



Dirección de Evaluación de la Calidad

terce 2013

TERCER ESTUDIO REGIONAL COMPARATIVO Y EXPLICATIVO

REPORTE TEMÁTICO ***DOCENTES***

Santo Domingo
República Dominicana



Dirección de Evaluación de la Calidad

REPORTE TEMÁTICO

Docentes: Prácticas docentes, condiciones laborales y resultados escolares

**Santo Domingo, República Dominicana
Enero 2018**

Créditos

Elaboración

- Dirección de Evaluación de la Calidad

Viceministerio de Evaluación, Supervisión y Control de la Educación

Autor

- Esteban Villalobos, consultor

Diseño y Diagramación

- Eddy Anthony Brito Rivera

Agradecemos el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
I. Definición de las dimensiones consideradas en este reporte: condiciones laborales, prácticas docentes y resultados educativos en matemáticas	2
Condiciones laborales	2
Prácticas docentes	3
Resultados educativos en matemática.....	3
II. Análisis descriptivo	4
Condiciones laborales	4
Prácticas docentes	10
III. El efecto de las condiciones laborales y las prácticas docentes en los resultados educativos de matemática.....	13
IV. Conclusiones y recomendaciones	19
Anexos: Modelos Jerárquicos Lineales Multinivel.....	22
1. Tercer año de primaria.....	22
2. Sexto año de primaria	25
Bibliografía.....	28

Introducción

El presente reporte analiza los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado por UNESCO en las áreas de matemáticas y lenguaje de tercero y sexto año de primaria. El TERCE es el estudio más completo realizado en la región a la fecha, y permite comparar los resultados educacionales de los estudiantes y las escuelas latinoamericanas en las áreas de matemáticas, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias¹. Las pruebas poseen una media situada en 700 y una desviación estándar de 100, y por consiguiente los mínimos de cada test se acercan a los 500 puntos y los máximos a 1000². A su vez, el TERCE incluye valiosa información relativa a los principales actores de la comunidad educativa incluyendo estudiantes, sus familias (padres o responsables de los estudiantes), docentes y directores de escuela. De esta manera, permite comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva sistémica. Estas informaciones son capturadas a través de cuestionarios que se aplican a estudiantes, familias, docentes y directores.

El objetivo general de este reporte es describir y comprender los posibles efectos que las prácticas docentes y las condiciones laborales pueden tener sobre los resultados educacionales de niños y niñas dominicanos y de la región. Si bien el foco del reporte está en comprender lo que ocurre en el caso dominicano, se utiliza un enfoque comparado con el fin de nutrir de una perspectiva más amplia los análisis y estimaciones realizados.

El reporte se estructura de la siguiente forma: primero, se presenta una definición de los conceptos y las principales variables que se consideran para medirlos. Luego, se presenta un análisis descriptivo de las variables relativas a las condiciones laborales de los docentes y de aquellas vinculadas a las prácticas docentes. En tercer lugar, se presenta un análisis de modelos jerárquicos lineales en que se estiman los resultados educacionales de matemáticas para tercero y sexto año de primaria, en base a las condiciones laborales y las prácticas docentes. En la cuarta sección se concluye y se presentan recomendaciones.

¹ Esta última sólo fue aplicada en sexto y no ha sido considerada en el presente reporte. Para más detalles respecto a los resultados en la prueba de Ciencias Naturales, ver reporte nacional <http://www.minerd.gob.do/sitios/pnacionales/Documentos%20Pruebas%20Nacionales/TERCE-informe-8-10-16.pdf>

² El estudio del TERCE también reporta los resultados de las pruebas en cuestión como niveles de logro, yendo del I al IV, siendo I el más bajo o elemental y el IV el más avanzado. Por la naturaleza cuantitativa de los análisis que se presentan en este reporte (modelos jerárquicos lineales), se optó por utilizar sólo los puntajes estandarizados.

I. Definición de las dimensiones consideradas en este reporte: condiciones laborales, prácticas docentes y resultados educacionales en matemáticas

Condiciones laborales

Uno de los aspectos fundamentales que facilitan el ejercicio docente son las condiciones laborales. Esta es una de las áreas en torno a las que más frecuentemente los docentes se movilizan para levantar distintos tipos de demandas gremiales al estado: mejores salarios, mayor seguridad laboral, mejores condiciones de entrada y desarrollo de la carrera docente, mejor apoyo a la gestión docente en el salón de clases, mayor autonomía del ejercicio docente, entre otros. Por consiguiente, sería posible hipotetizar que buenas condiciones para el ejercicio docente estarían más probablemente vinculadas a un mejor desempeño docente, generando condiciones apropiadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactando en buenos resultados educacionales. En efecto, estudios internacionales sobre abandono docente, señalan que la permanencia en el ejercicio docente estaría vinculada a aspectos como los señalados, principalmente a aquellos relativos al clima de las escuelas, las relaciones interpersonales con los equipos profesionales de las escuelas, así como también las condiciones de autonomía para la práctica docente relativa al diseño y planificación de clases, estilo pedagógico, manejo del aula, entre otros.

Sin embargo, uno de los problemas de tratar las condiciones laborales de los docentes es que se puede referir a múltiples aspectos. Como señala Sykes (Sykes, 2008), todo puede ser condición para el ejercicio docente, pasando por las relaciones con los equipos profesionales de los centros educacionales, el esquema de política educacional, hasta las características socioeconómicas de las familias de los centros educativos en los cuales los docentes ejercen. En el caso específico de este reporte y siguiendo las recomendaciones de Berry, Smylie y Fuller (Berry, Smylie, & Fuller, 2008), consideraremos como condiciones laborales aspectos referidos a las familias de los estudiantes, las escuelas, y su contexto (urbano o rural) que influyen en el trabajo docente. Específicamente, en relación a las familias consideramos el nivel socioeconómico y cultural de estas, como también el nivel socioeconómico y cultural del aula donde los docentes imparten sus clases. A su vez, al nivel de las escuelas consideramos las condiciones salariales, condiciones de promoción docente y formación continua, y las dinámicas tanto con sus pares como con el equipo directivo de sus centros educativos. Se incluye, asimismo, si los docentes poseen un trabajo adicional.

Prácticas docentes

El presente reporte comprende la importancia que la literatura internacional ha entregado respecto a las prácticas docentes como un aspecto fundamental en la efectividad del ejercicio docente, facilitando el acceso a oportunidades de aprendizaje para todos³. El estudio del TERCE entrega información relativa a las prácticas docentes, principalmente reportadas por los estudiantes. Si bien, por la complejidad de las preguntas asociadas a estas prácticas, los indicadores más sustantivos están presentes sólo en sexto año de primaria, también se incluyen aquellos que están presentes en el cuestionario de tercer grado de primaria relativos al ausentismo laboral de los docentes dominicanos. Se incluyen también dentro de la dimensión de prácticas docentes, el uso de material didáctico reportado por los docentes.

Resultados educacionales en matemática

Finalmente, se exploran los impactos de la relación de las condiciones laborales y las prácticas docentes en los resultados educacionales de matemáticas en estudiantes de tercero y sexto grado de primaria, a través de modelos jerárquicos lineales. Estos modelos permiten analizar los efectos de los distintos aspectos señalados en su lógica anidada, lo que implica comprender que los resultados educacionales de los estudiantes operan en el contexto de un aula de clases en que están en contacto con otros estudiantes. Cabe destacar que se analizan sólo los impactos en los resultados de las matemáticas, ya que se ha observado que las matemáticas responden menos al efecto que las familias y sus condiciones de origen pueden generar sobre el conocimiento de los estudiantes, que, en el caso de lenguaje, en que la exposición a literatura, arte, entre otros aspectos, favorecería su aprendizaje temprano fuera del entorno escolar. De esta manera el foco en matemáticas permite observar de mejor forma el efecto que los docentes y las escuelas pueden tener sobre los resultados educacionales, en la medida que sus contenidos son mayoritariamente aprendidos en los centros educacionales.

