

ARISTAS 2020

REPORTE 8

LOS DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA: COMUNIDAD PROFESIONAL Y LIDERAZGO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas

Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani.

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

La elaboración de este documento estuvo a cargo de: Elisa Borba, Cecilia Emery e Inés Méndez.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Fotos de tapa: Presidencia de la República

Montevideo, 2022

ISSN: 2697-2786

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE. (2022). *Reporte de Aristas 8 Los docentes durante la pandemia: comunidad profesional y liderazgo en los centros educativos*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-8-Docentes-pandemia-comunidad-profesional-liderazgo-centros-educativos.pdf>

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

RESUMEN

A partir del relevamiento de las perspectivas de directores y maestros realizado en Aristas Primaria 2020, este reporte hace foco en los aspectos del clima escolar que refieren a la comunidad profesional y al liderazgo escolar. Se busca conocer mejor las características de las instituciones educativas en las que acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestro país.

Al analizar los efectos de la comunidad docente sobre los desempeños de los estudiantes en un año con las particularidades del 2020, se encuentra entre los principales hallazgos que, a igual contexto socioeconómico y cultural del centro, los niños de tercer año que concurren a escuelas con altos índices de liderazgo, colaboración y responsabilidad colectiva obtienen mejores desempeños en lectura y matemática. Asimismo, posiblemente a raíz de las particularidades de un año lectivo en pandemia, se observa, en comparación con Aristas Primaria 2017, un aumento de los docentes que perciben liderazgo pedagógico del director del centro, responsabilidad colectiva y colaboración entre pares.

Los directores y maestros son en su mayoría mujeres y en promedio tienen 50 y 42 años de edad, respectivamente. La antigüedad en los cargos docentes es mayor, en general, que en los cargos directivos. A su vez, en las escuelas de tiempo completo se encuentran los maestros con mayor experiencia promedio (22 años).

Casi la totalidad de los directores y maestros reportan contar con título de maestro. La proporción que cuenta con título de posgrado es mayor en las escuelas de contexto muy favorable y en las privadas. Asimismo, cerca del 75% de los directores declara contar con estudios de actualización, especialización o posgrado en el área de administración o gestión educativa.

Con relación al empleo docente, el mayor porcentaje de multiempleo se observa en las escuelas de práctica para el caso de los directores, y en las escuelas aprender, de práctica y privadas para el de los maestros.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, el 2020 fue un año marcado por cambios sociales y educativos a causa de la pandemia de COVID-19. Para el caso uruguayo, esto implicó la implementación de diversas estrategias de alcance nacional a fin de dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias se caracterizaron por la reorientación de los procesos educativos, la ampliación de la oferta de recursos y sistemas digitales como modalidades de enseñanza, la adaptación al uso de las tecnologías, así como el acompañamiento de los alumnos en los procesos de educación, tanto presenciales como a distancia, entre otras.

Ante los desafíos que debió enfrentar el sistema educativo, resulta de gran importancia la presencia de una comunidad docente colaborativa; con experiencia, desarrollo y disposición profesional; responsable colectivamente y comprometida con los aprendizajes de los estudiantes. Para ello también es relevante que se fomenten el diálogo reflexivo, la socialización docente, la colaboración entre pares, así como el liderazgo y el apoyo escolar.

Más allá de las circunstancias particulares del 2020, tanto la corriente de escuelas eficaces como el más reciente movimiento de “mejora de la eficacia escolar” reconocen desde hace años la importancia e incidencia del liderazgo escolar y la comunidad docente en los logros educativos de los alumnos. Según se desprende de la literatura especializada, la escuela ocupa un lugar central en los procesos de mejora y eficacia escolar. Asimismo, para que se den estos procesos se necesita de liderazgo, colaboración entre los docentes, compromiso con el proyecto de centro, participación en la gestión y toma de decisiones, formación y desarrollo del profesorado, y estabilidad docente (Hattie, 2009; Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo Farran, 2017; Murillo Torrecilla, 2004; Sebring y Montgomery, 2014).

En Aristas estas dimensiones forman parte del concepto de clima escolar, construido a partir de las percepciones de los actores sobre sus interacciones, relaciones, acciones y experiencias en el ámbito educativo. En este sentido, el clima escolar está conformado por dimensiones como el clima de aprendizaje en el aula, las relaciones de confianza e interpersonales en la comunidad educativa, el sistema de reglas y normas del centro, los modos de abordar los conflictos, las actitudes hacia la participación, el liderazgo escolar, y la capacidad profesional en el centro educativo (INEEd, 2018b, 2018a).

El presente reporte hace foco en los aspectos del clima escolar que refieren a la comunidad profesional y al liderazgo¹, a partir de los datos de Aristas Primaria 2020². En primer lugar, se describe al cuerpo docente de las escuelas del país en función de características

¹ Los aspectos relacionados a los vínculos y la convivencia escolar serán abordados próximamente en otro reporte.

² En el Anexo se presenta información sobre los criterios de muestreo y la cobertura de Aristas Primaria 2020.

sociodemográficas, formación y permanencia en el centro educativo. En segundo lugar, se analizan las percepciones de los docentes acerca de cuatro dimensiones de la comunidad educativa: liderazgo pedagógico, liderazgo inclusivo, colaboración entre maestros y responsabilidad colectiva. Luego se estudia cómo se agrupan las escuelas de acuerdo a estas dimensiones y se analiza la relación entre la comunidad docente y los desempeños de los alumnos. Finalmente, se presentan las reflexiones derivadas de la evidencia recogida.

CARACTERÍSTICAS DEL CUERPO DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

A partir de la información relevada en Aristas Primaria 2020, el presente reporte aborda algunas características de los directores y maestros de tercero y sexto de los centros educativos de primaria del país. Específicamente, se analizan características sociodemográficas, formación y titulación, antigüedad laboral, y condiciones de multiempleo. Adicionalmente, se observa si estas particularidades varían en función del contexto socioeconómico y cultural de la escuela en la que cumplen funciones y el tipo de centro³ o la región donde se ubican. En el caso de los maestros, también se reporta si existen diferencias entre tercer y sexto grado.

DIRECTORES

Los directores tienen en promedio 50 años de edad⁴ y son principalmente mujeres (92,4%). En cuanto al género, se observan algunas diferencias por contexto socioeconómico y cultural (gráfico A.1 del Anexo), tipo de escuela y región. Por tipo de centro se aprecia que estos cargos en las escuelas de práctica y las aprender⁵ son ocupados casi completamente por mujeres (100% y 95,5%, respectivamente), mientras que en el resto de las escuelas el porcentaje es cercano al 90% (gráfico A.2 del Anexo). Las escuelas de Montevideo cuentan en mayor medida con directoras que las del interior: 98,5% y 88,7%, respectivamente (gráfico A.3 del Anexo).

En promedio, los directores tienen 9 años de antigüedad en un cargo de dirección, no observándose diferencias en función del contexto socioeconómico y cultural del centro ni por tipo de escuela y región. La permanencia de un director en un mismo centro es, en promedio, de 6 años, y los menores valores se constatan en las escuelas de los contextos muy desfavorable y medio (4 años) (tabla A.3 del Anexo). Respecto al tipo de escuela, los directores de centros privados son los que reportan mayor antigüedad promedio en el centro (11 años) (tabla A.4 del Anexo). No se observan diferencias por región.

Con relación a la formación, la totalidad de los directores manifiesta haber obtenido un título de nivel terciario o universitario. El 97,5% declara contar con el título de maestro, el 3,4% con el título de profesor de enseñanza media, el 8,2% con otros títulos que habilitan el ejercicio de la docencia y el 7,6% con un título de grado universitario. Asimismo, el 36,6%

³ No se presentan aperturas para las escuelas de tiempo extendido y para las rurales porque hay muy pocos casos en la muestra.

⁴ No se observan diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro, tipo de escuela ni región con relación a la edad de los directores.

⁵ Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), para facilitar la lectura en este reporte se escribe su nombre con minúscula.

manifiesta haber obtenido un título de posgrado a partir de una especialización, diploma o maestría (17,8%, 16,4% y 2,4%, respectivamente)⁶.

Respecto a la obtención de título de posgrado, se observan diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro, tipo de escuela y región. Los directores de escuelas de contexto muy favorable cuentan en mayor medida con esta formación y los de contexto medio en menor medida (75,8% y 9,5%, respectivamente), comparados al resto de sus colegas que trabajan en los demás contextos (29,4% en promedio) (gráfico A.4 del Anexo). Asimismo, el porcentaje de directores de escuelas privadas con posgrado es significativamente mayor al del resto de las escuelas (gráfico A.5 del Anexo). Casi el 40% de los directores que se desempeñan en escuelas de la capital declara haber obtenido títulos de posgrado, cifra que desciende al 31,1% en el caso de los de las escuelas del interior (gráfico A.6 del Anexo).

Por su parte, alrededor del 75% de los directores manifiesta haber realizado en los últimos años estudios de actualización, especialización o posgrado en administración o gestión de la educación. Se observa una mayor proporción de directores que declaran haber realizado estos cursos en las escuelas de contextos muy desfavorable y medio; en las de práctica, aprender y tiempo completo, y en el interior (gráficos A.7, A.8 y A.9 del Anexo).

Aristas Primaria 2020 también consultó a los directores por su asistencia o participación, ya sea virtual o presencial, en diferentes actividades de desarrollo profesional durante 2020. Alrededor del 60% declara que tres veces al año o más asistió a actividades de desarrollo profesional promovidas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)⁷; a una red de maestros (plataformas, *blogs*, foros, grupos presenciales) independientemente de sus compañeros directos de trabajo; a actividades de desarrollo profesional organizadas por la escuela, o a actividades específicas sobre educación a distancia, virtualidad o adaptaciones educativas en tiempos de COVID-19. Un 42% de los directores manifiesta que tres veces al año o más asistió a instancias de discusión sobre currículo o didáctica con organizaciones o profesionales que no pertenecen a la escuela y un 32,9% dijo que participó de actividades de desarrollo profesional promovidas por otras instituciones (organizaciones no gubernamentales, universidades u otras).

Respecto a la asistencia a estas instancias de desarrollo profesional, las diferencias más notorias se observan por región. En general, es mayor la proporción de directores de escuelas ubicadas en el interior que manifiestan haber participado tres veces al año o más en estas instancias con relación a los de los centros de la capital (gráfico A.10 del Anexo).

También se consultó a los directores por otros empleos dentro o fuera del ámbito educativo. Casi el 60% declaró desempeñarse únicamente en su cargo de dirección del centro, en tanto que alrededor de un 35% manifiesta tener un empleo adicional relacionado a la educación y un 5% declara tener otro trabajo fuera del ámbito educativo.

No se observan diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro ni región, pero sí se aprecian algunas diferencias por tipo de centro. Mientras que la amplia mayoría

⁶ Consultados por su formación, los directores podían seleccionar todos los títulos que hubieran obtenido.

⁷ Actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

de los directores de escuelas de tiempo completo (84%) manifiesta trabajar solo en ese cargo, en las escuelas de práctica la mayor parte dice trabajar, además, como docente en otro centro o en otro trabajo vinculado a la educación (84,4%) (gráfico A.11 del Anexo).

