenos antecedentes de docencia de calidad están por lo general mejor posicionados en estos listados. La elección de horas de parte de los docentes (y la asignación de los mismos a los centros educativos) depende de la preferencia que estos muestren con respecto a los centros en los que desean trabajar. El sistema así definido genera incentivos para que los docentes más experimentados y con mejor formación enseñen en los centros educativos urbanos de contextos más favorecidos.

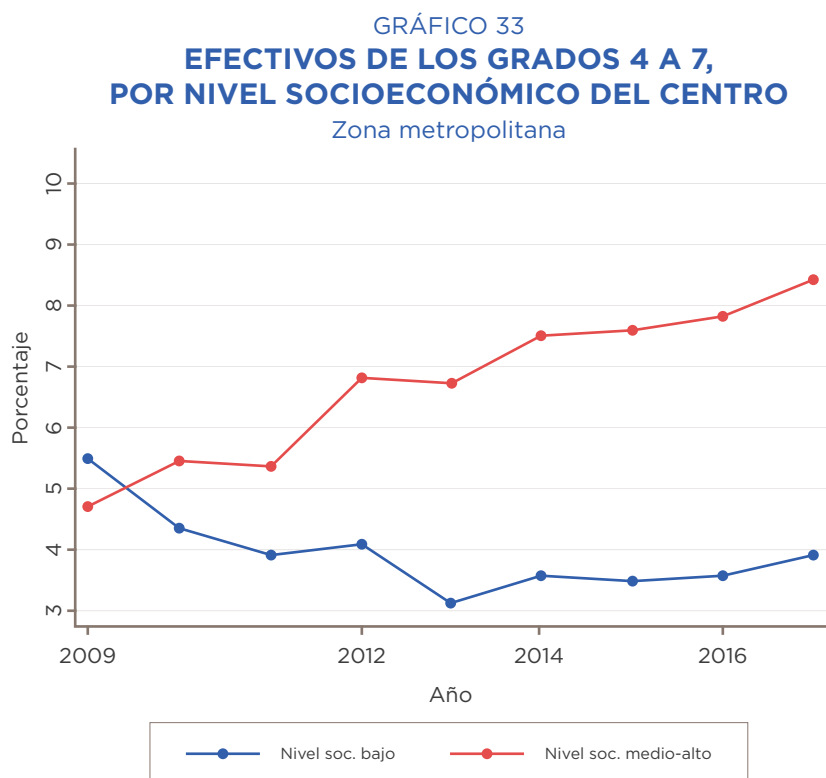
Los siguientes gráficos describen, para la Zona Metropolitana (Montevideo y Canelones), cómo se distribuyen los docentes en los centros educativos. Se consideró pertinente diferenciar a los centros de acuerdo con el estrato socioeconómico predominante en el área geográfica vinculada. La división geográfica que se utilizó es la de las áreas de referencia de Montevideo de los Centros Comunales Zonales (CCZ), las que constituyen a su vez los municipios. Para Canelones se usaron las microrregiones que conforman a su vez los municipios del departamento. De acuerdo con los resultados de la Encuesta de Hogares 2014, las áreas de los dos departamentos se recategorizaron según el porcentaje de la población que se ubica en los estratos (1) bajo y medio-bajo y (2) alto y medio-alto.²⁰ Las áreas se categorizaron en función del estrato que tuviese mayor porcentaje en ella. Así, cada área quedó ubicada en una de las dos categorías.²¹ Para identificar a los docentes con prioridad en la elección de horas, se analizó el porcentaje de docentes por centro con un cargo efectivo de grado 4 a 7. Se examinó también la antigüedad promedio de los docentes según el estrato socioeconómico del centro. La antigüedad docente está definida por el año de ingreso al CETP-UTU y toma en cuenta únicamente los años en que se realizaron actividades docentes.

²⁰ La categorización de Montevideo se hizo de acuerdo con los resultados expuestos por Veiga (2015: 73-76). Para las áreas de Canelones, la categorización se efectuó en función a los datos de la Encuesta de Hogares 2014.