³ Para distintos estudios vinculados a la idea de provisión de oportunidades de aprendizaje para todos, ver: https://edpolicy.stanford.edu/category/topics/29/0?type=scope_project

II. Análisis descriptivo

Condiciones laborales

Experiencia docente

Los posibles impactos de los años en servicio del docente pueden ser comprendidos en dos sentidos. Por una parte, en escuelas que atienden poblaciones vulnerables, las perspectivas que proponen hacer a las escuelas más competitivas y efectivas, señalan la necesidad de promover la estabilidad laboral de aquellos profesores que presentan un alto desempeño (entendido por los resultados educacionales de los estudiantes y/o los resultados que obtienen en las evaluaciones docentes). Sin embargo, en sistemas educacionales “estancados” en su desempeño, una alta antigüedad docente puede estar relacionada a bajos niveles de desempeño, baja motivación, baja innovación en la sala de clases, entre otros (UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2015).

De acuerdo a los datos del TERCE, la mayoría⁴ de los docentes de la nación tiene más de 5 años de experiencia docente. Los docentes de tercer grado en general tienen menos años de experiencia que los docentes de 6to grado. A su vez, los maestros de las escuelas de República Dominicana de tercer y sexto año de primaria, poseen en general una antigüedad levemente inferior a la de la región. Así, mientras en tercero un 27% de los docentes posee más de 11 años de experiencia (versus el 22% regional), en sexto, un 60% de los docentes tiene más de 11 años de experiencia, versus el 66% de la región. A su vez, al focalizarnos en la proporción de docentes que poseen más de 16 años de experiencia, observamos que la proporción en la región tiende a ser superior para ambos grados (15% nacional vs 20% regional en tercero, y 36% nacional vs 51% regional en sexto).

Se examinará más en detalle en los apartados siguientes si existe un efecto particular de los años de experiencia en los resultados educacionales de matemáticas.

Aspectos económicos y contractuales

Consideramos también que el tipo de contrato pueda estar vinculado positivamente al nivel de ingresos de los docentes, pudiendo motivar la permanencia y ascenso en la carrera docente.

⁴ En este reporte cuando nos hablamos de “la mayoría” de los docentes, nos referimos a que más del 50% de los docentes presenta el atributo o percepción en cuestión.

Si bien en todos los países presentes en TERCE la condición laboral mayoritaria es contrato indefinido, República Dominicana es el segundo país en que los profesores gozan de mayor estabilidad laboral, después de Nicaragua tanto en tercero (82% nacional versus 92% en Nicaragua) como en sexto (87% nacional versus 89% en Nicaragua). Estos aspectos son consistentes con el diagnóstico de las políticas docentes llevado a cabo entre los años 2011 y 2012 por Carlos Eugenio Beca, de la OEI (Beca, 2012).

A pesar de contar con contrato indefinido, los profesores dominicanos tenderían a trabajar más regularmente que los docentes de la región en otro centro educativo tanto en tercero (23%) como en sexto (28%), lo cual podría evidenciar bajos salarios y la necesidad de compensarlos con un trabajo adicional. Los profesores no tienden a desempeñarse en otras escuelas en áreas no vinculadas a la docencia, hecho que es más importante en otros países de América Latina (4% nacional versus el 7% de la región en tercero, 7% vs 9% en sexto). A su vez, se observa una proporción algo mayor en docentes que señalan desempeñarse en áreas no vinculadas a la educación (9% en tercero, 7% en sexto), siendo esta proporción levemente menor a lo observado a nivel regional tanto en tercero como en sexto (11%).

Características académicas de los docentes

Los docentes de República Dominicana poseen mayoritariamente título universitario o educación terciaria (cerca de un 90%). En este sentido, el país se asemeja en el nivel de preparación de sus docentes, a los países que obtienen mejores resultados en la región, como son Chile o Costa Rica. Sin embargo, aún existe en torno a un 10% de los docentes de tercer año y cerca de un 20% en sexto, que señala que su nivel educacional más alto es educación secundaria. Sin embargo, la proporción de docentes que señala poseer título de profesor se acerca al 74% en tercero y un 77% en sexto, siendo en estos términos el grado de preparación de los docentes dominicanos en torno a la proporción regional (72% para tercero y 77% para sexto), y superior en comparación a otros países de la región como Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, o Panamá.

Al analizar los datos relativos a perfeccionamiento profesional de los últimos dos años, los maestros dominicanos declaran haber realizado una maestría en un porcentaje levemente mayor al de la región en tercero (7% vs 5% respectivamente), pero no así en sexto (7%). Esta diferencia también se observa en el caso de los diplomados en tercer año (37% vs 28% de la región), pero no así en sexto, en que el país ofrece una proporción similar a la región (30%). Así, los docentes dominicanos y su acceso a diplomados en tercer grado de primaria tienden a superar a los de Chile, Honduras y Uruguay, pero no así en sexto. Esto puede deberse al énfasis especial que ha puesto el país en los primeros grados del nivel primario. En sexto se observan mayores oportunidades para la realización de diplomados en el caso dominicano que para los docentes ecuatorianos, hondureños, panameños o uruguayos.

En comparación con la región, un alto porcentaje de los maestros dominicanos declara haber realizado cursos disciplinares específicos en lenguaje o matemáticas, con similares diferencias entre tipos de centros educativos. Para efectos de ejemplificar este aspecto, en el caso de matemáticas, en tercero, el 44% de los docentes dominicanos declaran haber realizado un curso versus el 30% de la región, mientras en sexto esta proporción se reduce a un 27% versus un 20% de la región. Al observar las diferencias entre los distintos tipos de centros educativos (rural, urbano público y urbano privado) podemos observar (al menos potencialmente) un importante esfuerzo gubernamental por mejorar la formación continua.

Siguiendo la tendencia anterior, en el caso de cursos en otros temas de la docencia, República Dominicana también supera al promedio de la región en tercero (53% versus 45% de la región), pero no así en sexto (47%).

Apoyo a la labor docente: docentes que reciben acompañamiento por docentes más experimentados

Otro de los aspectos que se ha observado en la literatura internacional como importante para el mejoramiento del desempeño docente es el acompañamiento por pares docentes más experimentados (Yoshikawa, y otros, 2015), (Sargent & Hannum, 2009)). El 44% de los docentes de tercer grado señala haberlo recibido durante un mes (versus 32% regional), 3% por dos meses (versus 4% de la región) y 32% declara haberlos recibido por 3 meses o más (versus 24% regional). A su vez, los docentes de sexto año de primaria presentan una proporción similar en los acompañamientos y las diferencias con las proporciones regionales.

Condiciones económicas del ejercicio docente

El estudio de TERCE, nos entrega información valiosa relativa a aspectos como la satisfacción salarial y laboral, como también respecto a incentivos económicos. Los incentivos económicos tienden a ser parte del foco de las demandas de los docentes de la región, pero también parte de los aspectos que la literatura internacional señala aumentarían la competitividad en la docencia, la atracción de talentos y permanencia en la docencia ((Beca, 2012), (Hanushek & Rivkin, 2007), (Fuenzalida, Ávalos, Valenzuela, & Acuña, 2014)).

Al observar cuán de acuerdo están los docentes con la frase “estoy satisfecho con mi salario”, la proporción de docentes nacionales que señalan estar muy en desacuerdo o en desacuerdo es mayor a la de la región (64% versus el 59% de la región). A su vez, República Dominicana es el segundo país de la región en que los profesores declaran estar menos de acuerdo, o que no están satisfechos con su salario. Al comparar con el caso colombiano, que presenta los niveles de satisfacción salarial más altos de la región, éstos estarían asociados con resultados educacionales positivos. El posible efecto de la satisfacción con el salario será observado en la última sección de este reporte.

Si bien los bonos por desempeño o por el ejercicio docente adicionales al salario no serían comunes en el sistema educacional dominicano (de acuerdo a conversaciones informales con funcionarios dominicanos), existe una alta proporción de docentes que ha recibido incentivos por desempeño. En efecto, un 70% de los docentes de escuelas públicas (rurales o urbanas, de tercero y sexto año) declaran haber recibido incentivos económicos. En base a la información disponible, podemos señalar que el 20% (tercero) y el 16% (sexto) de los docentes de escuelas públicas con 4 años o menos de ejercicio docente (que por consiguiente no pudieron haber recibido el bono en cuestión pues la última evaluación por desempeño fue en 2008), declaran haber recibido algún incentivo económico por desempeño docente.