TABLA 1
RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO, TIPO DE ESCUELA Y REGIÓN
 AÑO 2020

Directores		Diferencias en variables de segmentación		
Indicadores	Principal resultado	Contexto socioeconómico y cultural del centro	Tipo de escuela	Región
Edad	50 años en promedio	No	No	No
Género	92,4% mujeres	Sí En las escuelas de contextos desfavorable y favorable se registra una mayor presencia de directores varones (gráfico A.1)	Sí Mayor proporción de directoras en las escuelas de práctica y aprender (gráfico A.2)	Sí Las escuelas de Montevideo cuentan con directoras en mayor medida que las del interior (gráfico A.3)
Antigüedad como director	9 años en promedio	No	No	No
Antigüedad en la escuela	6 años en promedio	Sí Menor antigüedad en las escuelas pertenecientes al contexto muy desfavorable y medio (4 años) (tabla A.3)	Sí Los directores de los centros privados son los que reportan mayor antigüedad promedio en el centro (11 años) (tabla A.4)	No
Titulación	100% titulados	Sí en posgrados Los directores de escuelas de contexto muy favorable cuentan en mayor medida con títulos de posgrado y los de contexto medio en menor medida (gráfico A.4)	Sí en posgrados El porcentaje de directores de escuelas privadas con posgrado es significativamente mayor (gráfico A.5)	Sí en posgrados Mayor proporción de directores en escuelas de la capital declara haber obtenido títulos de posgrado (gráfico A.6)
Estudios de actualización, especialización o posgrado en administración o gestión de la educación	75% con esta formación	Sí Mayor proporción de directores que declaran haber realizado estos cursos en las escuelas de contexto muy desfavorable y medio (gráfico A.7)	Sí Mayor proporción de directores declaran haber realizado estos cursos en las escuelas de práctica, aprender y tiempo completo (gráfico A.8)	Sí Mayor proporción de directores declaran haber realizado estos cursos en las escuelas del interior (gráfico A.9)
Asistencia a actividades de desarrollo profesional	60% asistió tres veces al año o más	No	No	Sí En general, es mayor la proporción de directores de escuelas del interior que manifiestan haber participado tres veces al año o más en estas instancias (gráfico A.10)

Multiempleo	60% solo un empleo, 35% empleo adicional en educación y 5% otro empleo fuera de educación	No	Sí La amplia mayoría de los directores de escuelas de tiempo completo (84%) manifiesta trabajar solo como director en esa escuela, en las escuelas de práctica la mayor parte de los directores dice trabajar además como docente en otro centro o en otro trabajo vinculado a la educación (84,4%) (gráfico A.11)	No
-------------	---	----	---	----

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: las diferencias en las variables de segmentación comentadas son estadística o conceptualmente significativas.

Nota 2: "No" indica que no se encontraron diferencias significativas al cruzar el índice con la variable de segmentación correspondiente.

MAESTROS DE TERCERO Y SEXTO AÑO

Al igual que en el caso de los directores, la amplia mayoría de los maestros son mujeres (93,3%), mientras que su edad promedio es de 42 años. En general, no se encuentran diferencias por contexto socioeconómico y cultural de los centros, tipo de escuela, región ni grado escolar en las distribuciones de la edad y el género de los docentes. La excepción son los maestros que trabajan en escuelas de tiempo completo, que tienen una edad promedio algo mayor con respecto a sus colegas del resto de los tipos de escuela (48 años) (gráfico A.12 del Anexo).

En promedio, los maestros declaran 16 años de antigüedad en la profesión. En este sentido, las mayores diferencias se observan por tipo de escuela: mientras que los docentes de escuelas aprender tienen en promedio 13 años de antigüedad, en las escuelas de tiempo completo la experiencia asciende a 22 años (tabla A.5 del Anexo).

Por su parte, la antigüedad de los maestros en la escuela por la que fueron encuestados es en promedio de 6 años. En las de contexto muy desfavorable y en las de práctica la antigüedad en el centro adquiere valores menores al promedio general (5 años), mientras que en las escuelas privadas y de tiempo completo es donde en promedio se aprecia una mayor permanencia en el centro (8 años) (tabla A.6 del Anexo). También se observan algunas diferencias por grado, siendo los maestros de sexto quienes reportan mayor antigüedad en el centro que sus colegas de tercero (tabla A.7 del Anexo). No se observan diferencias por región.

Con respecto a su formación, el 99,4% de los maestros de tercero y sexto reporta haber obtenido un título de nivel terciario o universitario⁸. Más específicamente, el 98,6% declara contar con el título de maestro, un 6,5% declara haber obtenido un título de profesor de enseñanza media, maestro o profesor técnico, profesor de educación física, otro título que habilite el ejercicio de la docencia o un título de grado universitario⁹.

⁸ El 0,6% de los maestros relevados que manifiesta no contar con ningún título se conforma por cuatro maestros de tercero y sexto que se desempeñan en centros privados, de contextos favorables, de Montevideo y el interior.

⁹ Consultados por su formación, los maestros podían seleccionar todos los títulos que hubieran obtenido.

Al igual que en el caso de los directores, se observan algunas diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro y tipo de escuela con relación a la titulación en cursos de posgrado. Es mayor la proporción de maestros del contexto muy favorable (30,6%) y de privados (29,9%) que cuentan con títulos de posgrado con relación a los demás contextos (13,1% en promedio) y tipos de centro (16,5% en promedio). Los docentes de las escuelas de tiempo completo son los que reportan en menor medida haber obtenido títulos de posgrado (9,7%) (gráficos A.13 y A.14 del Anexo). No se observan diferencias por región y grado.

Con relación a la asistencia de los maestros a actividades de desarrollo profesional durante los últimos años, entre el 30 y el 40% dice haber participado tres veces o más de las promovidas por el CEIP; de una red de maestros (plataformas, *blogs*, foros, grupos presenciales) independientemente de sus compañeros directos de trabajo; de actividades de desarrollo profesional organizadas por la escuela, y de actividades específicas sobre educación a distancia, virtualidad o adaptaciones educativas en tiempos de COVID-19. En menor medida, los maestros declaran haber participado tres o más veces al año de actividades de desarrollo profesional promovidas por otras instituciones (organizaciones no gubernamentales, universidades u otras) y discusiones sobre currículo o didáctica con organizaciones o profesionales que no pertenecen a la escuela (16,3% y 20,6%, respectivamente). Por último, un 43,5% reporta haber participado tres veces al año o más de una red de maestros (plataformas, *blogs*, foros, grupos presenciales), independientemente de sus compañeros directos de trabajo.

En general, el porcentaje de maestros que asisten a este tipo de actividades con mayor frecuencia se encuentra en el interior del país y entre los de sexto grado (gráficos A.15 y A.16 del Anexo). No se aprecian diferencias notorias por contexto y tipo de escuela.

La mitad de los maestros de tercero y sexto manifiesta tener otro trabajo además de la docencia del grupo por el cual contestan la encuesta, en general relacionado al ámbito educativo (46,4%). En las escuelas de tiempo completo la amplia mayoría de los docentes (91,1%) declara trabajar solo en ese turno en ese centro, mientras que en las escuelas privadas, de práctica y aprender la mayoría tiene otro trabajo (ya sea en el contraturno de esa escuela, otra escuela o no vinculado a la educación) (gráfico A.17 del Anexo). Por región también se observan diferencias, siendo mayor el multiempleo entre los docentes de la capital (gráfico A.18 del Anexo). No se observan diferencias en función del contexto socioeconómico y cultural del centro ni entre los maestros de tercer y sexto grado.

TABLA 2

RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS DE TERCER Y SEXTO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO, TIPO DE ESCUELA, REGIÓN Y GRADO

AÑO 2020

Maestros de tercero y sexto		Diferencias en variables de segmentación			
Indicadores	Principal resultado	Contexto socioeconómico y cultural del centro	Tipo de escuela	Región	Grado
Edad	42 años en promedio	No	Sí Los maestros de las escuelas de tiempo completo tienen una edad promedio mayor (48 años) (gráfico A.12)	No	No
Género	93,3% mujeres	No	No	No	No
Antigüedad como maestro	16 años en promedio	No	Sí Los docentes de escuelas aprender tienen en promedio 13 años de antigüedad, en las escuelas de tiempo completo la experiencia asciende a 22 años (tabla A.5)	No	No
Antigüedad en la escuela	6 años en promedio	Sí En las escuelas de contexto muy desfavorable la antigüedad en el centro adquiere valores menores al promedio general (5 años) (tabla A.6)	Sí La antigüedad en el centro adquiere valores menores al promedio en las escuelas de práctica (5 años), y en las privadas y de tiempo completo el promedio es mayor (8 años) (tabla A.6)	No	Sí Los maestros de sexto reportan mayor antigüedad en el centro (tabla A.7)
Titulación	99,6% titulados	Sí en posgrados Es mayor la proporción de maestros del contexto muy favorable (30,6%) con títulos de posgrado con relación a los demás contextos (13,1% en promedio) (gráfico A.13)	Sí en posgrados Es mayor la proporción de maestros de privados (29,9%) y menor en las escuelas de tiempo completo con títulos de posgrado (9,7%) con relación a los demás tipos de centro (16,5% en promedio) (gráfico A.14)	No	No
Asistencia a actividades de desarrollo profesional	35% asistió tres veces al año o más	No	No	Sí En general el porcentaje de maestros que asisten a este tipo de actividades con mayor frecuencia se encuentra en el interior del país (gráfico A.15)	Sí Es mayor la proporción de maestros de sexto grado que asisten a estas actividades (gráfico A.16)



Multiempleo	50% solo un empleo, 45% empleo adicional en educación y 5% otro empleo fuera de educación	No	Sí En las escuelas de tiempo completo la mayoría de los docentes (91,1%) declara trabajar solo en ese turno en esa escuela y en las privadas, de práctica y aprender la mayoría de los docentes tiene otro trabajo (ya sea en el contraturno de esa escuela, otra escuela o no vinculado a la educación) (gráfico A.17)	Sí El multiempleo es mayor entre los docentes de la capital (gráfico A.18)	No
-------------	---	----	--	---	----

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: las diferencias en las variables de segmentación comentadas son estadística o conceptualmente significativas.

Nota 2: "No" indica que no se encontraron diferencias significativas al cruzar el índice con la variable de segmentación correspondiente.

COMUNIDAD DOCENTE Y LIDERAZGO DEL DIRECTOR

La centralidad del liderazgo escolar y la comunidad profesional para la mejora escolar se encuentra ampliamente referida en la literatura especializada (Cardozo, Chouhy, Noboa y Peri, 2012; Murillo Torrecilla y Carrasco, 2011; Sebring, Allensworth, Bryk, Easton y Luppescu, 2006). La investigación ha demostrado que se requiere un directivo (o equipo directivo) comprometido, aceptado por la comunidad educativa, capaz de guiar e involucrar a diferentes actores en la toma de decisiones. Este liderazgo del director es el que actúa como catalizador para la mejora escolar. Asimismo, se requiere de una comunidad docente comprometida, colaborativa, que dialogue de forma reflexiva y se sienta responsable de la mejora escolar (Cardozo et al., 2012; INEEd, 2018a; Murillo Torrecilla y Carrasco, 2011; Sebring et al., 2006).

Este apartado presenta las percepciones de los docentes de tercero y sexto con respecto a las dimensiones que constituyen el liderazgo del director y la comunidad docente. Para ello se analizan cuatro constructos relevados en Aristas: el liderazgo pedagógico y el inclusivo del director, la responsabilidad colectiva y la colaboración entre pares. A partir de las respuestas de los docentes a los ítems que conforman cada dimensión, se construyeron cuatro índices¹⁰ (tablas A.6, A.7, A.8 y A.9 del Anexo). A continuación, se describe cada dimensión y se presentan los resultados de los índices cruzados por las siguientes características de las escuelas: contexto socioeconómico y cultural del centro, tipo de escuela, tamaño del centro¹¹, región y grado¹². Mayores valores de cada índice indican que es mayor la proporción de maestros que percibe niveles más altos de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, colaboración entre pares o responsabilidad colectiva.