²¹ Luego de ubicar a cada centro en una de las dos categorías de estratos socioeconómicos, se revisaron aquellos centros cuya población estudiantil no necesariamente pertenecía al área del centro al que asistía. Mediante el análisis de la matrícula y de los resultados del Índice de Nivel Socio Económico de estudios previos, se reasignaron las categorías según correspondiese.

Efectividad

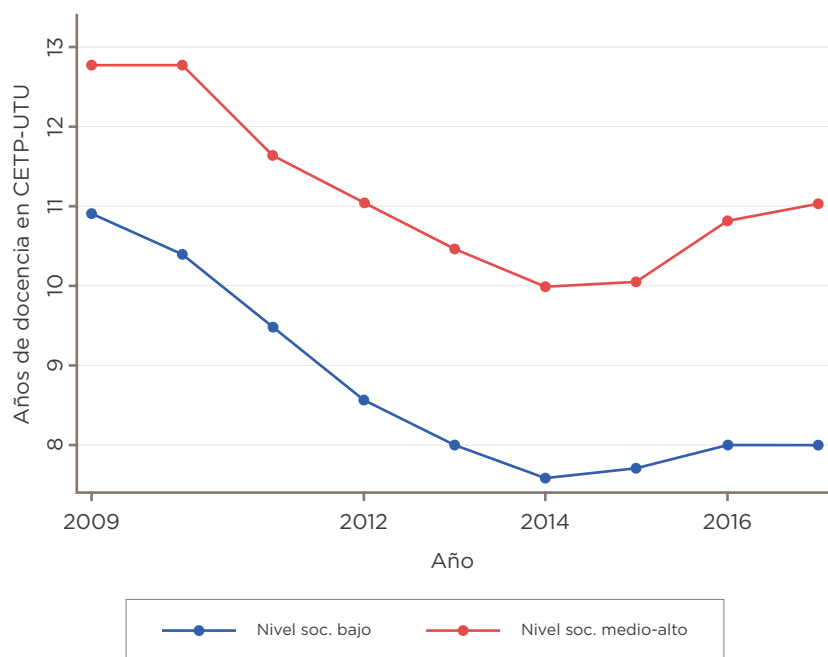
El gráfico 33 muestra que los docentes efectivos de mayor grado tienen una mayor representación en centros de estrato socioeconómico medio-alto. Además, esta diferencia ha crecido en el tiempo: en 2005 los efectivos de grado 4 a 7 eran alrededor del 5% tanto en centros de nivel medio-alto como de nivel bajo, mientras que en 2017 este guarismo pasó a ser del 8,3% en centros de estrato medio-alto frente a un 4% en centros de estrato bajo.



Antigüedad

Cuando se analiza el promedio de antigüedad docente por centro educativo, se observa una diferencia similar. Si bien la antigüedad docente ha caído para todos los tipos de centros, es bastante menor en los centros de estrato socioeconómico bajo. En 2017 la media era de ocho años en estos centros versus 11 años en centros de estrato medio-alto (véase el gráfico 34).