Cabe destacar que dichos 20% y 16% en tercero y sexto año de primaria, respectivamente, no son distintos a las proporciones regionales observadas.

Satisfacción docente

Al analizar las preguntas sobre satisfacción docente, observamos que la mayoría de los docentes dominicanos y de la región, se encuentran satisfechos y orgullosos tanto con la escuela donde trabajan, con sus capacidades para hacer progresar incluso a los estudiantes “más difíciles”, con sus capacidades para alcanzar las metas de desempeño que se proponen, o con la importancia que sus labores poseen al interior de las escuelas. En todos estos casos, tanto en tercero como en sexto año de primaria, sobre el 60% de los docentes señalan estar de acuerdo y/o muy de acuerdo con las afirmaciones en cuestión.

Relaciones entre docentes y los equipos directivos

De acuerdo a lo reportado por los docentes, éstos en su mayoría consideran que los directores utilizan métodos efectivos para mantenerse informados sobre los rendimientos de la escuela y recuerdan a los docentes respecto a las metas de la escuela (sobre el 90% de los docentes señalan estar muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación). Asimismo, la mayoría de los docentes dominicanos y de la región, consideran que el “equipo directivo recoge información que le permite conocer en profundidad lo que pasa en esta escuela” siendo esta información efectiva para hacer mejoras en la escuela.

En su mayoría, los docentes dominicanos tanto en tercero como en sexto, señalan recibir un trato igualitario por parte del director, y que el equipo directivo escucha sugerencias de los docentes y a su vez, les comunica las razones de sus decisiones. Estos aspectos no son muy distintos respecto a lo observado en el resto de la región, más allá de diferencias específicas en las proporciones de quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación.

Percepciones docentes respecto a las condiciones de colaboración en el centro educativo

Uno de los aspectos fundamentales que ha señalado la literatura especializada respecto a los factores que inciden en el desempeño docente es el soporte colaborativo que aquellos poseen al interior de los centros educativos (Berry, Smylie, & Fuller, 2008). En este sentido, se observa que la mayoría⁵ de los docentes dominicanos señalan sentirse apoyados por los directores ya sea a través de apoyo directo en la solución de problemas del aula, a través de la promoción de intercambio de materiales entre docentes, la promoción del desarrollo colaborativo de las clases y el apoyo para el perfeccionamiento docente. Asimismo, los directores les recuerdan a los docentes los objetivos del centro educativo regularmente, los cuales coincidirían con las actividades de la sala de clases. Cabe destacar que estas percepciones en general coinciden con la región, sin embargo, se muestran levemente superiores para el caso dominicano.

Ya que se observa poca variación en las respuestas y una alta proporción de estas nos indican que los docentes de República Dominicana tendrían muy buenas condiciones para su ejercicio docente incluyendo buen liderazgo directivo, buena coordinación entre docentes, buenas condiciones para la formación continua, con directores con capacidad de manejo de datos apropiados y eficaz, con oportunidades para mejorar y con ambientes laborales colaborativos; en la siguiente sección, de carácter explicativo, se analizará qué efectos podrían tener estos aspectos sobre los resultados educacionales.

Percepciones docentes respecto a las prácticas directivas de monitoreo y retroalimentación a las prácticas docentes

Los docentes dominicanos, al ser consultados si el director visita sus salones para observar sus clases, un 42% (en tercero) señaló que esto ocurriría al menos una vez al mes, alcanzando la misma proporción regional. En sexto, este porcentaje aumenta a un 59% versus el 37% regional, siendo particularmente similar a lo observado en países como Guatemala, Honduras y Nicaragua.

A su vez, los directores retroalimentan clases al menos una vez al mes en un 60% en tercero, y un 51% en sexto, versus el 35% regional en ambos casos.

Los docentes dominicanos recibirían comentarios de los directores respecto a la forma en que evalúan a sus estudiantes en un porcentaje mayor que la región tanto en tercero (49% versus 35% regional) como en sexto (48% versus 35% regional).

Al ser consultado por la recurrencia con que los directores les consultan por sus planificaciones, el 60% de los docentes de tercer año de primaria señalaron que esto ocurría una vez al mes. Por su parte, en sexto un 56% de los docentes señalaron que esto ocurría una vez al mes, versus el 43% regional.

⁵ Más del 50% de los docentes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con el atributo consultado. Específicamente en este set de situaciones consultadas, los docentes dominicanos tienden a responder de manera positiva en una proporción superior al 60%.

De acuerdo a la mayoría de los docentes dominicanos, el equipo directivo de la escuela les comenta al menos una vez al mes respecto a la manera de manejar al grupo curso (55%). En sexto, el 52% de los docentes señala que esto ocurriría una vez al mes versus el 39% de la región.

Percepciones y opiniones de directores de centros educativos respecto a la evaluación docente

Es necesario partir señalando que hay un 32% de los directores de la muestra que señala sus docentes no están sujetos a evaluación de desempeño. De los directores que señalan que sí aplican evaluación docente, los resultados son los siguientes:

Por una parte, el 55% señala que la evaluación de desempeño sí tiene impactos en su escuela, versus el 33% regional, tanto en tercero como en sexto. Éstos impactos se vincularían a incentivos económicos siendo más frecuentes en sexto que en tercer grado de primaria (47% de los directores dominicanos en tercer año señala que una buena evaluación docente no implica recibir un incentivo económico, mientras que en sexto, esta proporción se invierte llegando al 50% (vs 21% de la región). Por otra parte, los directores señalan que una de las consecuencias de una buena evaluación sería el aumento de responsabilidades del docente en un 41% en tercero vs el 25% de la región y en una proporción similar en sexto (41% vs 27% regional). A su vez, la mayoría de los directores señalan que una mala evaluación docente no tiene como consecuencia el despido (60% versus 44% regional), sino más bien, mayores oportunidades de formación (50% versus 38% regional) y de realización de cursos, como también de fomento al trabajo colaborativo entre docentes con bajo y alto desempeño (55% vs 42% regional). Sin embargo, esto último sería distinto a lo señalado por los docentes, quienes señalan en su mayoría no tener instancias de evaluación de pares o acompañamiento de otro docente, por consiguiente, tiende a dar la impresión de que los directores responden respecto a una situación ideal que no necesariamente correspondería con la realidad.

El 55% de los directores señalan una “Mayor supervisión al trabajo en aula de los profesores con desempeño deficiente “. Esto sería coincidente con la mayor proporción de docentes dominicanos señalando que sus directores visitan sus aulas en una alta proporción, al menos una vez al mes, y que el 38% de los docentes estaría en un nivel 2 de una evaluación docente que va de 1 a 4. Estas proporciones serían similares tanto en tercero como en sexto, versus el 43% regional.

Prácticas docentes

En esta sección presentamos brevemente información tanto de la utilización de textos oficiales para la enseñanza por parte de los docentes, como también las creencias vinculadas al desempeño desigual de los estudiantes en matemáticas. A su vez, se incluye una sección en que los estudiantes de sexto año de primaria, expresan sus percepciones respecto a prácticas docentes relativas a la relación motivacional docente-estudiante, el nivel de planificación de las clases, entre otros⁶.

Existencia y uso de un documento oficial para la realización de clases por parte de los docentes

En general los docentes dominicanos señalan que poseen un documento oficial que les entrega información detallada respecto a cómo realizar sus clases (actividades, evaluaciones, unidades didácticas), en una proporción mayor a la región tanto en tercero como en sexto (en torno al 95% en ambos). Por otra parte, al ser consultados por la recurrencia de la utilización de libros de texto, los docentes de tercer y sexto año señalan en una menor proporción que el resto de la región la utilización del texto al menos una vez a la semana. Así, en tercero, un 68% de los docentes señala este nivel de uso versus el 73% de la región y en sexto, un 60% versus el 71% de la región. Cabe destacar que otros países con menores gastos del PIB en educación, como Honduras o Guatemala y que a su vez presentan menor preparación docente, pero logran mejores resultados educacionales medidos en el TERCE, señalan más altos niveles de uso del documento oficial como del libro de texto.