El liderazgo pedagógico del director refiere a la promoción de altos estándares académicos y al incentivo a los docentes para la toma de riesgos y aplicación de nuevos métodos de enseñanza. Para su relevamiento se consulta a los maestros en qué medida el director realiza un seguimiento del progreso académico de los alumnos, participa con los maestros en la definición de estrategias de apoyo a estudiantes con bajos rendimientos y problemas de asistencia, intercambia con ellos para definir criterios comunes de evaluación y promoción,

¹⁰ Para la construcción de los índices se analizó, en primer lugar, la confiabilidad de las escalas y luego se realizó un análisis factorial y una estimación del score de cada factor (tablas A.6 a A.9 del Anexo). Es importante resaltar que los índices construidos no cuentan con baremos o estándares para la interpretación de sus puntajes, es decir, no se encuentran definidos parámetros de interpretación absoluta que permitan definir valores "deseables" o "suficientes" de dichos índices. Por lo tanto, su interpretación se basa en la posición relativa del puntaje específico en relación con la población estudiada. En otras palabras, podemos hablar de escuelas con mayores valores de los índices con respecto al resto de los centros estudiados, pero no de escuelas con valores "buenos/suficientes" o "malos/insuficientes".

¹¹ Esta variable se construyó a partir de la consulta a los directores sobre la matrícula del centro en 2020. Asume cuatro valores de acuerdo a la matrícula reportada: centros con menos de 100 alumnos, centros con entre 100 y 299 alumnos, centros con entre 300 y 499 alumnos y centros con 500 alumnos o más.

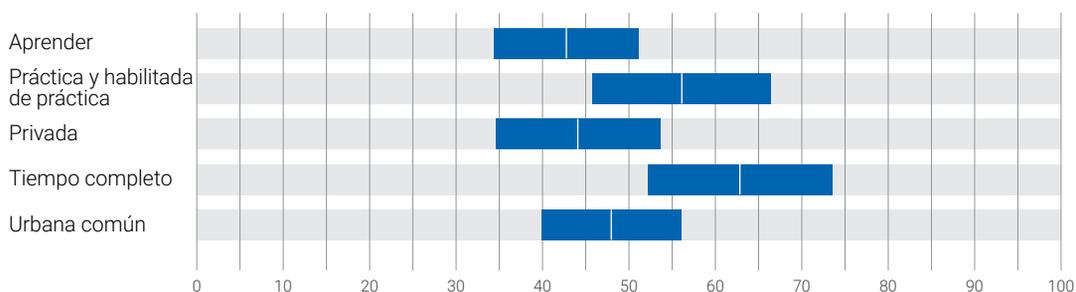
¹² Los índices también fueron cruzados por características del director, tales como edad, género y antigüedad laboral en la escuela, no encontrándose diferencias por estas variables.

promueve el trabajo colaborativo entre los maestros y prioriza las necesidades de los estudiantes a la hora de tomar decisiones, entre otras cosas.

En 2020, de acuerdo a las respuestas de los docentes, se observa que el índice de liderazgo pedagógico del director adquiere mayores valores en las escuelas de contextos medio, muy desfavorable y favorable (gráfico A.19 del Anexo). Al analizar por tipo de centro, son los de tiempo completo, seguidos por los de práctica, los que presentan un mayor valor promedio del índice (gráfico 1). Por su parte, en las escuelas del interior se percibe un mayor liderazgo pedagógico del director que en las de Montevideo (gráfico 2). No se observan diferencias por grado ni tamaño de la escuela.

GRÁFICO 1
ÍNDICE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO POR TIPO DE CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

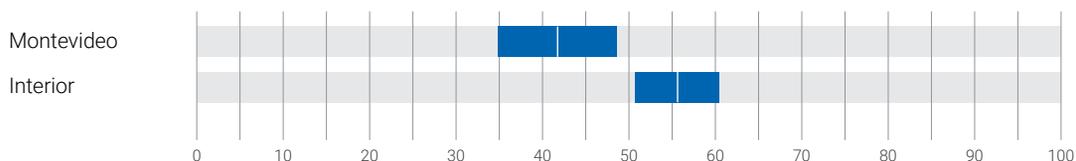
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO 2
ÍNDICE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO POR REGIÓN
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

Informante: maestros de tercero y sexto

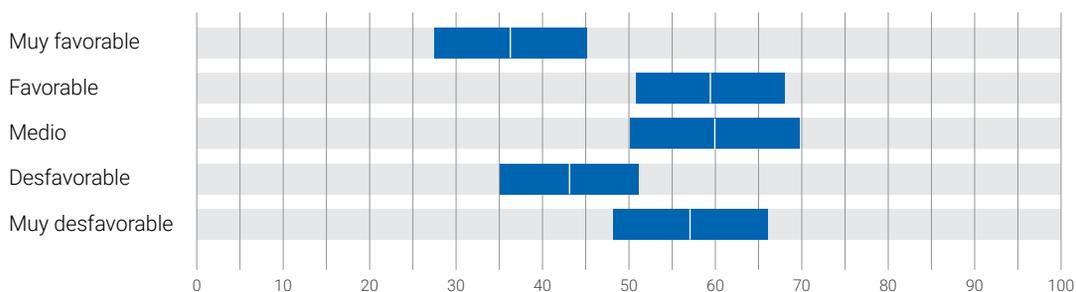


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Por su parte, el liderazgo inclusivo del director apunta a la creación de una visión de centro y a la toma de decisiones compartidas. Para su relevamiento se consulta a los maestros si se toman decisiones de manera compartida, se trabaja para crear un sentido de pertenencia en la escuela y se promueve la participación de las familias o instituciones barriales en los espacios escolares.

Al igual que sucede con el liderazgo pedagógico, es también en los contextos medio, muy desfavorable y favorable donde el índice de liderazgo inclusivo adquiere los mayores valores (gráfico 3). No obstante, en este caso no se observan diferencias significativas por tipo de escuela o región, así como tampoco por grado ni tamaño del centro.

GRÁFICO 3
ÍNDICE DE LIDERAZGO INCLUSIVO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020
 Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

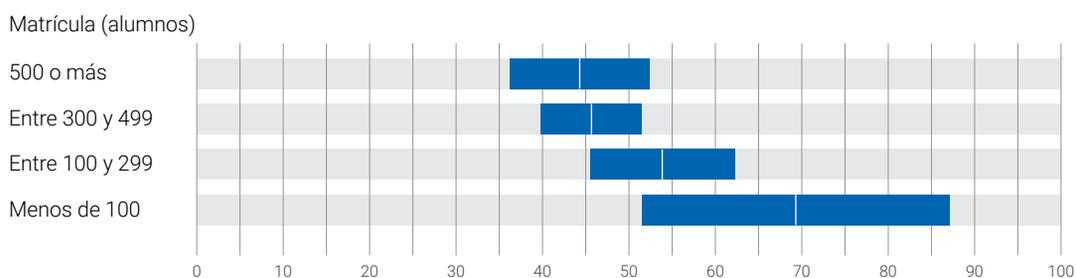
La colaboración entre pares implica que los maestros intercambien ideas sobre cómo adaptar el currículo a la escuela, coordinen la enseñanza entre grados, colaboren entre sí para hacer que la escuela funcione mejor, muestren respeto por las ideas de sus colegas y establezcan una buena comunicación entre ellos.

Nuevamente es en las escuelas del contexto medio en las que se observan mayores niveles de colaboración entre pares, así como en las escuelas de tiempo completo y en las del interior del país (gráficos A.20, A.21 y A.22 del Anexo).

La dimensión de responsabilidad colectiva se mide a partir de la cantidad de maestros que colaboran con sus pares para mejorar su práctica, elaboran nuevas estrategias cuando los estudiantes no logran los aprendizajes esperados, contribuyen en diversas tareas para la mejora de la escuela y se sienten responsables de que todos los estudiantes aprendan.

En este caso no se observan diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro, tipo de escuela, región ni grado, pero sí en función del tamaño de la escuela. En las escuelas más pequeñas (de menos de 100 alumnos) es donde el índice adquiere el mayor valor promedio, disminuyendo a medida que aumenta la matrícula (gráfico 4).

GRÁFICO 4
ÍNDICE DE RESPONSABILIDAD COLECTIVA POR TAMAÑO DE LA ESCUELA
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020
 Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Al comparar los resultados entre 2017 y 2020 se observa un aumento en los valores promedio de los índices, con excepción del liderazgo inclusivo del director. Es decir, en 2020 es mayor la proporción de maestros que percibe niveles más altos de colaboración entre pares, responsabilidad colectiva y que valora más positivamente el liderazgo pedagógico del director (gráfico A.23 del Anexo).

Si bien las variaciones que presentan los índices por región se observan desde 2017 (mayores valores promedio de los índices en las escuelas del interior que en las de la capital), las diferencias por contexto socioeconómico y cultural de la escuela y tipo de centro encontradas en 2020 no se apreciaban en 2017 (gráficos A.24, A.25 y A.26 del Anexo).

Estas diferencias, relacionadas principalmente a menores valores promedio de los índices de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, colaboración entre pares y responsabilidad colectiva en las escuelas privadas y los centros de contextos más favorables, y mayores valores en las escuelas de tiempo completo, con relación al resto de los contextos y tipos de centro, podrían deberse a las particularidades de un año de pandemia.

Según datos presentados en el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*, la estabilidad laboral del sector educativo privado se vio deteriorada por despidos y envíos a seguro de paro en mayor medida que el sector público. Mientras que en este último solo el 3% de los maestros ingresó al seguro de desempleo total o parcial o fue despedido durante 2020, en el sector privado esa fue la realidad del 17% de los maestros. Asimismo, los docentes de escuelas privadas dicen haber experimentado variaciones en sus ingresos en mayor medida que sus colegas del sector público (INEEd, 2021b).

La percepción de sobrecarga laboral, aunque es alta en todos los casos, también presenta algunas diferencias entre sectores y contextos. Un 86% de los maestros en el sector privado y 84% en el público dijeron haberse sentido bastante y muy sobrecargados. Al tiempo que los maestros de escuelas de contexto favorable son los que declaran mayor sobrecarga (88%) (INEEd, 2021b).

Esta mayor sobrecarga de trabajo percibida por los maestros de escuelas de contextos más favorables y privadas también podría explicarse por la mayor exposición pedagógica que tuvieron los alumnos que asisten a estas escuelas con relación a los contextos más desfavorables y a las públicas. Es en estos contextos donde fue superior la cantidad de días y horas semanales que los maestros pudieron dar clases (durante el período no presencial y presencial) y donde se observó una mayor participación de los alumnos (INEEd, 2021a).

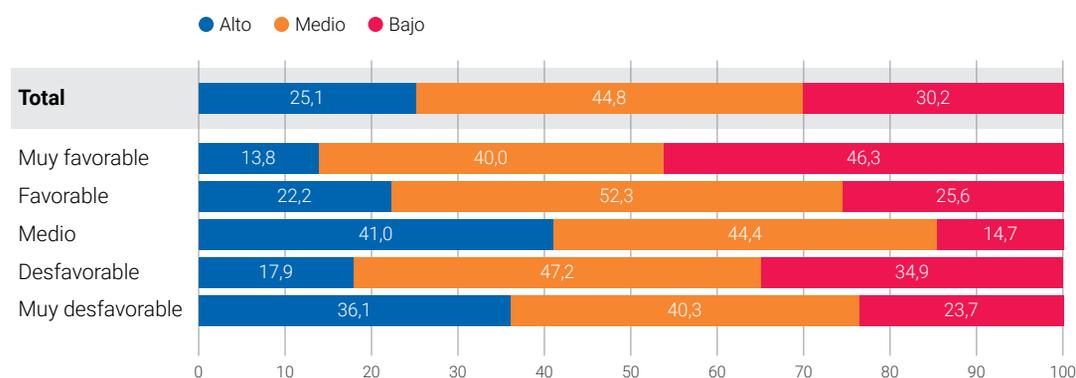
Por su parte, en las escuelas de tiempo completo es donde en 2020 se observa más valoración positiva con relación al liderazgo pedagógico e inclusivo del director y la colaboración y responsabilidad colectiva entre maestros. Estos mayores valores promedio de los índices de comunidad docente en las escuelas de tiempo completo (que no se observaban en 2017) podrían explicarse a partir de las características propias del funcionamiento de este tipo de escuela en un año tan particular como 2020, donde los requerimientos de colaboración y coordinación entre pares se tornan fundamentales. Los maestros tienen una carga horaria de 40 horas semanales de labor, de las cuales dos están destinadas a una reunión del equipo

docente de la escuela. A su vez, la mayoría de los maestros de escuelas de tiempo completo trabajan únicamente en ese centro, por lo que coordinan con un mismo equipo docente y trabajan con un único director, a diferencia de los que se desempeñan en los demás tipos de escuela, que en general trabajan además en otros centros. Este espacio de intercambio entre maestros, sumado a la mayor estabilidad laboral observada en las escuelas públicas, podría redundar en niveles de comunidad docente más elevados.