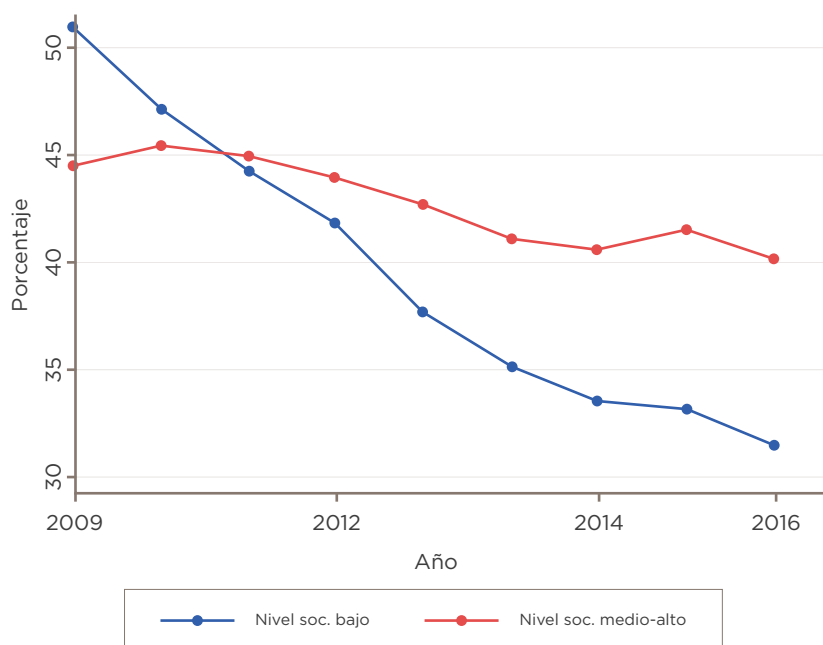
GRÁFICO 34
**ANTIGÜEDAD DOCENTE,
 POR NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL CENTRO**
 Zona metropolitana



Titulación en formación docente

También la titulación muestra diferencias entre los centros de estrato medio-alto y los de estrato bajo, diferencias que se han ido ampliando en los últimos años. Si bien la titulación ha caído en todos los centros, el descenso ha sido menos pronunciado en los centros de estrato medio-alto, donde en 2017 se observaba un 40% de titulación, frente al 32% en los centros de estrato bajo de la Zona Metropolitana.

GRÁFICO 35
**TITULACIÓN DOCENTE,
 POR NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL CENTRO**
 Zona metropolitana



Efectividad, antigüedad y titulación por tipo de curso y tipo de asignatura

Si se examinan las características anteriores por tipo de curso, en educación media básica no se observan diferencias importantes en la distribución de docentes de asignaturas técnicas por estrato socioeconómico del centro. En cambio, en el caso de las asignaturas generales, la brecha en el porcentaje de cargos efectivos de grados altos (de 4 a 7) ha aumentado en los últimos años entre los centros de estrato socioeconómico medio y alto y los de estrato bajo, a favor de los primeros. En el CBT el porcentaje de docentes efectivos con un grado de al menos 4 en materias generales asciende al doble para los centros de estrato socioeconómico medio-alto. En el caso de la FPB, el porcentaje es tres veces mayor para los centros de estrato socioeconómico alto.

Por su parte, en educación media superior, tanto el porcentaje de efectivos de grados 4 a 7, así como la antigüedad promedio de los docentes y la titulación, son mayores para los centros de nivel socioeconómico medio y alto. A diferencia del nivel de educación media básica, la brecha en el porcentaje de efectivos de alto grado se da tanto en asignaturas técnicas como generales, aunque parecería ser algo más amplia a nivel de asignaturas técnicas. Las brechas en la antigüedad promedio son de entre tres y cuatro años, y se observan tanto para EMT como para EMP, y para asignaturas técnicas y generales.

Conclusiones

En los últimos años el CETP-UTU ha experimentado un importante crecimiento de su matrícula a nivel de todo el país, principalmente en educación media, pero también en cursos terciarios. Esta expansión representa un paso esencial en el acceso a la educación para nuevos sectores de la población. Con esta mejora, el CETP-UTU se pliega a una dinámica regional abocada a la universalización de la educación media y enfrentada al desafío de asegurar un acceso con calidad. Este desafío es doble, en el sentido de que no solo requiere la incorporación de nuevos educadores que tengan la formación técnica y pedagógica adecuada, sino que exige adaptar los programas y las capacidades docentes a las necesidades de estudiantes con perfiles socioeconómicos de mayor vulnerabilidad. Asimismo, la rapidez de los cambios tecnológicos que caracterizan los tiempos actuales y la necesidad de generar una oferta acorde a las necesidades cambiantes del mundo del trabajo generan aún mayores exigencias de capacitación y renovación permanente en el cuerpo docente de la institución.