Asistencia y puntualidad docente reportada por los estudiantes⁷

Ausentismo

De acuerdo a lo reportado por los estudiantes, los profesores dominicanos tienden a ausentarse de las clases en una proporción mayor que los docentes de la región. Por una parte, en tercer año de primaria, mientras un 15% de los estudiantes dominicanos señalaron que los profesores “sí” se ausentan de las clases, sólo un 7% de los estudiantes de la región señaló esta opción. A su vez, un 25% de los estudiantes dominicanos señaló que lo hacían “a veces”, lo cual fue una proporción menor a lo reportado por los demás países de la región (35%).

Por otra parte, en sexto grado de primaria se observa una leve mejora respecto a tercer grado, pero manteniendo una brecha con el resto de la región. Así, los estudiantes señalan en una proporción menor a la región (45% vs 55%), que los docentes nunca se ausentan de clases, mientras que un 30% señaló que los docentes se ausentaban “a veces” —coincidiendo con la proporción regional de 32%. A su vez, República Dominicana presenta una de las proporciones más altas de estudiantes que señalan que sus docentes estarían siempre ausentes (4%), pero en una proporción menor a lo observado en tercero (15%).

⁶ Por el nivel de complejidad de estos aspectos, este set de indicadores fue preguntado sólo a los estudiantes de sexto año de primaria y no a los de tercero.

⁷ Es importante tener en consideración que el fraseo de las opciones de las preguntas sobre ausentismo docente es levemente distinto entre tercero y sexto.

Al analizar posibles diferencias entre escuelas públicas y privadas de la nación, se observa que de tercero a sexto hay un sostenimiento en la brecha de asistencia a clases de los docentes entre centros educacionales públicos y privados urbanos. Así, mientras en tercero un 46% de los estudiantes de escuelas privadas señaló que sus profesores no se ausentan de clases, el 34% de los estudiantes de escuelas públicas señalan esta opción. Esta situación también se ve reflejada en la menor proporción de estudiantes de escuelas privadas que señalan que sus profesores “sí” se ausentan de clases (10%), versus el 17% de quienes atienden escuelas públicas. Al comparar con lo observado en el resto de la región, si bien las escuelas urbanas privadas dominicanas presentan niveles similares de ausentismo a los de la región (en tercero y sexto), las escuelas públicas urbanas y rurales están por debajo de la región en términos de asistencia a clases de los docentes.

Puntualidad

Respecto a la puntualidad, los docentes dominicanos tienen menor puntualidad que los docentes a nivel regional (en tercero 46% versus 57% regional, tiende a llegar a la hora). Si bien esta diferencia tiende a ser menor en sexto, el país se mantiene bajo la proporción regional. Esta reducción de la impuntualidad docente en sexto año se vería reflejado en la proporción de estudiantes que señalan que sus docentes sí/siempre llegan atrasados (15% vs 4%, en tercero y sexto respectivamente).

Al observar las diferencias por tipo de escuela, en escuelas rurales, los docentes dominicanos son quienes aparecen con la menor puntualidad de la región en tercer año, ya sea tomando en consideración cuántos casos “sí” llegan atrasados (15% versus 10% regional), o entre quienes llegan a la hora (43% versus 55% regional). Si bien en sexto año la puntualidad de los docentes tiende a mejorar (50% nunca llegaría atrasado), la brecha con el resto de los países de la región (55%) se mantiene. Esta tendencia y las diferencias con el resto de la región, tienden a mantenerse en escuelas públicas urbanas en tercero y en sexto, aunque con mejoras en la puntualidad en sexto. En el caso de las escuelas privadas, se observa un importante aumento entre tercero y sexto, de acuerdo a los estudiantes que señalan que sus docentes nunca llegan atrasados (56% en tercero, 64% en sexto). En este caso, son las escuelas privadas las que coinciden con la proporción regional.

Abandono de la jornada laboral

Al ser consultados si sus profesores tienden a retirarse temprano, el 41% de los estudiantes dominicanos de tercer grado declaró que “no”, mientras el 55% de los estudiantes de la región señalaron esta opción. En sexto año, si bien la proporción de docentes que nunca se va temprano aumenta (51%), se mantiene la diferencia de 12% porcentuales con la proporción regional. A su vez, al ser comparado con los países de mejor desempeño de la región, tanto Chile como Costa Rica ofrecen tasas más altas de docentes que se retiran a tiempo (68% en ambos casos).

Ya que la tendencia de aquellos países de mejor desempeño es que sus profesores tengan bajas tasas de ausentismo, mayor puntualidad y permanencia en la jornada laboral, como también, menores diferencias entre escuelas rurales y urbanas, en la tercera sección de este reporte exploraremos el posible efecto de estos factores, en los resultados educacionales.

Prácticas de los docentes reportados por los estudiantes de sexto grado de primaria

De acuerdo a las percepciones reportadas por los estudiantes, los docentes tienden a apoyar positivamente de manera recurrente a sus estudiantes (sobre el 60%), instándolos a estudiar más y poner más esfuerzo cuando las materias les resultan más complejas, en una proporción similar a lo observado a nivel regional. Esto también se observa en el caso de resolver dudas, ayudar a los estudiantes a entender una materia a través de explicaciones alternativas, presentar los errores, entre otros.

Al observar las formas más frontales o colaborativas del ejercicio docente, es posible identificar que la mayoría de los estudiantes dominicanos toman notas de manera más frecuente que sus pares de la región y reciben menos dictado. A su vez, son “siempre” invitados a explicar sus soluciones a la clase en una proporción mayor que en el resto de la región (39% vs 32% regional). Sin embargo, los estudiantes dominicanos señalan en una proporción levemente mayor que los docentes “siempre” esperan que ellos respondan repitiendo los modelos y contenidos enseñados (63% vs 59% regional). Cabe preguntarse entonces, cómo es que se llevarían a cabo las actividades en las cuales los estudiantes deben explicar al curso sus respuestas, ya que, de acuerdo a los datos, se observa un modelo más bien frontal en la manera de estimular el aprendizaje vía participación.

En la siguiente sección veremos qué impactos poseerían en los resultados educacionales los aspectos señalados de la interacción docente-estudiante al interior de las aulas dominicanas.

III. El efecto de las condiciones laborales y las prácticas docentes en los resultados educativos de matemática

En esta sección, presentamos una serie de modelos multinivel, entendiendo que los niños y sus resultados educativos ocurren en un contexto, el cual es la escuela. De esta manera, sus resultados educativos están anidados en el espacio escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los distintos centros educativos.

El modelo utilizado incluye todas las variables previamente descritas, sin embargo, en el caso del ausentismo docente se utiliza un índice estandarizado desarrollado por LLECE, el cual resume las tres variables asociadas tanto en tercero como en sexto. De igual forma, en el caso de las variables de prácticas docentes reportadas por los estudiantes de sexto año de primaria, se utiliza un índice que resume la información contenida en las variables asociadas⁸. En el caso de las prácticas de monitoreo y retroalimentación de los directores a las prácticas docentes, se utiliza el índice MONITOP desarrollado igualmente por el LLECE en el contexto de TERCE⁹.