Una vez construidos los índices de liderazgo y comunidad docente, a partir de las percepciones de los maestros, se pasó a analizar cómo se agrupan las escuelas en función de estos índices¹³. Fue posible diferenciar tres grupos, clústeres o niveles de comunidad docente denominados: alto, medio y bajo. Las escuelas que se encuentran en el clúster alto son aquellas que concentran, en general, una mayor proporción de maestros que manifiestan una valoración positiva del liderazgo inclusivo y pedagógico del director, y que perciben niveles más altos de colaboración entre pares y responsabilidad colectiva. Lo contrario ocurre en los clústeres bajos, en los que se concentran aquellas escuelas en las que los maestros perciben bajos niveles de comunidad docente y una situación intermedia se da en los clústeres medios. En los clústeres bajo y alto hay casi un 30% de centros y en el medio un 44% (gráfico A.27 del Anexo).

Los contextos desfavorable y muy favorable son los que muestran la mayor proporción de escuelas con un nivel de comunidad docente bajo (34,9% y 46,3%, respectivamente). En el contexto medio se concentra la menor proporción de escuelas en este nivel (14,7%) (gráfico 5).

GRÁFICO 5
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

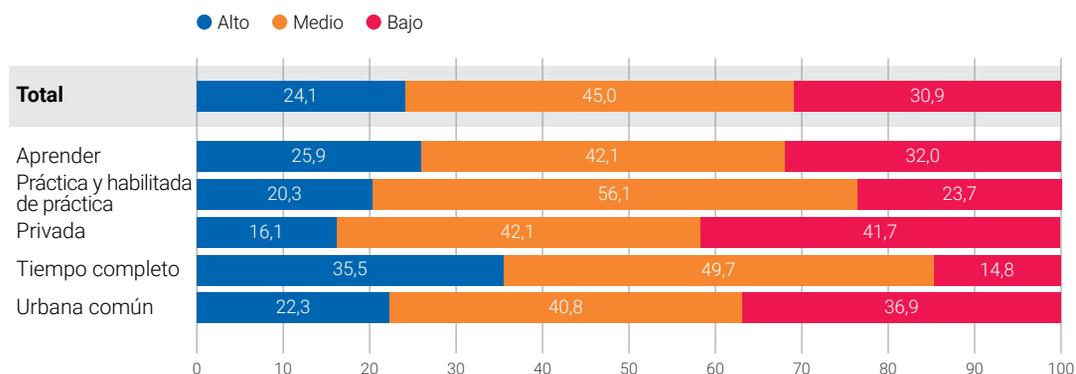
Nota: al cruzar los clústeres por las diferentes variables de segmentación, la distribución del total puede no coincidir en todos los casos con la distribución total simple de los clústeres a causa de datos faltantes en las variables de segmentación.

Por tipo de escuela se observa que las privadas concentran la mayor proporción de centros en el nivel de comunidad docente bajo (41,7%), seguidas por las urbanas comunes,

¹³ Se realizó un análisis de clúster a partir de los índices de comunidad docente: liderazgo inclusivo, liderazgo pedagógico, colaboración entre pares y responsabilidad colectiva. Para su creación se utilizó el método de k-medias, a partir del cual se seleccionaron y analizaron los resultados de una solución de tres grupos (k=3). La selección del número óptimo de grupos se realizó mediante el *elbow method*.

aprender, de práctica y, finalmente, las de tiempo completo. En estas últimas es en donde se encuentra el mayor porcentaje de comunidad docente de nivel alto (35,5%), llegando a 85,2% si se incluye el nivel medio (gráfico 6).

GRÁFICO 6
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR TIPO DE CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

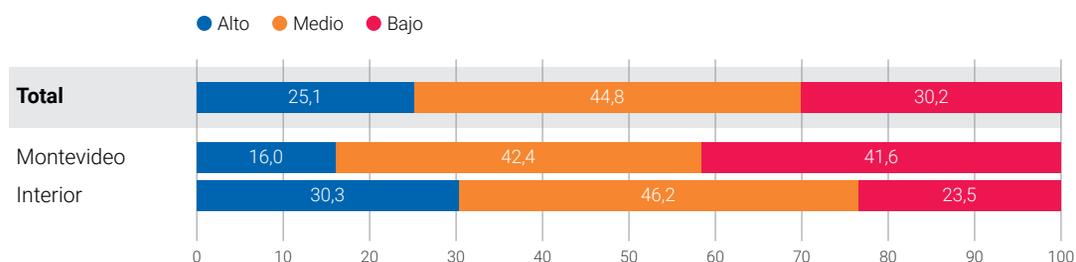


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: al cruzar los clústeres por las diferentes variables de segmentación, la distribución del total puede no coincidir en todos los casos con la distribución total simple de los clústeres a causa de datos faltantes en las variables de segmentación.

En el gráfico 7 se aprecia que el interior del país concentra una mayor proporción de escuelas con nivel de comunidad docente alto, es decir, con altos niveles de liderazgo del director, colaboración entre pares y responsabilidad colectiva, en relación con los centros de la capital (30,3% y 16%, respectivamente).

GRÁFICO 7
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR REGIÓN
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

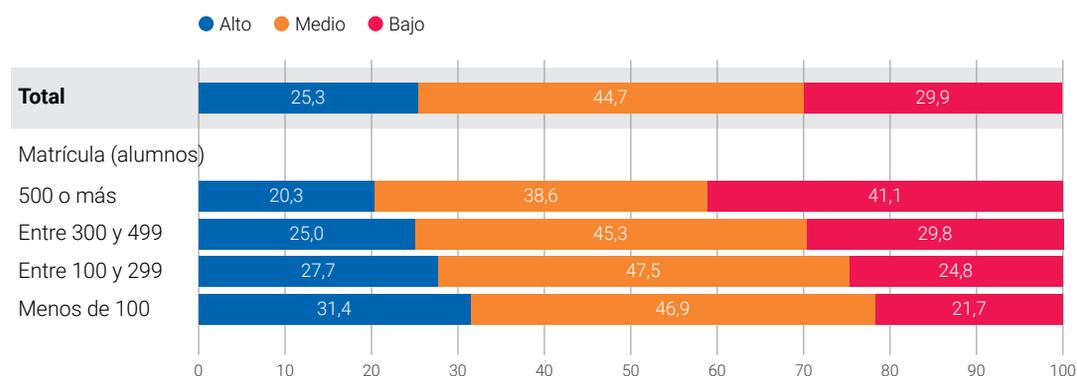


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: al cruzar los clústeres por las diferentes variables de segmentación, la distribución del total puede no coincidir en todos los casos con la distribución total simple de los clústeres a causa de datos faltantes en las variables de segmentación.

Asimismo, tal como se refleja en el gráfico 8, a medida que aumenta el tamaño de la escuela es menor la proporción de centros con nivel de comunidad docente alto. Es decir, entre las escuelas más pequeñas es mayor la proporción de centros con maestros que perciben de forma más positiva la comunidad docente (nivel alto), mientras que entre las más grandes es mayor la proporción de escuelas con nivel de comunidad docente medio y bajo.

GRÁFICO 8
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR TAMAÑO DE LA ESCUELA
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: al cruzar los clústeres por las diferentes variables de segmentación, la distribución del total puede no coincidir en todos los casos con la distribución total simple de los clústeres a causa de datos faltantes en las variables de segmentación.

Por último, se observan algunas diferencias dependiendo de la antigüedad del director en la escuela. Entre los centros en los que es el primer año del director trabajando allí, el porcentaje de escuelas con nivel de comunidad docente alto es menor (10,7%) en comparación con lo que sucede en aquellas en las que el director tiene más de un año de antigüedad (27,4% en promedio). Sin embargo, es en las escuelas de mayor antigüedad del director (más de 10 años) donde también se observa el mayor porcentaje de centros de clúster bajo (gráfico A.28 del Anexo).

El mismo análisis fue realizado para 2017. Al estudiar la distribución de las escuelas según clúster, se encuentra que por región ya se observaba el mismo comportamiento en 2017 (mayor porcentaje de escuelas de clúster alto en los centros del interior que en los de la capital). Algo similar ocurría también por tamaño de escuela: a mayor tamaño del centro mayor porcentaje de escuelas del clúster alto (aunque las más pequeñas también tenían el mayor porcentaje de escuelas de clúster bajo, a diferencia de 2020). Sin embargo, en 2017, eran las escuelas urbanas comunes seguidas de las de tiempo completo las que concentraban un mayor porcentaje de centros del clúster bajo. Las privadas, por su parte, se concentraban fundamentalmente en el clúster medio. Asimismo, las escuelas de contexto socioeconómico y cultural muy favorable y medio tenían una distribución similar entre ellas, con un mayor porcentaje de centros en el clúster medio (gráficos A.29 al A.33 del Anexo).

Nuevamente, estos cambios observados entre 2017 y 2020 (mayor porcentaje de escuelas del clúster alto entre las de tiempo completo y mayor porcentaje de escuelas de clúster bajo en las privadas y de contexto muy favorable), también encontrados a nivel de los índices, podrían deberse a las particularidades del año 2020 anteriormente mencionadas.

TABLA 3

RESUMEN DE CRUCES DE ÍNDICES Y CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR VARIABLES DE SEGMENTACIÓN

AÑO 2020

	Contexto socioeconómico y cultural del centro	Tipo de escuela	Región	Grado	Tamaño de la escuela	Edad del director	Género del director	Antigüedad del director en la escuela	Aristas Primaria 2017
Índice de liderazgo pedagógico del director	Sí Adquiere mayores valores en las escuelas de contextos medio, muy desfavorable y favorable (gráfico A.19)	Sí Las escuelas de tiempo completo, seguidas de las de práctica, son las que presentan un mayor valor promedio del índice (gráfico 1)	Sí En las escuelas del interior se percibe un mayor liderazgo pedagógico del director que en las escuelas de Montevideo (gráfico 2)	No	No	No	No	No	Sí En 2020 se observa un aumento en el valor promedio del índice con relación a 2017 (gráfico A.23)
Índice de liderazgo inclusivo del director	Sí En los contextos medio, muy desfavorable y favorable el índice de liderazgo inclusivo adquiere los mayores valores (gráfico 3)	No	No	No	No	No	No	No	No
Índice de colaboración entre pares	Sí En las escuelas del contexto medio se observan mayores niveles del índice (gráfico A.20)	Sí En las escuelas de tiempo completo se observan mayores niveles del índice (gráfico A.21)	Sí En las escuelas del interior del país se observan mayores niveles del índice (gráfico A.22)	No	No	No	No	No	Sí En 2020 se observa un aumento en el valor promedio del índice con relación a 2017 (gráfico A.23)
Índice de responsabilidad colectiva	No	No	No	No	Sí En las escuelas más pequeñas (de menos de 100 alumnos) es donde el índice adquiere el mayor valor promedio y disminuye a medida que aumenta la matrícula de la escuela (gráfico 4)	No	No	No	Sí En 2020 se observa un aumento en el valor promedio del índice con relación a 2017 (gráfico A.23)

Clústeres	Sí En el contexto desfavorable y muy favorable se encuentra la mayor proporción de escuelas con un nivel de comunidad docente bajo y en el contexto medio se concentra la menor proporción de escuelas en este nivel (gráfico 5)	Sí Las escuelas privadas concentran la mayor proporción de escuelas en el nivel de comunidad docente bajo, seguidas por las urbanas comunes, aprender, de práctica y, finalmente, las de tiempo completo (gráfico 6)	Sí Las escuelas del interior concentran una mayor proporción de escuelas con nivel de comunidad docente alto (gráfico 7)	No	Sí A medida que aumenta el tamaño de la escuela es menor la proporción de centros con nivel de comunidad docente alto (gráfico 8)	No	No	Sí Entre las escuelas en las que es el primer año del director trabajando allí, el porcentaje de centros con nivel de comunidad docente alto es menor (gráfico A.28)	Sí En 2017 las escuelas urbanas comunes, seguidas de las de tiempo completo, concentraban un mayor porcentaje de escuelas del clúster bajo. Las privadas se concentraban en el clúster medio. Las escuelas de contexto muy favorable y medio tenían una distribución similar (mayor porcentaje de escuelas en el clúster medio) (gráficos A.29 al A.33)
-----------	---	---	---	----	--	----	----	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: las diferencias en las variables de segmentación comentadas son estadística o conceptualmente significativas.