En términos demográficos, el CETP-UTU tiene un gran porcentaje de estudiantes con extra-edad, lo que por parte de la institución implica el esfuerzo de garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes con trayectorias educativas no lineales. Si bien son pocos los indicadores que permiten caracterizar a sus estudiantes desde el punto de vista socioeconómico, los datos disponibles de los últimos censos de

estudiantes sugieren que la oferta se ha expandido a una población con menor contexto educativo del hogar y mayores interrupciones en sus trayectorias educativas.

En pocos años el CETP-UTU ha logrado reacomodar la oferta docente sin comprometer las tasas de horas docentes por alumno ni el tamaño de los grupos. La expansión del cuerpo docente se observa además a nivel de todo el país, con un crecimiento algo mayor en las regiones Este y Noreste y en la Zona Metropolitana (Montevideo y Canelones). Es notorio el esfuerzo de la institución por ofrecer a los estudiantes horas de coordinación y de acompañamiento, buscando una mayor personalización de los procesos educativos y una adaptación a estas nuevas cohortes con nuevas necesidades. Actualmente un 15% de los docentes desempeña tareas de apoyo y acompañamiento educativo, y se observa un aumento relativo de las horas de talleristas, referentes y educadores sociales, en relación con las horas de docencia de aula.

Sin embargo, el proceso de crecimiento no ha estado exento de desafíos. Uno de los principales problemas que el CETP-UTU enfrenta actualmente es el de la calidad de la formación docente, vinculada a la titulación y a los años de educación docente formal. En efecto, hoy en día solo dos de cada cinco docentes del CETP-UTU tienen título en formación docente, cifra que se halla en mínimos históricos para la institución. Entre los docentes que recién ingresan al sistema, solo uno de cada 10 cuenta con título. La titulación es particularmente baja en asignaturas técnicas. La baja titulación es la expresión de varios fenómenos. Por un lado, la matriculación en carreras docentes no ha acompañado el ritmo de la expansión de la matrícula,²² y la tasa de culminación en estas carreras de formación se mantiene baja, ambos aspectos probablemente asociados a los escasos incentivos salariales para titularse y a la falta de prestigio social de la carrera docente. Por otro lado, hay ofertas de orientaciones técnicas para las que no existe formación docente disponible. Los problemas de articulación entre el CETP-UTU y el Consejo de Formación en Educación y la falta de flexibilidad para plantear opciones de formación más adaptadas a la situación de los docentes de enseñanza técnica limitan la oferta de opciones de formación. La falta de titulación de los docentes en educación media resulta ser más grave en los centros educativos más desfavorecidos.

En segundo término, tampoco hay opciones claras de formación en servicio. Hasta 2017 en el CETP-UTU funcionaba el proyecto Unidad Regional de Formación Permanente (UREFP), financiado en forma externa, pero el mismo se cortó a partir de 2018 por falta de fondos. Actualmente los únicos cursos de formación en servicio que se están ofreciendo son los de formación virtual (uso de plataformas web y diseño de materiales didácticos para cursos virtuales). La alta especificidad de las asignaturas técnicas del CETP genera

²² De acuerdo con datos de ANEP, la matriculación en profesorado y profesorado técnico aumentó un 4% entre 2009 y 2017. Actualmente se matriculan 13.726 estudiantes para hacer carreras de profesorado general y 186 para hacer carreras técnicas.

problemas para su actualización y hace difícil la formulación de propuestas de actualización genéricas. El sistema de evaluación docente tampoco plantea incentivos para que los docentes se capaciten una vez que acceden al cargo.

En tercer lugar, menos del 20% de los docentes tiene un cargo efectivo. Estos bajos niveles de efectividad generan inestabilidad en la carrera y desestimulan el ingreso a la profesión. La necesidad del CETP-UTU de adaptarse a la diversidad que exige el sector productivo y el dinamismo cada vez mayor de las tecnologías requieren repensar la formulación de los llamados a efectividad, que hoy se definen a niveles muy específicos y susceptibles al cambio, y que, por esta misma razón, se ofrecen en una relación muy por debajo de la cantidad de cargos disponibles. Una política de efectividad más acorde a los cargos docentes que hoy requiere la institución implicaría repensar las definiciones de cargos por los que se concursa y ofrecer alternativas de formación permanente en servicio.