⁸ Las preguntas consideradas responden a “¿Con qué frecuencia ocurren estas cosas en tu clase?”, con un rango de respuestas que incluye ‘Nunca o casi nunca’, ‘A veces’ o ‘Siempre o casi siempre’. Las afirmaciones incluidas fueron: Los profesores están contentos de hacernos clase; Los profesores nos felicitan cuando hacemos algo bien; Los profesores nos motivan para que sigamos estudiando; Los profesores me animan cuando encuentro difícil la materia; Los profesores son simpáticos conmigo; Los profesores escuchan con atención cuando hago algún comentario; Los profesores nos explican con paciencia; Los profesores llegan con las clases bien preparadas; Los profesores se preocupan de que aprovechemos el tiempo al máximo; Los profesores me preguntan qué entendí y qué no; Si no entendemos algo, los profesores buscan otras formas de explicarlo; Si me equivocó, los profesores me ayudan a ver mis errores (UNESCO; LLECE, 2015)

⁹ Las variables incluidas en este índice son las asociadas con la frase “¿Con qué frecuencia suceden estas cosas en su escuela? El equipo directivo de esta escuela...”, variando entre ‘Nunca’, ‘Una vez por semestre’, ‘Más de una vez por semestre’ o ‘Una vez al mes’. Las afirmaciones incluidas fueron: Visita nuestras salas y observa cómo hacemos clases; Nos comenta sobre nuestra forma de hacer clases; Nos comenta sobre la forma en que evaluamos a los estudiantes; Nos comenta sobre nuestras planificaciones; Nos comenta sobre nuestra forma de manejar al grupo curso (UNESCO; LLECE, 2015).

Primero, es necesario señalar que teniendo en consideración las variables incluidas en los modelos, podemos observar que las diferencias en los resultados entre escuelas y al nivel de los individuos son mayores en tercero que en sexto. En este sentido, para tercero, observamos que la desviación estándar de los resultados a nivel de escuelas sería de 27 puntos, mientras que al nivel individual éstos tendrían una desviación estándar de 70 puntos y por tanto, no estarían siendo explicados por la anidación de los estudiantes en sus escuelas, sino más bien por aspectos que ocurrirían fuera de esta. Por su parte, en sexto, las escuelas tienden a reducir sus diferencias con una desviación estándar inferior a 1 punto, por lo que estaríamos en presencia de resultados con una mínima dispersión (teniendo en consideración las variables del presente modelo), mientras que al nivel individual los resultados tienen una desviación estándar de 66 puntos. Los efectos particulares de cada factor considerado son expuestos a continuación.

Factores contextuales

Los modelos analizados nos permiten observar que, por una parte, las variables del nivel socioeconómico y cultural¹⁰ (NSECF) de las familias de los estudiantes poseen efectos significativos positivos en los resultados educacionales tanto de tercero como en sexto. Así, en tercero, el NSECF tendría un impacto de 6 puntos positivos, mientras el nivel socioeconómico y cultural del aula de clases¹¹ (NSECE) tendría impactos significativos positivos de 14 puntos. Por su parte, en sexto año se observa que estas variables tendrían efectos positivos mayores en los resultados educacionales, con el NSECF generando 17 puntos positivos y el NSECE 12 puntos positivos. En síntesis, a mayor nivel socioeconómico y cultural, mejores resultados.

¹⁰ El Índice de nivel socioeconómico y cultural familiar (NSECF) fue diseñado en el contexto del TERCE en base a evidencia internacional y considerando los datos de ingreso de ambos padres, el nivel educacional máximo alcanzado por ambos padres, el empleo de los padres y una batería de bienes presentes en el hogar del estudiante. Estos datos fueron estandarizados con lo cual la media del NSECF quedó situada en 0 y con una desviación estándar de 1. Para mayores detalles respecto a la construcción de este índice y los demás utilizados en este reporte ver el informe de Factores Asociados <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

¹¹ Esta variable es el resultado del cálculo del promedio del nivel socioeconómico y cultural familiar de los estudiantes que atienden una escuela determinada, en base al NSECF. Su efecto se analiza de manera separada ya que los recursos que traen consigo los estudiantes poseen un efecto distinto en los resultados educacionales al ser puestos en contexto con otros estudiantes (efectos de agrupación y efecto par). Los niveles de concentración socioeconómica en una escuela, en una región determinada, tienden a vincularse con los niveles de segregación socioeconómica que un sistema educacional puede poseer, con efectos que ciertamente van más allá del nivel individual.

Al analizar el efecto del sector, es decir si la escuela es pública urbana o pública rural (teniendo como categoría de referencia la escuela privada), observamos que en tercer año el asistir a un centro educativo urbano público implicaría 62 puntos menos sobre los resultados educacionales de matemáticas, mientras las escuelas públicas rurales tendrían un efecto no significativo. En sexto, la diferencia entre escuelas públicas y urbanas privadas se volvería no significativa, asentándose la diferencia entre escuelas urbanas (sean públicas o privadas) y escuelas rurales, teniendo estas últimas un efecto negativo de 24 puntos (aproximadamente $\frac{1}{4}$ de desviación estándar). Estos aspectos nos señalarían que el sistema educacional dominicano estaría siendo capaz de equilibrar las diferencias de recursos y oportunidades en el área de matemáticas, en la medida que los estudiantes avanzan en el sistema educacional, en contextos urbanos de manera muy importante considerando la magnitud del efecto negativo de las escuelas urbanas públicas en tercer año de primaria y su no significancia en sexto. Sin embargo, esta diferencia se solidificaría en el caso de los centros educativos rurales en sexto año.

Condiciones laborales

A continuación, al observar aspectos tales como la experiencia docente, el tipo de situación contractual (a plazo fijo o contrato indefinido), el tener un trabajo adicional y el acceso a oportunidades de perfeccionamiento laboral, se observa que en tercer grado de primaria sus efectos tienden a ser no significativos, con excepción del haber realizado un curso de perfeccionamiento en matemáticas que posee un efecto significativo negativo de 18 puntos. Distintamente en sexto grado de primaria, se observan efectos levemente significativos tanto del tipo de relación laboral (7 puntos positivos) como en haber realizado una maestría (16 puntos positivos), y significativos con un gran efecto negativo en aquellos docentes que trabajan como directores en otro centro educativo¹² (35 puntos negativos). Resulta llamativo que la condición de trabajar como director en otro centro educativo está asociada mayormente a las escuelas rurales (reduce el efecto negativo de la ruralidad), denotando la poca disponibilidad de recursos humanos en las zonas rurales, lo cual sería consistente con el diagnóstico de Beca (Beca, 2012). A su vez, llama la atención que a pesar de que los docentes dominicanos de ambos grados señalan realizar cursos de especialización en mayor medida que los de la región, aquellos no tendrían los resultados positivos esperados¹³.

Al observar los posibles efectos de aspectos relativos al salario o a compensación económica por desempeño, no se advierten efectos significativos ni para tercero ni sexto. Es probable que en el caso de sexto este aspecto quede contenido en el recibir un incentivo económico por un buen desempeño, el cual posee un efecto significativo. Volveremos a este punto en la sección correspondiente.

¹² No se incluyó esta variable en el modelo de tercero por poseer colinealidad tanto con la opción de trabajar como docente en otro centro educativo como con poseer otro trabajo en educación (opciones 1 y 3 de la pregunta en el cuestionario).

¹³ En comentarios realizados por parte de la audiencia al taller de socialización de estos resultados llevado a cabo en febrero de 2017 en República Dominicana, se señaló que habría una gran disparidad en la calidad de estos cursos y que debiese llevarse a cabo una mejor certificación de los programas y sus contenidos.

Los aspectos relativos a la satisfacción docente tanto con su escuela, sus capacidades y labor como docentes, entre otros, tienden a tener efectos no significativos en tercero, pero con una mayor cantidad de factores significativos en sexto. Mientras en tercer año, el que los docentes señalen que su trabajo les trae mucha frustración tendría un alto efecto significativo negativo (25 puntos, o $\frac{1}{4}$ de desviación estándar) en los resultados educacionales, sugiriendo la necesidad de apoyar en mayor medida la labor que los docentes realizan en este nivel y sus capacidades de manejo del aula. En sexto, el que los docentes señalen poder generar progresos incluso con los estudiantes más difíciles tiene efectos negativos significativos (7 puntos), pero al mismo tiempo, el sentir que su trabajo es valioso tiene efectos positivos significativos (9 puntos), como también aquellos que tienen la percepción de que en general logran los objetivos que se proponen con respecto a los resultados de sus estudiantes (10 puntos).