Nota 2: "No" indica que no se encontraron diferencias significativas al cruzar el índice con la variable de segmentación correspondiente.

Finalmente, se avanzó en el análisis de la relación entre la comunidad docente y los desempeños de los alumnos en matemática y lectura. Para esto, se estimaron modelos de regresión jerárquicos¹⁴ donde la variable dependiente es el resultado de los niños de tercero y sexto en las pruebas de matemática y lectura de Aristas, mientras que la variable que busca explicar estos resultados es la pertenencia a cada uno de los clústeres de comunidad docente. Dada la alta influencia del contexto socioeconómico y cultural de los centros en los logros educativos en Uruguay, se controla por esta variable y se adiciona el sector de la escuela (público o privado).

Tal como surge de la literatura nacional e internacional, el contexto socioeconómico y cultural del centro educativo (construido a partir del estatus socioeconómico y cultural de las familias de los niños que concurren a cada escuela) es uno de los principales factores que afecta a los desempeños de los alumnos (ANEP, 2015; INEE, 2015, 2018c, 2021a; Silveira Aberastury, 2020). En este caso, tanto en tercero como en sexto año, el contexto socioeconómico y cultural del centro es la variable con mayor efecto sobre los resultados en las pruebas de matemática y lectura: cuanto mejor es el contexto, mayores son los desempeños en las pruebas. Por su parte, una vez controlado por el contexto socioeconómico y cultural del centro, se observa que el sector de la escuela (público o privado) no incide sobre los desempeños.

¹⁴ Se trata de una técnica que toma en cuenta la estructura anidada de los datos, es decir, que ciertos alumnos se agrupan en aulas, que a su vez están en centros educativos. Esta característica es relevante porque permite diferenciar la importancia de la información que proviene de cada uno.

TABLA 4

RESULTADOS MODELO EN MATEMÁTICA Y LECTURA EN TERCERO Y SEXTO

REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL

	Modelo tercero		Modelo sexto	
	Puntaje en lectura	Puntaje en matemática	Puntaje en lectura	Puntaje en matemática
Clúster medio	1,317	3,721	2,219	-2,538
	(2,571)	(3,112)	(2,720)	(3,090)
Clúster alto	5,371**	7,118**	4,449	3,145
	(2,683)	(3,453)	(3,109)	(3,615)
Contexto socioeconómico y cultural del centro	30,880***	31,958***	30,098***	30,982***
	(2,072)	(2,837)	(2,494)	(2,828)
Sector público	4,274	1,785	4,059	-1,900
	(3,616)	(5,175)	(3,717)	(5,179)
Constante	299,758***	298,068***	301,206***	305,421***
	(3,625)	(5,417)	(4,137)	(5,134)
Observaciones	5,046	5,050	5,300	5,253
Número de grupos	183	183	187	187

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: errores estándar robustos entre paréntesis.

Nota 2: diferencias estadísticamente significativas al * 90%, ** 95% y *** 99%.

Nota 3: los puntajes de la prueba de matemática se expresan en una escala de media 300 y desvío 50.

Nota 4: en el caso de las variables categóricas (clúster y sector) se omite el clúster bajo y el sector privado, respectivamente.

En cuanto a los efectos de la comunidad docente sobre los desempeños de los estudiantes, se encuentra que en el caso de tercer grado (una vez controlado el contexto socioeconómico y cultural del centro)¹⁵ los niños que pertenecen a un centro educativo del clúster alto, ya sea público o privado, obtienen mejores resultados en ambas pruebas que los que pertenecen a uno del clúster bajo. Es decir, concurrir a escuelas con altos índices de liderazgo, colaboración y responsabilidad colectiva se asocia positivamente con los desempeños en lectura y matemática de los alumnos de tercer grado. En el caso de los de sexto, luego de controlado el contexto socioeconómico y cultural del centro, asistir a una escuela de clúster alto, medio o bajo no tiene efectos sobre los resultados en las pruebas.

Con el fin de profundizar en dicha relación y analizar si se trató de un efecto particular del año 2020, se replicaron estos modelos con los datos de Aristas Primaria 2017. No se encontró asociación entre la pertenencia a los distintos clústeres y los desempeños de los alumnos en ninguno de los grados escolares y para ninguna de las pruebas (tabla A.12 del Anexo).

Es decir, la asociación positiva entre la comunidad educativa de la escuela y los puntajes en matemática y lectura obtenidos por los alumnos de tercero en 2020 (que no se observa para los de sexto) parece reflejar la importancia de estos factores institucionales en los primeros años de educación primaria, especialmente en un año como 2020, en el que seguramente los niños más pequeños requirieron de otro tipo de acompañamiento y seguimiento por parte de los docentes para asegurar la continuidad educativa.

¹⁵ Esto quiere decir que si se toma a todos los niños de tercero que concurren a escuelas de igual contexto socioeconómico y cultural, y dentro de estos se compara a quienes van a escuelas del clúster alto contra quienes van a escuelas del clúster bajo, el primer grupo de niños tendrá en promedio mejores resultados en las pruebas de lectura y matemática en comparación con el segundo grupo.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo a la información recabada en *Aristas Primaria 2020*, los directores y maestros son en su mayoría mujeres y tienen en promedio 50 y 42 años de edad, respectivamente. En promedio los directores declaran tener 9 años de antigüedad en un cargo de dirección y los docentes 16 años de antigüedad como maestros. En las escuelas de tiempo completo es donde se encuentran los docentes con mayor experiencia promedio (22 años). Tanto directores como docentes cuentan en promedio con 6 años de permanencia en la misma escuela, siendo esta mayor en las privadas que en el resto.

Casi la totalidad de los directores y maestros manifiesta contar con el título de maestro. En las escuelas de contexto muy favorable y en las privadas es mayor la proporción de maestros y directores que cuentan con títulos de posgrado, al tiempo que en la capital los directores manifiestan contar en mayor medida con estos estudios.

Asimismo, alrededor del 75% de los directores dice haber realizado estudios de actualización, especialización o posgrado en administración o gestión de la educación en los últimos años, siendo mayor la proporción de directores que declaran haber realizado estos cursos en las escuelas de contexto muy desfavorable y medio, en las de práctica, aprender y tiempo completo y en el interior.

Respecto a la asistencia a instancias de desarrollo profesional durante el 2020 alrededor del 60% de los directores y del 35% de los maestros declara que tres veces al año o más asistió a actividades de desarrollo profesional promovidas por el CEIP; a una red de maestros; a actividades de desarrollo profesional organizadas por la escuela, y a actividades específicas sobre educación a distancia, virtualidad o adaptaciones educativas en tiempos de COVID-19. En general, el porcentaje de directores y maestros que dicen participar de estas instancias es mayor en el interior que en la capital, y entre los maestros de sexto con relación a sus colegas de tercero.

En cuanto a la situación de empleo del cuerpo docente, casi el 60% de los directores y el 50% de los maestros declaró trabajar únicamente en el cargo y centro por el cual fue encuestado. En el caso de las escuelas de tiempo completo, este porcentaje asciende a casi la totalidad de los directores y maestros (84% y 91%, respectivamente). Por el contrario, el mayor porcentaje de multiempleo se observa en las escuelas de práctica para el caso de los directores (en general, además de poseer ese cargo en la escuela de práctica son maestros en otras escuelas) y en las escuelas aprender, de práctica y privadas para el caso de los docentes.

En 2020 se observa un aumento en la percepción de los docentes respecto al liderazgo pedagógico del director, la responsabilidad colectiva y la colaboración entre pares con relación al 2017. No obstante, en 2020 se encontraron diferencias por contexto socioeconómico y cultural de la escuela y tipo de centro que no se apreciaban en 2017. En general, estas diferencias consisten en menores valores promedio de los índices de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, colaboración entre pares y responsabilidad colectiva en las escuelas privadas y los centros de contextos más favorables, y mayores valores en las escuelas de tiempo completo.

Estos hallazgos podrían estar vinculados a las particularidades de un año de pandemia, en el que, según el reporte de los docentes, la estabilidad laboral del sector privado se vio afectada en mayor medida que en el público. A su vez, son los maestros de centros privados y de contextos favorables los que reportan una mayor sobrecarga laboral. Por su parte, los mayores valores promedio de los índices de comunidad docente en las escuelas de tiempo completo podrían explicarse a partir de la amplitud horaria que cuentan los maestros para desempeñar sus tareas y a la existencia de espacios de intercambio docente, sumado a que la mayoría declara trabajar únicamente en ese centro, entre otros motivos.

En consonancia con lo anterior, en 2020, en las escuelas de tiempo completo y de contexto medio es donde se encuentra la mayor proporción de escuelas con nivel de comunidad alto. Es decir, con puntajes más altos de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, colaboración y responsabilidad colectiva entre docentes en comparación con el resto de las escuelas. Esto también sucede en el interior del país, en las escuelas de menor tamaño y en las que tienen directores con mayor antigüedad en su cargo.

Al analizar los efectos de la comunidad docente sobre los desempeños de los estudiantes, se encuentra que, a igual contexto socioeconómico y cultural del centro, los niños de tercero que concurren a escuelas con altos índices de liderazgo, colaboración y responsabilidad colectiva obtienen mejores desempeños en lectura y matemática que quienes asisten a escuelas con niveles de comunidad bajo. Esto parecería ser particularmente relevante en un año tan particular como 2020, en el que los niños más pequeños seguramente hayan necesitado de mayor apoyo y acompañamiento de la comunidad docente para dar continuidad a su proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2015). *Evaluación Nacional de 6° año. En Matemática, Ciencias y Lengua. 2013. Primer informe*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2015_evaluacion-nacional-de-aprendizajes-2013.pdf
- CARDOZO, S., CHOUHY, G., NOBOA, L. y PERI, A. (2012). *¿Cuándo la escuela hace la diferencia? Análisis de los soportes esenciales para la mejora escolar entre 3° y 6° de educación primaria*. Montevideo.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., MURILLO, F. J. e HIDALGO FARRAN, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- INEEd. (2015). *Uruguay en el TERCE: resultados y prospecciones*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/uruguay-en-el-terce.pdf>
- INEEd. (2018a). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-Contexto-Entorno-Primaria.pdf>
- INEEd. (2018b). *Aristas. Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-Convivencia-Participacion-Primaria.pdf>
- INEEd. (2018c). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- INEEd. (2021a). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- INEEd. (2021b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(1), 319-359.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. y CARRASCO, M. R. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado*, 15(3), 27-50. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART3.pdf>
- SEBRING, P. B., ALLENSWORTH, E., BRYK, A. S., EASTON, J. Q. y LUPPESCU, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement*. Chicago.
- SEBRING, P. B. y MONTGOMERY, N. D. (2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 63-85. <https://doi.org/10.7764/pel.51.1.2014.19>
- SILVEIRA ABERASTURY, A. (2020). Determinante del desempeño en lectura en Uruguay: un análisis multinivel a partir de TERCE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 157-176. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3988>

ANEXO

MUESTRA Y COBERTURA DE ARISTAS PRIMARIA 2020

Al igual que en la aplicación de 2017, en Aristas Primaria 2020 el diseño muestral se enfocó en la representatividad de los alumnos de tercer y sexto grado de educación primaria a nivel nacional. Se implementó un diseño muestral con selección aleatoria sistemática dentro de estratos previamente definidos, de acuerdo al tamaño de las escuelas y con subestratificación por contexto y categoría de los centros.