Un cuarto problema está asociado al crecimiento geográfico y a una oferta más diversa. La expansión del número de centros educativos y de la cantidad de orientaciones, asociada a la mayor diversificación productiva y a la necesidad de reconvertir orientaciones, ha derivado en una mayor dispersión de las propuestas educativas en los centros. Esta dispersión, sumada a un régimen de topes máximos de horas elegibles por centro, ha generado paquetes horarios más reducidos en áreas más específicas. El ingreso de docentes mediante paquetes de horas reducidos y dispersos no contribuye a afianzar los vínculos con los estudiantes ni a generar ámbitos de trabajo que potencien la comunidad educativa. También es preocupante la alta rotación de los equipos docentes, que permanecen poco tiempo en un mismo centro educativo. Si bien en los últimos años se ha observado un leve aumento de la permanencia de los docentes en un mismo centro, las tasas de rotación siguen siendo elevadas. También fruto del mismo fenómeno de expansión, el cuerpo docente tiene cada vez menos años de antigüedad promedio y menos experiencia.

Quinto, en el período ha habido un aumento del número de grupos que cambian de docente en al menos una asignatura durante el año lectivo. Estas interrupciones en las asignaturas responden principalmente a bajas docentes por licencias médicas o por maternidad y lactancia. Si bien las horas docentes en general han sido cubiertas por suplentes o por otros docentes, es preciso prestar atención a estas interrupciones que afectan los procesos de aprendizaje y que podrían reflejar, en el caso de las licencias médicas, problemas de bienestar docente.

Sexto, el sistema no cuenta con instrumentos adecuados de evaluación del desempeño del educador y de procesos de acompañamiento y mentorías, en particular para los docentes que se hallan en etapas iniciales de su carrera y que podrían beneficiarse en forma importante del acompañamiento y la retroalimentación. El único elemento de evaluación del docente es un puntaje que le asigna la inspección o la dirección del centro

educativo una vez al año. La escasa variación de este puntaje, y por lo tanto su escaso valor informativo, llevan a cuestionar las herramientas disponibles para promover un buen desempeño, acompañar de manera constructiva a los docentes y asegurar la calidad de los procesos de aprendizaje. A esto se suma un sistema de promoción que –precisamente– no se basa en la calidad de los aprendizajes. Finalmente, el CETP-UTU toma nota de los méritos y deméritos de los docentes,²³ pero esto no parecen tener mayor influencia ni en el puntaje ni en las promociones.

Por último, se observa que los docentes con mayor antigüedad y con cargos de efectividad enseñan en los centros educativos urbanos de contexto más favorable. Esto implica una distribución regresiva de los docentes: aquellos con mayor experiencia, estabilidad y formación eligen enseñar en centros educativos de contexto socioeconómico medio-alto, lo cual afecta la calidad de los procesos educativos en aquellos contextos que más precisarían docentes formados y con experiencia.

El análisis de los antecedentes de formación profesional, técnica o universitaria de los docentes del CETP, así como su posible ocupación fuera del sistema educativo, pueden ser líneas de investigación para profundizar en el futuro. La existencia de una formación docente de calidad para la enseñanza técnica y profesional también constituye un componente clave, en la medida en que refleja un tipo de preparación relevante para la calidad de las propuestas de educación técnico-profesional y contribuye a alimentar el diálogo del CETP-UTU con el mundo laboral. Otro aspecto pendiente para un futuro análisis es el de la oferta de orientaciones del CETP-UTU. Un porcentaje importante de la expansión de la matrícula ha tenido lugar en orientaciones como gastronomía y deportes. Si bien estas son funcionales a la atracción y retención de estudiantes de enseñanza media, cabe preguntarse acerca de su capacidad para: i) transformarse en fuentes genuinas de trabajo, en una población con necesidades de corto plazo de insertarse en el mundo laboral y ii) apoyar las demandas de recursos humanos sólidamente capacitados para el desarrollo de los sectores estratégicos de Uruguay en la próxima década.