Las variables de percepción de los docentes respecto a las relaciones entre docentes y los equipos directivos, en que se incluyen aspectos tales como la resolución de problemas del aula de clases de manera conjunta con el director, la promoción de la colaboración entre docentes ya sea a través del intercambio de materiales o planificación de clases, la utilidad de las reuniones de profesores, o el grado de alineamiento entre las metas de la escuela y las actividades docentes, tienden a ser no significativas tanto en tercero como en sexto. En efecto, en tercer grado sólo el conocimiento de los objetivos que busca alcanzar la escuela, por parte de los docentes, genera resultados significativos positivos (23 puntos), señalando la importancia de este espacio de liderazgo del director y su impacto en las labores docentes. En el caso de sexto, se observa que el hecho de que los directores colaboren con los docentes en la solución de problemas del aula tiene impactos significativos negativos en los resultados educacionales (10 puntos). A su vez, las reuniones de profesores en que se discute de enseñanza o evaluación, posee efectos significativos positivos (8 puntos). Sin embargo, el que los directores se interesen en que los docentes se perfeccionen tendría efectos negativos significativos (-12 puntos), lo que podría tener relación con que los directores declaran que se les dan mayores posibilidades de perfeccionamiento a quienes poseen desempeño docente deficitario. A su vez, en sexto, se observa que los docentes señalen que sus actividades de aula estén alineadas con las metas de la escuela tiene efectos significativos negativos de 13 puntos.

Por su parte, las percepciones docentes respecto a las condiciones de colaboración en el centro educativo relativas a aspectos tales como: el recogimiento de información valiosa para el conocimiento de la escuela, que el equipo directivo escuche sugerencias de los docentes, o el estilo de las relaciones entre docentes y directores (más horizontales y colaborativas), tienden a mostrar efectos no significativos en los resultados educacionales de matemáticas tanto en tercero como en sexto grado de primaria. Sin embargo, en tercer año, el que los directores se mantengan informados respecto a los rendimientos de los estudiantes, tiene efectos significativos negativos (32 puntos); el que el director explique las razones de sus decisiones posee efectos significativos negativos (13 puntos). En sexto año de primaria se observa, por el contrario, que el hecho de que los directores les expliquen las razones de sus decisiones a los docentes, tendría efectos positivos significativos importantes en los resultados educacionales (22 puntos), como también que los directores utilicen información para la mejora de las escuelas (16 puntos). Por el contrario, el que el equipo directivo les recuerde a los docentes respecto a las metas esperadas tendría efectos negativos significativos (9 puntos). Cabría preguntarse si es que en tercer año de primaria los directores llevan relaciones más jerárquicas en su modelo directivo, o si más bien habría menos participación en la toma de decisiones del director, que en sexto año de primaria. Por otra parte, en sexto año, el que los directores utilicen información para la mejora escolar, nos señalaría una oportunidad para seguir mejorando en este aspecto del liderazgo escolar que ya muestra efectos positivos.

Los aspectos relativos a los modos de supervisión y acompañamiento de los directores a la labor docente contenidos en el índice MONITOP, tendrían efectos significativos positivos en tercer año de primaria (22 puntos) y, contrariamente, efectos significativos negativos en sexto año de primaria (9 puntos). Cabría preguntarse el porqué del cambio en el efecto, ya que podría señalarnos que en sexto grado este monitoreo y retroalimentación incidiría en la autonomía docente.

Finalmente, en el caso de las posibles consecuencias de la evaluación docente reportada por los directores, se observa que en tercero ésta no tendría consecuencia alguna y tendría un carácter formativo, teniendo este aspecto un importante efecto negativo significativo en los resultados educacionales (23 puntos negativos), mientras que en sexto este aspecto sería no significativo. Dentro de los aspectos formativos de esta evaluación observamos en tercer año que la promoción de colaboración entre docentes de alto y bajo desempeño posee un efecto significativo negativo de 46 puntos, mientras que la supervisión del trabajo en aula tendría un alto efecto positivo significativo (73 puntos, siendo el factor con el efecto más grande entre todos los utilizados en el modelo). Cabe destacar que este aspecto no estaría reflejado en la cantidad y el efecto de los docentes que señalan haber recibido supervisión por parte de un docente con más experiencia (no significativo). Por su parte, en sexto año de primaria, en que se señala que la evaluación tendría consecuencias a través de un incentivo económico a los docentes con buen desempeño, posee un efecto significativo positivo (14 puntos), pero con un importante efecto negativo significativo en aquellos docentes que producto de su buena evaluación docente asumen mayores responsabilidades (19 puntos negativos). A su vez, en sexto año de primaria, aquellas escuelas que ofrecen oportunidades de desarrollo profesional a docentes con bajo desempeño, obtienen efectos negativos significativos (12 puntos), sin embargo el obtener prioridad en el desarrollo profesional tendría efectos positivos (10 puntos).

En este sentido podríamos señalar que la evidencia para sexto año indica que las oportunidades de mejora docente a través de la realización de cursos y otros, se vuelve positiva cuando el docente tiene prioridad para tomar dichas oportunidades.

Prácticas docentes

Luego de describir los efectos observados de distintas condiciones laborales, en el caso de las prácticas docentes podemos identificar aspectos tales como: uso del documento oficial para realizar clases (reportado por los mismos docentes), prácticas de asistencia y puntualidad (reportadas por los estudiantes), y el índice de prácticas docentes para el desarrollo del aprendizaje (reportado por los estudiantes de sexto).

En el caso de la utilización del documento oficial que entregue información detallada respecto a cómo hacer clases, su utilización no tendría efectos significativos en tercero, pero tendría efectos significativos negativos en sexto (3 puntos). Nos obstante lo anterior, es bueno recordar que en ambos casos los docentes reportan una utilización menor de este documento que en el resto de la región. A su vez, no es posible señalar inmediatamente que una utilización más exhaustiva de este documento lleve a mejores prácticas docentes y a mejores resultados educacionales, ya que podría denotar problemas de autonomía y falta de creatividad en las prácticas. A pesar de esto, la evidencia internacional muestra que niveles razonables de estandarización permiten reducir inequidades y establecer una mejora colectiva en los resultados educacionales.

Respecto al ausentismo y puntualidad docente contenidos en el índice de asistencia, se observaría que los problemas de ausentismo, impuntualidad y retiro temprano de las funciones, tendrían efectos negativos significativos en los resultados educacionales de matemáticas tanto en tercero como en sexto año de primaria (2 puntos negativos en ambos). El reporte de problemas de ausentismo e impuntualidad resultaría particularmente alto en escuelas rurales y públicas urbanas, sugiriendo la necesidad de apoyar a los docentes en este aspecto. A su vez, en los países con mejores niveles de asistencia y puntualidad, este aspecto no resulta significativo y sería más bien parte de los estándares mínimos con los cuales el sistema educacional funcionaría (por ejemplo, Chile, Perú o Guatemala).

Finalmente, el índice de prácticas docentes para el aprendizaje en el caso de sexto, nos arroja un efecto no significativo. Probablemente, una mayor comprensión de la calidad y contenido de las interacciones entre estudiantes y docentes, más allá de los aspectos reportados en el TERCE, podría arrojar mayor claridad respecto a los aspectos de la interacción docente-estudiante en las cuales las escuelas podrían mejorar. Cabe destacar que otros países con mejores resultados educacionales como Chile o Perú, muestran que este aspecto es igualmente no significativo.