Se trata de una muestra con selección trietápica: 1) se seleccionan escuelas de manera aleatoria dentro de los estratos, 2) se seleccionan grupos dentro de las escuelas y 3) se seleccionan todos los estudiantes de los grupos escogidos (INEEd, 2018).

En el caso particular de Aristas Primaria 2020, se realizó un sobremuestreo en estratos de contexto bajo para prevenir inconvenientes vinculados al ausentismo por la influencia de la pandemia de COVID-19. Se utilizaron ponderadores para ajustar la muestra efectiva a la matrícula inicial de 2020 (INEEd, 2021a).

La muestra está compuesta por escuelas urbanas comunes, aprender, de tiempo completo, de tiempo extendido, de práctica y habilitadas de práctica, rurales y privadas. Debido a los pocos casos de escuelas de tiempo extendido y rural en la muestra, estos se excluyen cuando se realizan aperturas por tipo de centro. No obstante, se los incluye cuando se presentan datos a nivel nacional.

TABLA A.1
TAMAÑO DE LA MUESTRA EFECTIVA
AÑO 2020

	Tercero	Sexto	Total
Escuelas	184	187	189
Grupos	311	312	623
Alumnos	5.524	5.800	11.324

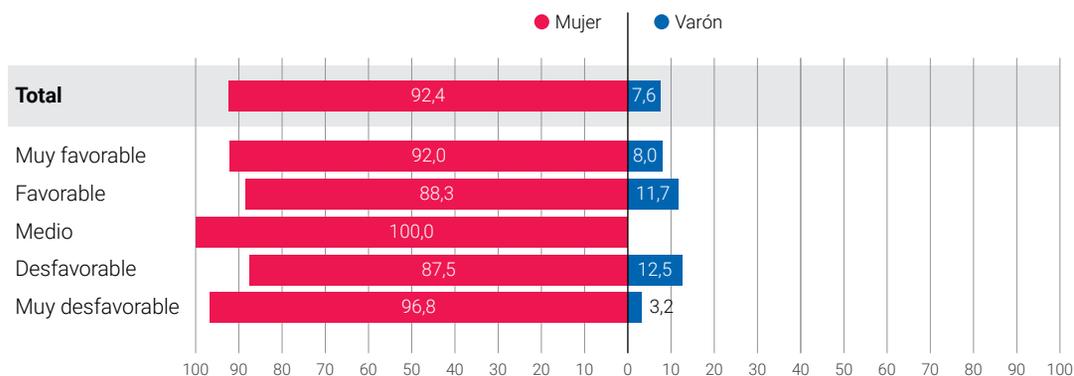
TABLA A.2
COBERTURA DE CUESTIONARIOS
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

Estudiantes de tercero	83,6
Estudiantes de sexto	82,2
Socioemocional - estudiantes de sexto	81,0
Director	98,9
Contexto – maestros de tercero	95,5
Contexto – maestros de sexto	96,2
Oportunidades de aprendizajes – maestros de tercero	96,5
Oportunidades de aprendizajes – maestros de sexto	96,2
Familia (cuestionarios finalizados)	53,4

TABLAS Y GRÁFICOS

GRÁFICO A.1
DIRECTORES SEGÚN GÉNERO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

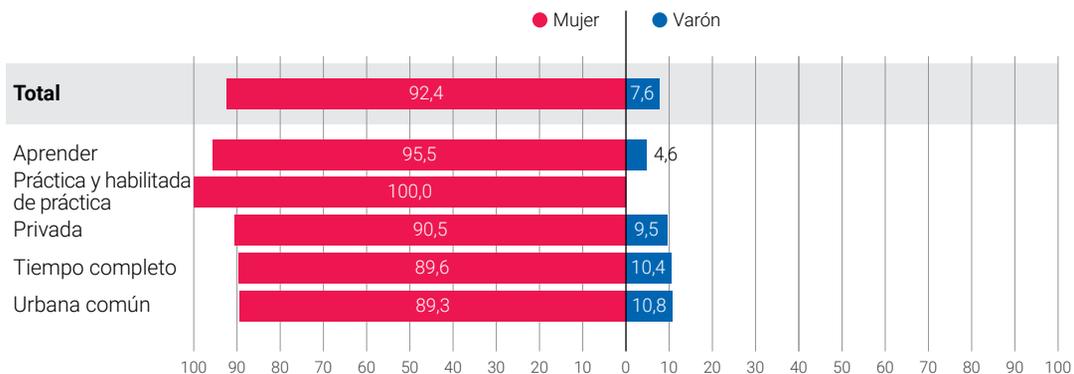
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.2
DIRECTORES SEGÚN GÉNERO POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

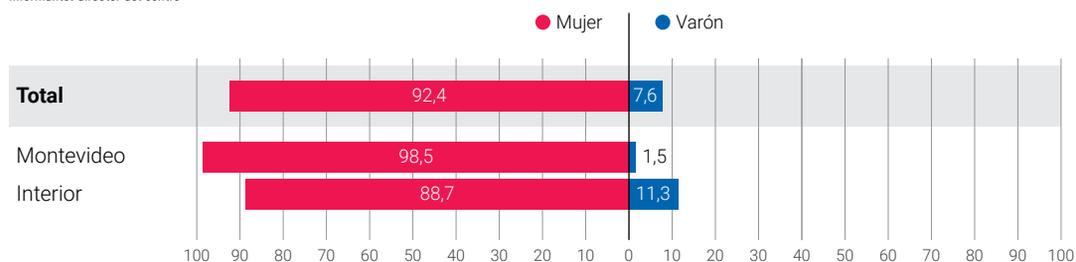
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.3
DIRECTORES SEGÚN GÉNERO POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA A.3
AÑOS DE PERMANENCIA DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIO
 AÑO 2020

Informante: director del centro

Muy desfavorable	3,7
Desfavorable	7,9
Medio	3,7
Favorable	6,4
Muy favorable	6,0
Total	5,7

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA A.4
AÑOS DE PERMANENCIA DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA POR TIPO DE CENTRO
 PROMEDIO
 AÑO 2020

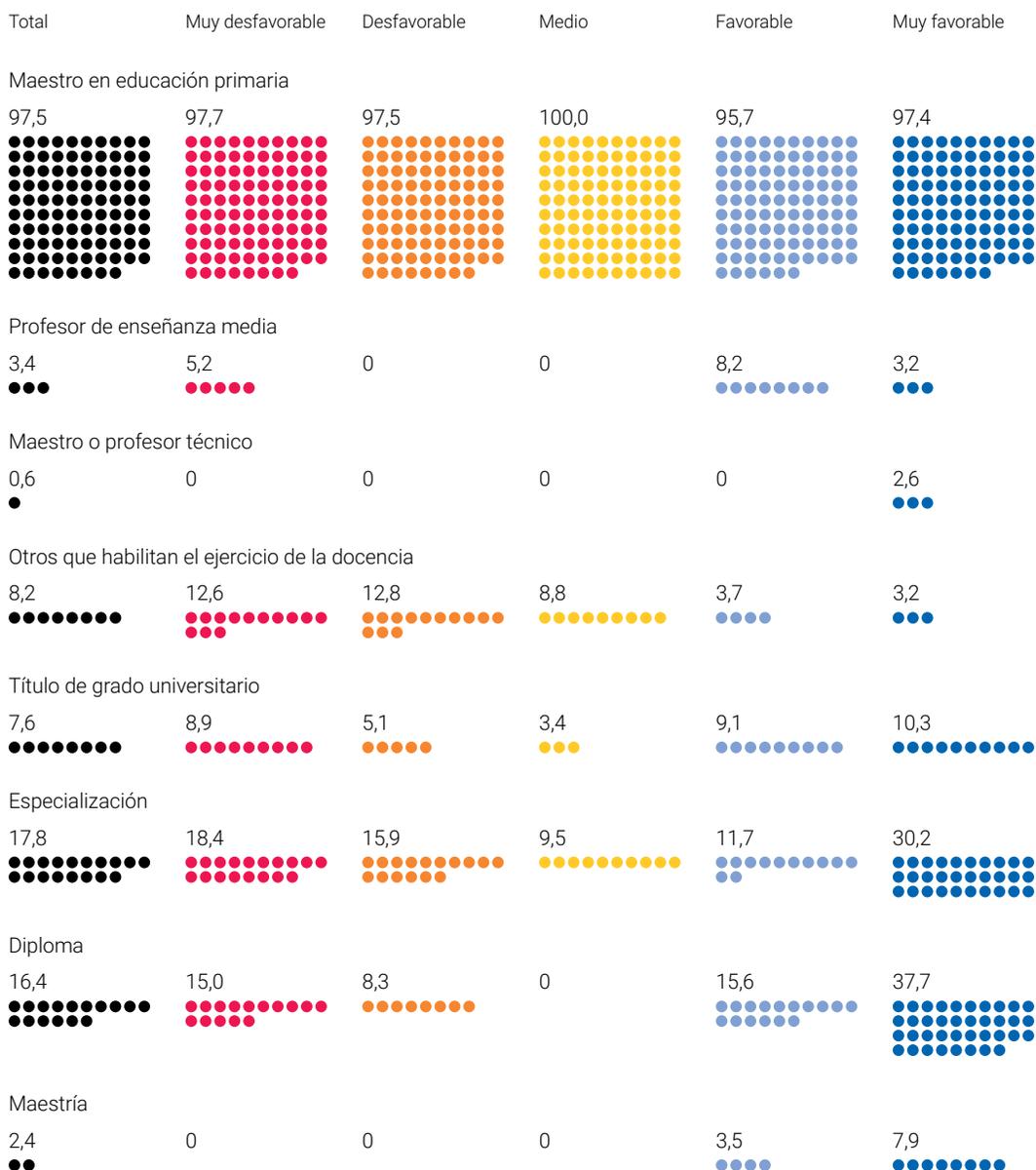
Informante: director del centro

Aprender	4,0
Práctica y habilitada de práctica	3,3
Privada	10,6
Tiempo completo	6,0
Urbana común	5,3
Total	5,7

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.4
DIRECTORES SEGÚN TITULACIÓN POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