Los desafíos que surgen de este informe obligan a repensar la carrera docente como un proceso que debe asumir la noción de aprendizaje continuo, de la mano de un sistema que ofrezca condiciones flexibles e incentivos adecuados para que dicha formación se materialice y se vuelque en favor de mejoras en los aprendizajes. Este proceso requiere ampliar y profundizar las opciones de formación docente, tanto iniciales como en servicio.

²³ Además de la antigüedad y el grado, los méritos incluyen los títulos expedidos por institutos de formación docente, títulos de posgrado en educación, títulos profesionales universitarios, estudios universitarios incompletos, estudios técnicos o de formación profesional, graduaciones y efectividades obtenidas por concurso, cargos desempeñados, cursos de especialización dictados o recibidos, publicaciones científicas, ponencias en congresos, y becas o premios obtenidos. Los deméritos incluyen observaciones, amonestaciones y apercibimientos, y sumarios con una sanción asociada. Si bien el CETP-UTU establece un mecanismo para que los docentes vayan incorporando en carpeta estos méritos, en los hechos los méritos tienen poca influencia en el puntaje y las promociones, lo que lleva incluso a que los mismos no se presenten ante el CETP-UTU.

Por el propio carácter dinámico de la educación técnica, se deben crear condiciones de formación menos estructuradas, que allanen el camino para cruzar y actualizar saberes, y que permitan acumular créditos en distintas modalidades. Esto incluye facilitar las acreditaciones basadas en títulos profesionales o terciarios, o en la experiencia laboral, y ofrecer –en forma complementaria– diplomados u especializaciones que aporten conocimientos de pedagogía, didáctica y tecnología educativa, así como herramientas para atender dificultades de aprendizaje, problemas psicosociales o la situación de estudiantes con capacidades diferentes. La formación docente debe definirse en una dinámica de intercambio entre el CFE, el CETP y el sector productivo, de modo que se pueda dar respuesta a las necesidades del mundo del trabajo y acompasar a buen ritmo los cambios tecnológicos y productivos.

Los desafíos detectados también llevan a cuestionar el actual estatuto docente. Es preciso repensar el sistema actual de elección de horas, que genera bajos incentivos para la concentración de horas docentes en un único centro y conduce a una rotación de los equipos que afecta la calidad educativa y genera una distribución inequitativa de los recursos docentes del país. Por lo tanto, se deben generar los incentivos para que los docentes con mayor formación y experiencia terminen enseñando en los centros educativos de mayor vulnerabilidad.

En otro orden de cosas, la alta rotación de docentes, que resulta en interrupciones en las asignaturas y en la escasez de profesores en algunas disciplinas, constituye una oportunidad para introducir propuestas de enseñanza a través de aulas digitales. Las clases se realizan con una metodología de enseñanza remota mediante video conferencias, recurriendo a una plataforma digital especializada para la inclusión de materiales digitales en la clase remota, materiales de apoyo diseñados para uso intensivo y conexión a Internet por fibra óptica. Uruguay tiene vasta experiencia en este tipo de iniciativas, como es el caso del Programa CEIBAL para la enseñanza de inglés, el cual llega al 70% de los alumnos de 4º a 6º grado de primaria, y el de los proyectos piloto que se están desarrollando en el mismo CETP-UTU.

También se debe redefinir el sistema de evaluación docente, para que sea una verdadera herramienta de acompañamiento y retroalimentación, y un propulsor de cambios en cuanto a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los resultados.