IV. Conclusiones y recomendaciones

El análisis de la relación entre condiciones laborales y prácticas docentes y sus posibles efectos en los resultados educacionales, nos señala que dentro de los aspectos más importantes está la reducción de los efectos de las desigualdades de origen y de contexto para la entrega de oportunidades de aprendizaje equitativas. En este sentido, reducir las brechas de aprendizaje entre escuelas públicas y privadas, pero particularmente entre escuelas urbanas y rurales entre tercero y sexto grado, resultaría relevante para el desarrollo de una equitativa geografía de oportunidades educacionales. Esto, atendiendo principalmente al cambio que posee el asistir a una escuela pública urbana en tercero o en sexto año, en que mientras en tercero el efecto es altamente significativo negativo, en sexto se vuelve no significativo, reduciendo las posibles brechas con escuelas privadas (habitualmente con mayores recursos). Por consiguiente, una de las recomendaciones a realizar tiene que ver con la mejora en la entrega de recursos para las escuelas rurales y el posible desarrollo de programas de promoción de docentes para escuelas rurales (bonificación por localización). Documentos internacionales que analizan el impacto de acudir a una escuela en una gran ciudad (mayor a 100 mil habitantes), sugieren que en general, las escuelas urbanas tienen mejores resultados educacionales en parte por la mayor cantidad de recursos y servicios del entorno de las escuelas, la existencia de una población más capacitada, con mejores niveles socioeconómicos y consiguientes mejor logro académico de sus hijos (OECD, 2012). Un análisis con variables objetivas nacionales podría entregar mayor información respecto a estas diferencias y las brechas de oportunidades en recursos y servicios. Cabe destacar que países con mejores resultados y con procesos de privatización de la educación, tienden a poseer mayores brechas educativas entre escuelas urbanas y rurales, y entre escuelas públicas y privadas (Chile y Perú), por lo que avanzar en privatización para la mejor entrega de recursos y cobertura educacional, no parecería ser la mejor estrategia a seguir por parte de las autoridades dominicanas. Esto último sería consistente con los hallazgos y recomendaciones de Adamson en base a los datos de PISA (Adamson, 2016).

En el caso del nivel socioeconómico y cultural familiar y de la escuela, si bien estos tenderían a generar impactos positivos en los resultados educacionales tanto de tercero como de sexto grado, los resultados de la nación en matemáticas sugerirían que estos efectos se incrementarían en el tiempo¹⁴, particularmente respecto a la importancia del NSECF, más allá del NSECE que tiene una leve reducción en sexto año, si asumimos que los estudiantes de familias con más recursos acudirían a escuelas privadas (la diferencia entre escuelas privadas y públicas urbanas se vuelve no significativa). En este sentido, no se observaría como en el caso chileno, una segmentación tan grande entre escuelas públicas y privadas. Sin embargo, serían necesarios más antecedentes para poder ahondar en la forma en que el sistema educacional dominicano estaría segmentando a los estudiantes según su nivel socioeconómico y cultural.

¹⁴ No obstante, este análisis no incorpora datos longitudinales, la comparación entre tercero y sexto año de primaria sugiere la línea argumentativa que señalamos aquí.

Respecto a los aspectos relativos a las condiciones laborales de los docentes, resulta llamativa la importancia que gana el que los docentes trabajen como directores en otras escuelas, lo que sería consistente con los efectos negativos que traería la relación entre buen desempeño y aumento de responsabilidades. Si bien la literatura no señala que los docentes no puedan avanzar en la carrera docente derivando en labores más administrativas, sí sería necesaria su mantención en la carrera docente con procesos asistidos de mejoramiento y formación continua, especialmente, en países con bajos niveles de desempeño escolar. Los docentes dominicanos, no obstante, reciben más oportunidades para el desarrollo de cursos; el TERCE no nos entrega información respecto a la calidad, contenidos ni pertinencia de los cursos en cuestión. Información paralela obtenida en documentos oficiales y de consultorías a la República Dominicana en el caso docente, nos sugieren que es necesario que el país siga avanzando en estos aspectos, incluyendo una clara carrera docente, favoreciendo la mejora continua, con salarios competitivos de entrada y avance en la carrera docente, y el fomento de una cultura de investigación docente que permita a los docentes y los equipos escolares, la planificación, seguimiento y evaluación de las metas de enseñanza-aprendizaje (Bransford, Stipek, Vye, Gomez, & Lam, 2009). Este último aspecto sería algo interesante de explorar para incluir en el currículo de formación y perfeccionamiento docente por parte de las autoridades nacionales, atendiendo la reciente emisión del documento de carrera docente.

Las relaciones entre docentes y directores tienden a ofrecer efectos no significativos en los resultados educacionales, a pesar de que los docentes señalen buenas relaciones de apoyo, oportunidades para el desarrollo profesional, y buenas condiciones de trato paritario. En este sentido, sería apropiado profundizar en la investigación y conocimiento del contenido y calidad de los recursos pedagógicos de los directores, como también, de la dotación de otros equipos humanos como coordinadores académicos, orientadores, entre otros, los cuales podrían entregarnos más pistas respecto a cómo funcionan los equipos escolares. Su necesidad se vuelve patente al observar el gran impacto negativo que tendría la frustración experimentada en su trabajo por los docentes de tercer año de primaria, los que posiblemente estén requiriendo de apoyos mayores que los que actualmente provee el equipo directivo y los equipos docentes de sus escuelas.

De acuerdo a los datos relativos a la evaluación docente declarados por los directores de escuela, las evaluaciones formativas no tendrían un efecto apropiado en los resultados educacionales, particularmente en tercer año de primaria. Si bien, no creemos necesario avanzar en un esquema punitivo, sí creemos que es requisito el desarrollo de estrategias de monitoreo y acompañamiento de los docentes, no sólo de aquellos que poseen bajo desempeño, sino más bien de la totalidad del sistema. El desarrollo de una cultura de evaluación y acompañamiento requiere de estos aspectos para la mejora continua de los resultados y procesos educativos, a una escala y velocidad apropiada a las capacidades y características de docentes y directores. En esta línea cabe preguntarse por el fortalecimiento de iniciativas para la formación de directores, que les permita la actualización de sus conocimientos y la mejora de sus capacidades de liderazgo y administración.

Finalmente, las prácticas docentes reportadas, nos sugieren la existencia de una cultura docente de apoyo al estudiante, que intenta acercar el conocimiento a estudiantes que en general poseen limitados recursos económicos y culturales. Esto abriría la oportunidad de introducir metodologías de aprendizaje más colaborativas, en que los docentes puedan utilizar los recursos que los estudiantes poseen desde sus hogares y experiencias cotidianas, utilizando el entorno de la escuela, la ciudad o localidad en la que se encuentran emplazados los centros educativos. Sin embargo, todo lo anterior se vuelve difícil de alcanzar si las prácticas de asistencia docente no mejoran. Asimismo, resulta relevante preguntarse por la calidad y pertinencia de los documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje, ya que su utilización es baja (en comparación con la región) y sus efectos no significativos o negativos.

Anexos: Modelos Jerárquicos Lineales Multinivel

1. Tercer año de primaria

VARIABLES	3_m_docentes_Dom
NSECF	6.493**
	-2.689
NSECE	14.03**
	-5.66
Índice de asistencia y puntualidad docente	-2.117***
	-0.514
Escuela Urbana pública	-62.04***
	-17.17
Escuela Rural	-21.18
	-15.11
Experiencia docente (años)	7.177
	-4.54
Condición laboral: a plazo definido o contrato indefinido	1.389
	-9.014
Poseer trabajo adicional: docente en otro centro educativo	-1.234
	-13.45
Poseer trabajo adicional: otro trabajo en educación	28.35
	-18.49
Poseer trabajo adicional: otro trabajo, no en educación	24.62
	-18.91
Perfeccionamiento profesional: Magister	-7.823
	-20.6
Perfeccionamiento profesional: curso especialización en matemáticas	-18.41*
	-9.566
Perfeccionamiento profesional: curso otros temas docentes	-16.97
	-12.2
Apoyo y supervisión directa	3.036
	-4.749
Incentivo Económico	12.47
	-9.38
Uso de documento oficial	-1.427
	-4.857
satisfacción con el trabajo: me gusta trabajar en esta escuela	4.546
	-8.548

satisfacción con el trabajo: progreso con estudiantes difíciles	-6.183
	-11.58
satisfacción con el trabajo: mi trabajo es valioso	-12.28
	-12.99
satisfacción con el trabajo: motivación estudiantes - producto del hogar	-2.125
	-6.776
satisfacción con el trabajo: frustración	-25.30***
	-7.729
satisfacción con el trabajo: satisfacción salarial	2.217
	-6.083
satisfacción con el trabajo: obtener objetivos de logro con estudiantes	3.704
	-11.33
satisfacción con el trabajo: satisfacción con trabajo docente	7.534
	-13.33
Colaboración con director en solución de problemas	4.921
	-10.88
Eq. Directivo: promueve intercambio material entre docentes	-6.992
	-10.32
Eq. Directivo: promueve desarrollo de clases en colaboración	7.454
	-11.92
Reuniones de profesores: apoyo a labor docente	5.356
	-15.36
Reuniones de profesores: pérdida de tiempo	-8.478
	-8.395
Reuniones de profesores: estrategias de enseñanza o evaluación	-13.89
	-12.75
Eq. Directivo: interés en perfeccionamiento docente	-7.962
	-10.46
Eq. Directivo: facilita perfeccionamiento	-13.18
	-9.037
Conocimiento de objetivos de la escuela	23.16*
	-13.17
Concordancia de actividades con objetivos de la escuela	-0.996
	-11.84
Eq. Directivo: Mantiene informado sobre rendimiento estudiantes	-32.88**
	-14.51
Eq. Directivo: recuerda metas a los docentes	14.71
	-10.93
Eq. Directivo: recoge información - conocimiento escuela	-2.48
	-11.01