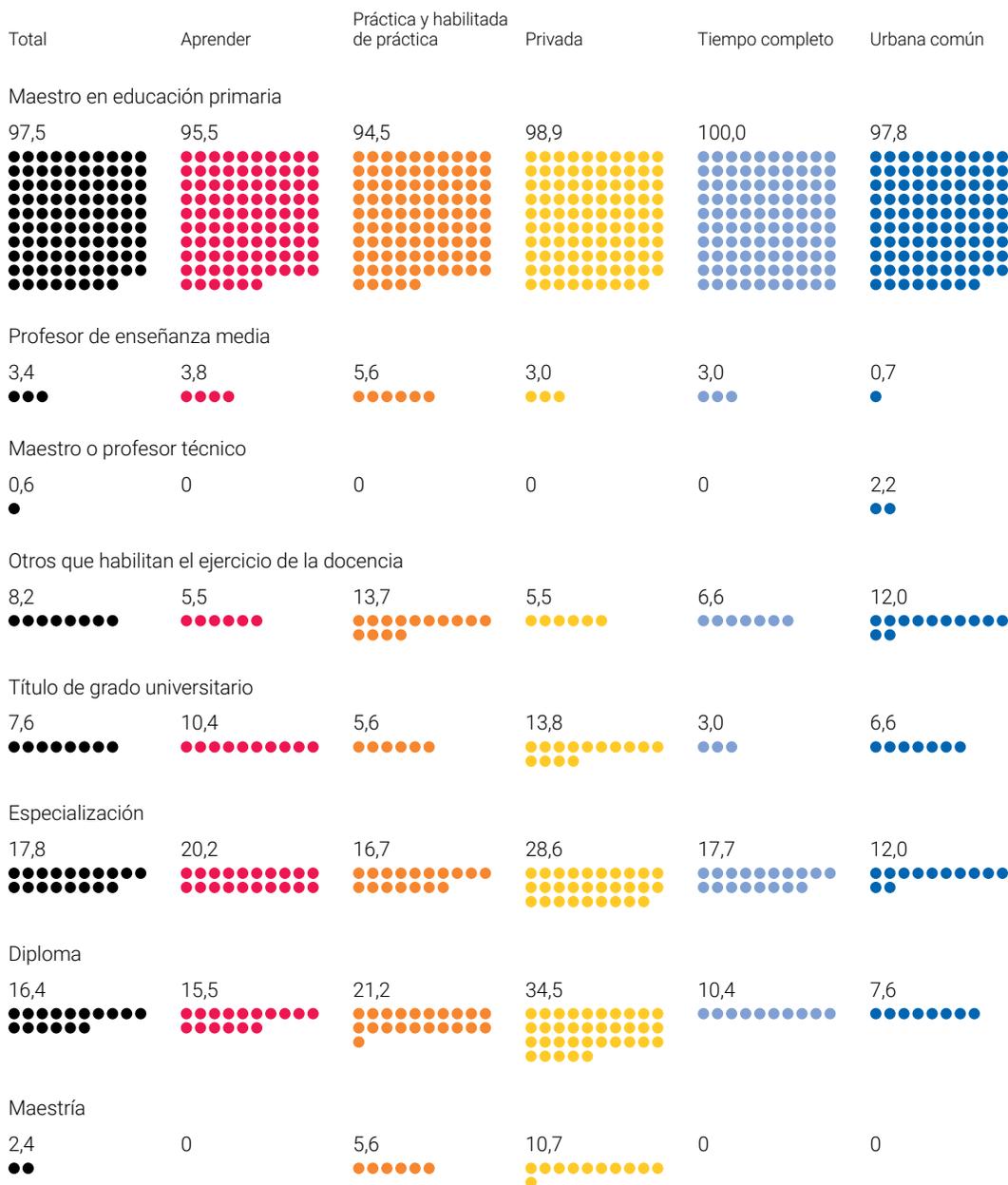
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.5
DIRECTORES SEGÚN TITULACIÓN POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

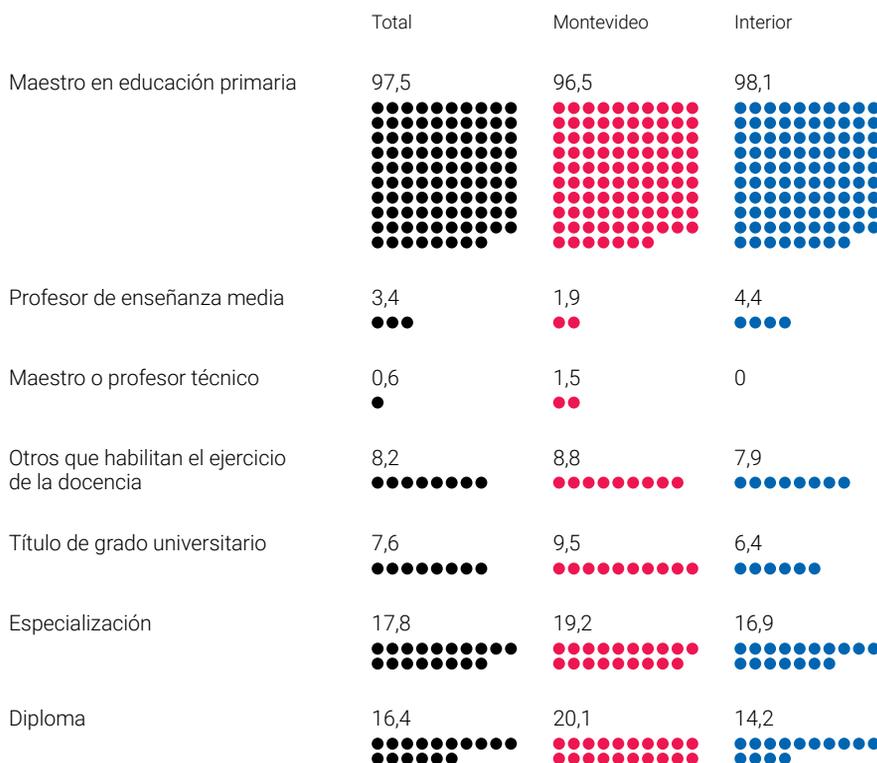
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.6
DIRECTORES SEGÚN TITULACIÓN POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

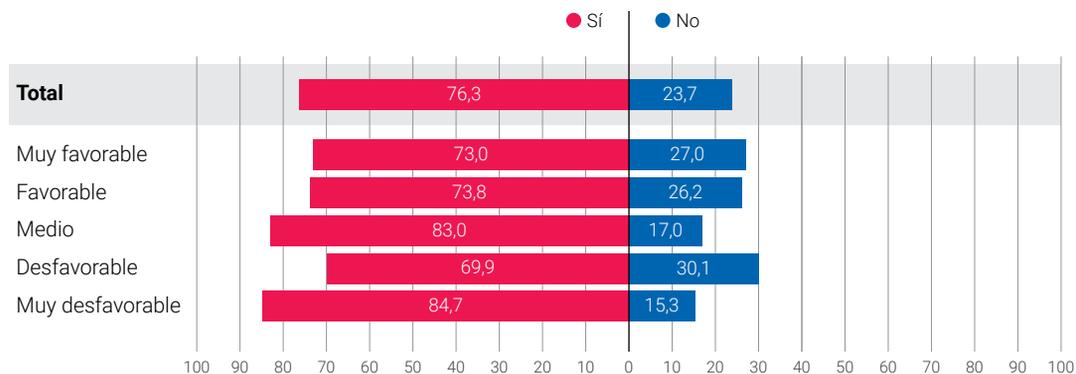
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.7
DIRECTORES SEGÚN ESTUDIOS DE ACTUALIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN O GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

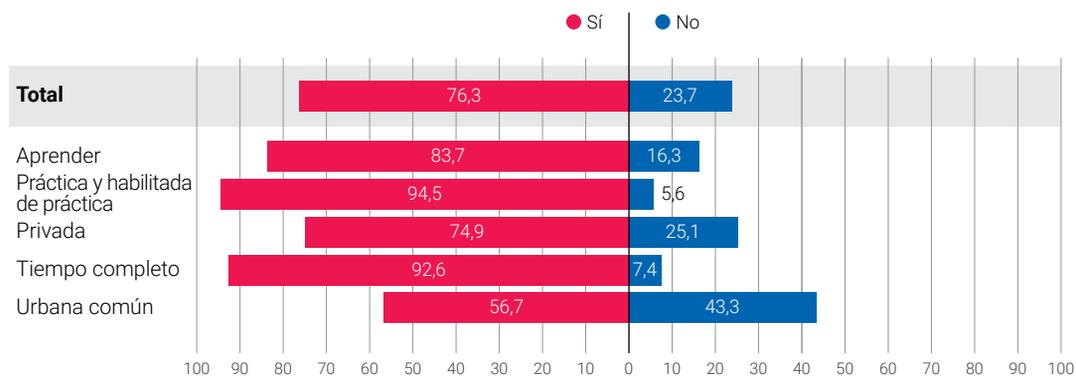
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.8
DIRECTORES SEGÚN ESTUDIOS DE ACTUALIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN O GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.9
DIRECTORES SEGÚN ESTUDIOS DE ACTUALIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN O GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

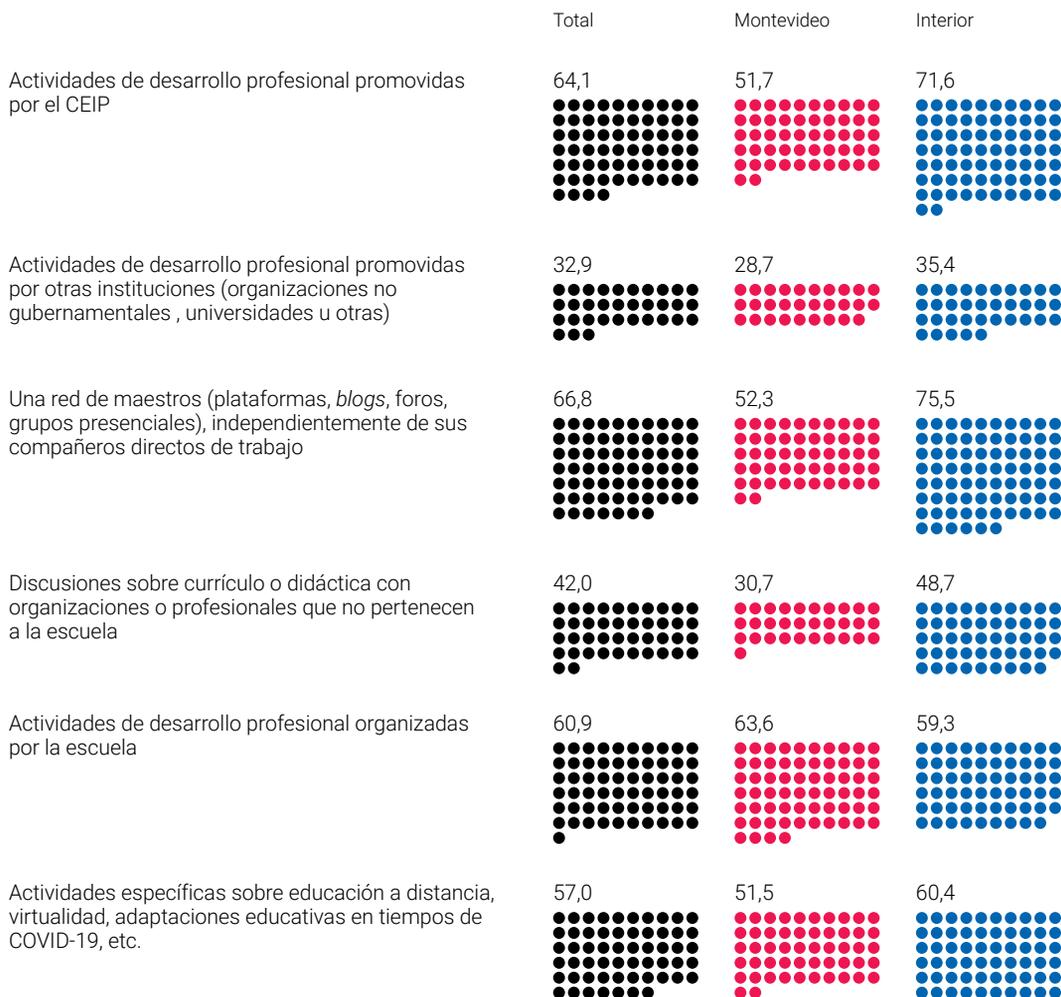
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.10
DIRECTORES SEGÚN PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