Finalmente, la remuneración docente constituye un aspecto clave de la atracción a la carrera y del desempeño en la misma. En este sentido, cabe comentar brevemente el informe del INEEEd (2016), que señala que los salarios docentes han “mejorado sensiblemente en la última década, más que el promedio de los salarios del conjunto de los trabajadores uruguayos”. El informe indica también que estos salarios no están mal posicionados en relación con los correspondientes a los docentes de otros países, excepto por el hecho de que la mayoría de los docentes de Uruguay “trabajan en un régimen de tiempo parcial y son en general remunerados solamente en base a sus horas aula, lo que

les reporta un salario relativo inferior al de sus pares en otros países”. Por consiguiente, debería apuntarse a contar con regímenes de trabajo que promuevan una mayor dedicación horaria y que retribuyan horas de coordinación: ese sería el primer paso para mejorar la remuneración docente.

Bibliografía

Aaronson, D., L. Barrow y W. Sander. 2007. Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, Vol. 25, No. 1.

Banco Mundial. 2018. Consulta de datos. Disponible en <https://data.worldbank.org> [Oct. 2018].

Bruns, B., y J. Luque. 2014. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

CAF (Banco de Desarrollo de América Latina). 2016. *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno, y el mundo laboral*. Montevideo: CAF.

Chetty, R., J. Friedman y J. Rockoff. 2011. *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. National Bureau of Economic Research, Working Paper Series No. 17699. Cambridge, MA: NBER.

-----, 2014. *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. *American Economic Review*, 104 (9): 2633-79.

CODICEN (Consejo Directivo Central). 2018. Consultas con el Observatorio de la Educación, División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN. Montevideo: ANEP.

Departamento de Investigación y Evaluación; Programa de Planeamiento Educativo del CETP-UTU. Censos Estudiantiles de 2012, 2013, 2014 y 2017.

Departamento de Estadística de Planeamiento Educativo de CETP-UTU. Estadísticas de Matrícula 2009-2017. Disponible en <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>.

Elacqua, G., D. Hincapié, E. Vegas y M. Alfonso, con V. Montalva y D. Paredes. 2018. *Profesión profesor en América Latina: ¿por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington D.C.: BID.

INE (Instituto Nacional de Estadística). 2018. Estimaciones y proyecciones de población. Montevideo: INE. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/web/guest/estimaciones-y-proyecciones> [Oct. 2018].

INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). 2016. Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe de país: Uruguay. Montevideo: INEEEd. (Documento mimeografiado.)

------. 2017a. Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015. Montevideo: INEEEd.

------. 2017b. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Montevideo: INEEEd.

Jacinto, C. 2009. Latin America's Efforts in the Vocational Training of Young People from Poor Backgrounds. En: R. Maclean y D. Wilson, *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*. París: UNESCO y Springer.

Jackson, K. 2014. Teacher quality at the high-school level: the importance of accounting for tracks. *Journal of Labor Economics*, 32 (4): 645-684.

Koedel, C. 2008. An Empirical Analysis of Teacher Spillover Effects in Secondary School. *Working Paper 0808*, Department of Economics, University of Missouri.

Maclean, R. y D. Wilson. 2009. *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*. París: UNESCO y Springer.

Observatorio de la Educación. s/f. División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/observatorio/> [Oct. 2018].

Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. 2009. Ley N° 18.437/2009: Ley General de Educación de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>.