Eq. Directivo: información para mejoras	-0.944
	-15.19
Eq. Directivo: escucha sugerencias docentes	-17.35
	-11.44
Eq. Directivo: explica razones de las decisiones	-12.87*
	-7.013
Eq. Directivo: trata con igualdad	17.22
	-10.84
Monitoreo y Retroalimentación	22.14***
	-8.483
Consecuencias Evaluación desempeño: ninguna	-22.99*
	-12.82
Consecuencias Evaluación desempeño: incentivo económico	-0.432
	-15.21
Consecuencias Evaluación desempeño: aumento responsabilidades	-9.747
	-14.81
Consecuencias Evaluación desempeño: amonestación o despido	11.98
	-15.01
Consecuencias Evaluación desempeño: oportunidades desarrollo profesional	-11.46
	-17.12
Consecuencias Evaluación desempeño: prioridad desarrollo profesional	2.728
	-11.95
Consecuencias Evaluación desempeño: colaboración entre bien y mal evaluados	-46.02*
	-23.87
Consecuencias Evaluación desempeño: supervisión trabajo en aula	73.30**
	-29.11
Constante	775.3***
	-83.35
Observaciones	2,138
Número de grupos	103

2.Sexto año de primaria

VARIABLES	6_m_teach_Dom
NSECF	17.17***
	-4.333
NSECE	11.97**
	-4.872
Índice de asistencia y puntualidad docente	-2.179***
	-0.594
Índice de organización de clases	0.716
	-0.887
Escuela Urbana pública	-3.968
	-6.488
Escuela Rural	-23.50***
	-7.056
Experiencia docente (años)	-2.043
	-2.241
Condición laboral: a plazo definido o contrato indefinido	7.454*
	-4.228
Poseer trabajo adicional: docente en otro centro educativo	-3.701
	-4.453
Poseer trabajo adicional: director en otro centro educativo	-35.19***
	-12.76
Poseer trabajo adicional: otro trabajo en educación	-1.145
	-6.204
Poseer trabajo adicional: otro trabajo, no en educación	11.52
	-9.751
Perfeccionamiento profesional: Magister	16.30**
	-6.96
Perfeccionamiento profesional: curso especializacion en matematicas	-5.368
	-5.198
Perfeccionamiento profesional: curso otros temas docentes	2.999
	-3.909
Apoyo y supervision directa	1.468
	-1.631
Incentivo Economico	-7.96
	-4.852
Uso de documento oficial	-3.496*
	-2.068

satisfacción con el trabajo: me gusta trabajar en esta escuela	6.346
	-4.82
satisfacción con el trabajo: progreso con estudiantes difíciles	-6.658*
	-3.993
satisfacción con el trabajo: mi trabajo es valioso	8.943**
	-4.342
satisfacción con el trabajo: motivación estudiantes - producto del hogar	2.424
	-2.59
satisfacción con el trabajo: frustración	4.272
	-3.465
satisfacción con el trabajo: satisfacción salarial	-0.954
	-2.857
satisfacción con el trabajo: obtener objetivos de logro con estudiantes	9.624**
	-4.307
satisfacción con el trabajo: satisfacción con trabajo docente	-3.59
	-5.357
Colaboración con director en solución de problemas	-10.02**
	-4.91
Eq. Directivo: promueve intercambio material entre docentes	-6.395
	-4.014
Eq. Directivo: promueve desarrollo de clases en colaboración	3.899
	-4.279
Reuniones de profesores: apoyo a labor docente	-9.153
	-5.846
Reuniones de profesores: pérdida de tiempo	6.166
	-4.784
Reuniones de profesores: estrategias de enseñanza o evaluación	8.203*
	-4.418
Eq. Directivo: interés en perfeccionamiento docente	-12.25*
	-6.38
Eq. Directivo: facilita perfeccionamiento	3.823
	-5.685
Conocimiento de objetivos de la escuela	6.523
	-5.992
Concordancia de actividades con objetivos de la escuela	-12.61*
	-6.963
Eq. Directivo: Mantiene informado sobre rendimiento estudiantes	-6.612
	-4.96
Eq. Directivo: recuerda metas a los docentes	-9.048*
	-4.7

Eq. Directivo: recoge información - conocimiento escuela	4.301
	-5.6
Eq. Directivo: información para mejoras	16.09**
	-6.834
Eq. Directivo: escucha sugerencias docentes	-6.42
	-5.541
Eq. Directivo: explica razones de las decisiones	22.11***
	-7.522
Eq. Directivo: trata con igualdad	2.958
	-4.409
Monitoreo y Retroalimentación	-9.184**
	-3.589
Consecuencias Evaluacion desempeño: ninguna	-3.302
	-6.063
Consecuencias Evaluacion desempeño: incentivo economico	13.72***
	-4.879
Consecuencias Evaluacion desempeño: aumento responsabilidades	-18.75***
	-6.076
Consecuencias Evaluacion desempeño: amonestacion o despido	4.821
	-7.347
Consecuencias Evaluacion desempeño: oportunidades desarrollo profesional	-12.01**
	-5.805
Consecuencias Evaluacion desempeño: prioridad desarrollo profesional	10.15*
	-5.927
Consecuencias Evaluacion desempeño: colaboracion entre bien y mal evaluados	-1.745
	-7.394
Consecuencias Evaluacion desempeño: supervision trabajo en aula	6.479
	-6.355
Constante	563.3***
	-36.28
Observaciones	2,246
Número de grupos	106

Errores estandares robustos entre parentesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Bibliografía

- Adamson, F. (2016). *Privatization or Public Investment in Education?* Stanford, CA: Scope, Stanford.
- Beca, C. (2012). *INFORME FINAL DE CONSULTORÍA SOBRE POLÍTICAS DOCENTES EN REPÚBLICA DOMINICANA*. Santiago, Chile: OEI.
- Berry, B., Smylie, M., & Fuller, E. (2008). *Understanding Teacher Working Conditions: A Review and Look to the Future*. Hillsborough, NC: Center for Teacher Quality.
- Bransford, J., Stipek, D., Vye, N., Gomez, L., & Lam, D. (. (2009). *The role of research in educational improvement*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J., & Acuña, F. (- de - de 2014). *Trayectorias docentes: Ejercicio Profesional y Abandono*. Obtenido de ciie 2014:
www.ciie2014.cl/download.php?file=sesiones/268.pdf
- Hanushek, E., & Rivkin, S. (2007). *Pay, Working Conditions, and Teacher Quality*. N/A: Future of Children (www.futureofchildren.org).
- OECD. (2012). *Are large cities educational assets or liabilities?* Paris, France: OECD.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2009). Doing More With Less: Teacher Professional Learning Communities in Resource-Constrained Primary Schools in Rural China. *Journal of Teacher Education*, 258-276.
- Sykes, G. (2008). *An inquiry concerning Teacher Working Conditions. Paper prepared for the Center for Teaching Quality*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.
- UNESCO; LLECE. (2015). *TERCE: Factores Asociados*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., . . . Arbour, M. C. (2015). Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes. *Developmental Psychology*, 309-322.



REPÚBLICA
DOMINICANA



MINISTERIO DE
Educación