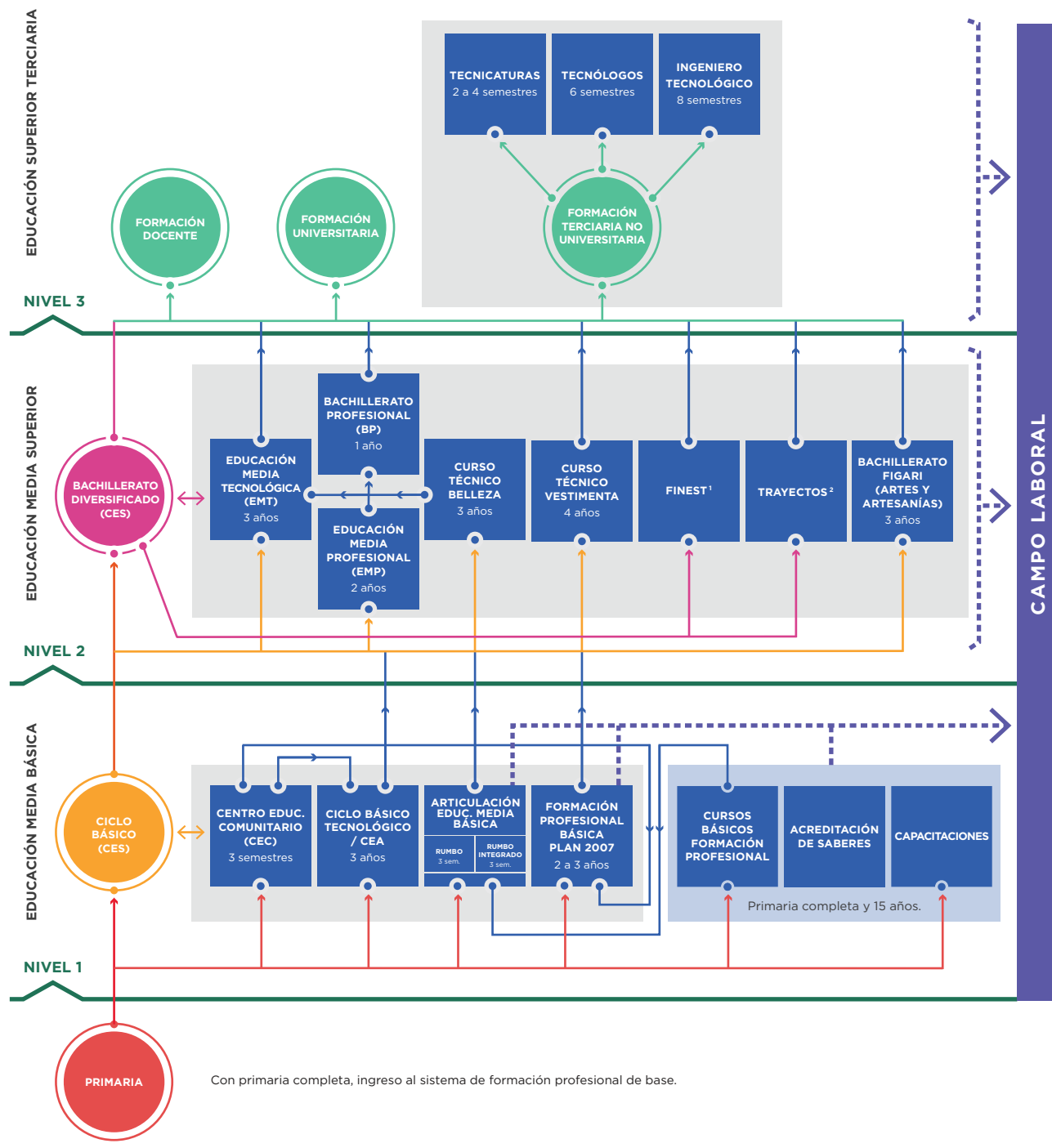
Slater, H., N. Davies y S. Burgess. 2012. Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 75 (5): 629-645.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2006. Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: An initial statistical study. París: International Centre for Technical and Vocational Education and Training, UNESCO; Institute for Statistics, Germany.

Uri, V., A. Dambrauskas y J. Camors. 2012. Informe sobre la Formación Profesional en Uruguay. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay.

Veiga, D. 2015. Desigualdades Sociales y Territoriales en Uruguay. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en <http://www.otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Libro%20D.%20Veiga%20Desigualdades%20Sociales%20y%20Territoriales%20en%20Uruguay%2016-10-2015.pdf>.

Anexo 1: La oferta educativa de CETP-UTU



1 Finalización Educación Media Sup. Tecnológica. Se ingresa con 50% del bachillerato aprobado.
 2 Con experiencia laboral comprobable en el área elegida.