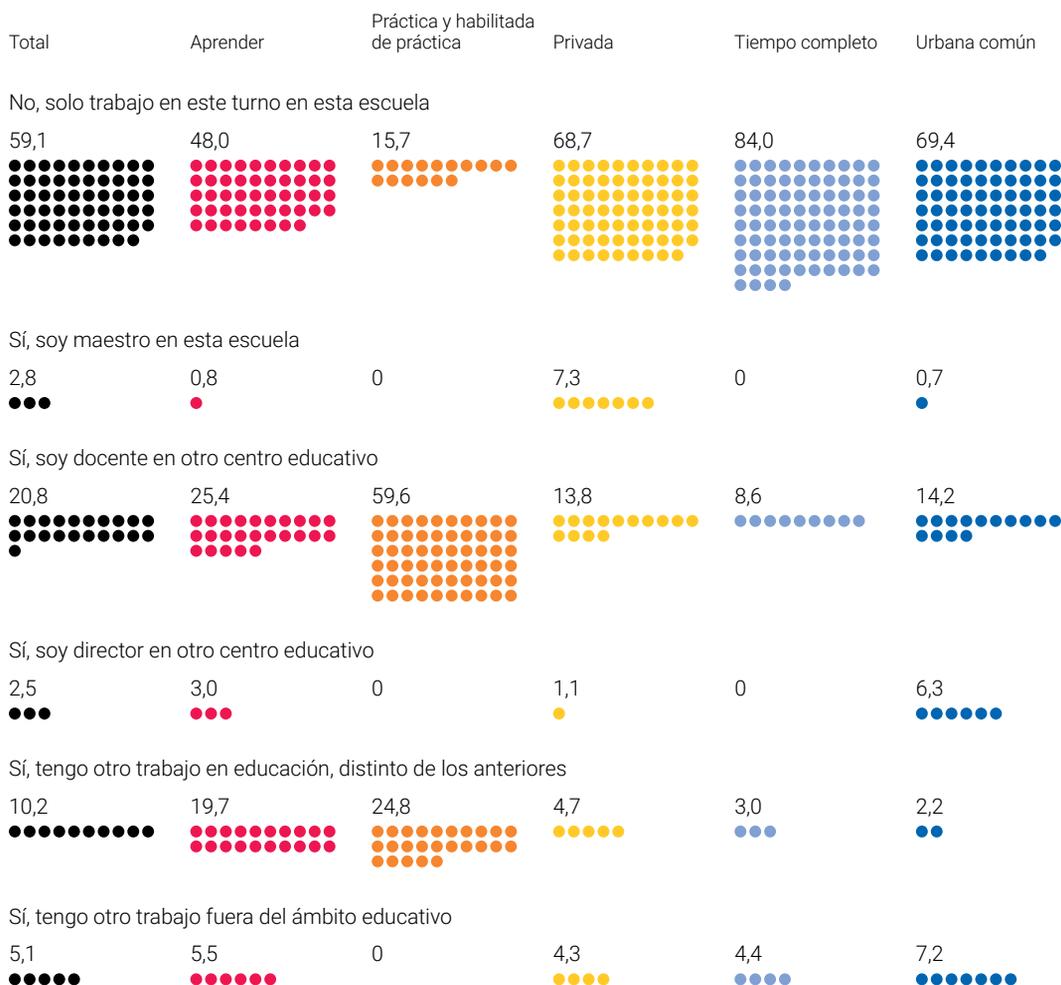
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.11
DIRECTORES SEGÚN CANTIDAD DE EMPLEOS POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

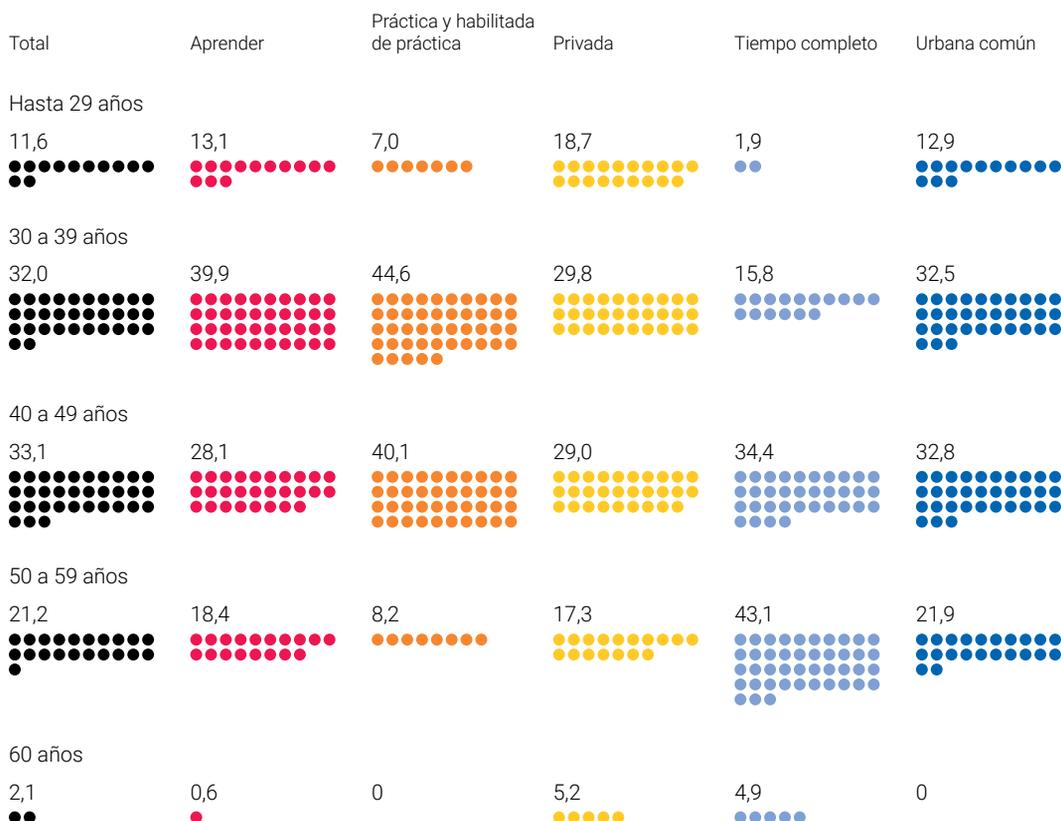
Informante: director del centro



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.12
MAESTROS SEGÚN TRAMOS DE EDAD POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA A.5
AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS MAESTROS POR TIPO DE CENTRO
 PROMEDIO
 AÑO 2020

Informante: maestros de tercero y sexto

Aprender	13,0
Práctica y habilitada de práctica	14,5
Privada	15,5
Tiempo completo	22,0
Urbana común	15,6
Total	15,8

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA A.6
AÑOS DE PERMANENCIA DE LOS MAESTROS EN LA ESCUELA POR TIPO DE CENTRO Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIO
 AÑO 2020

Informante: maestros de tercero y sexto

Aprender	6	Muy desfavorable	5,3
Práctica y habilitada de práctica	5,2	Desfavorable	6,2
Privada	8,1	Medio	6,2
Tiempo completo	7,6	Favorable	7,2
Urbana común	6,3	Muy favorable	6,8
Total	6,3	Total	6,3

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA A.7
AÑOS DE PERMANENCIA DE LOS MAESTROS EN LA ESCUELA POR GRADO

PROMEDIO
 AÑO 2020

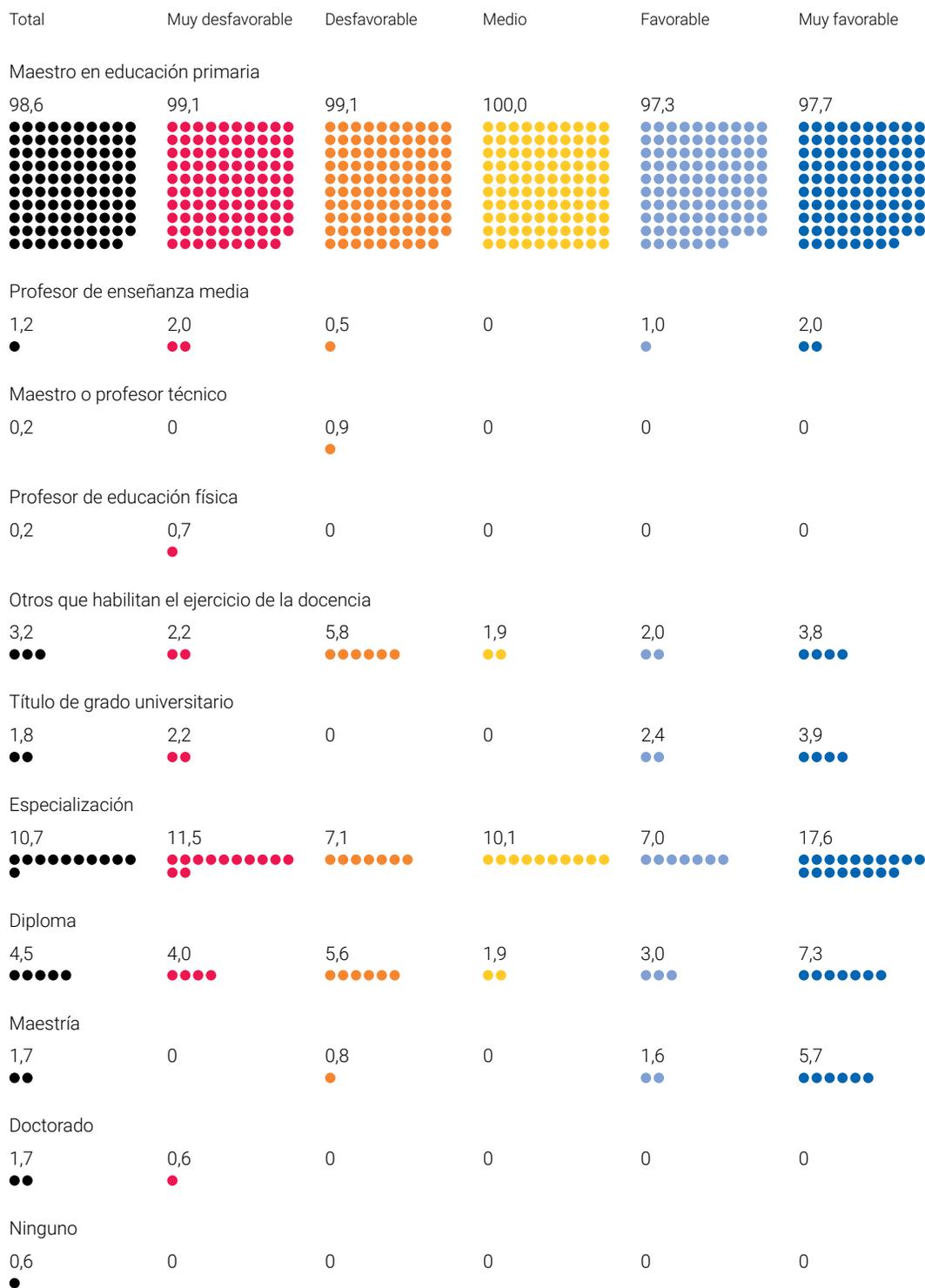
Informante: maestros de tercero y sexto

Tercero	5,8
Sexto	6,9
Total	6,3

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.13
MAESTROS SEGÚN TITULACIÓN POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

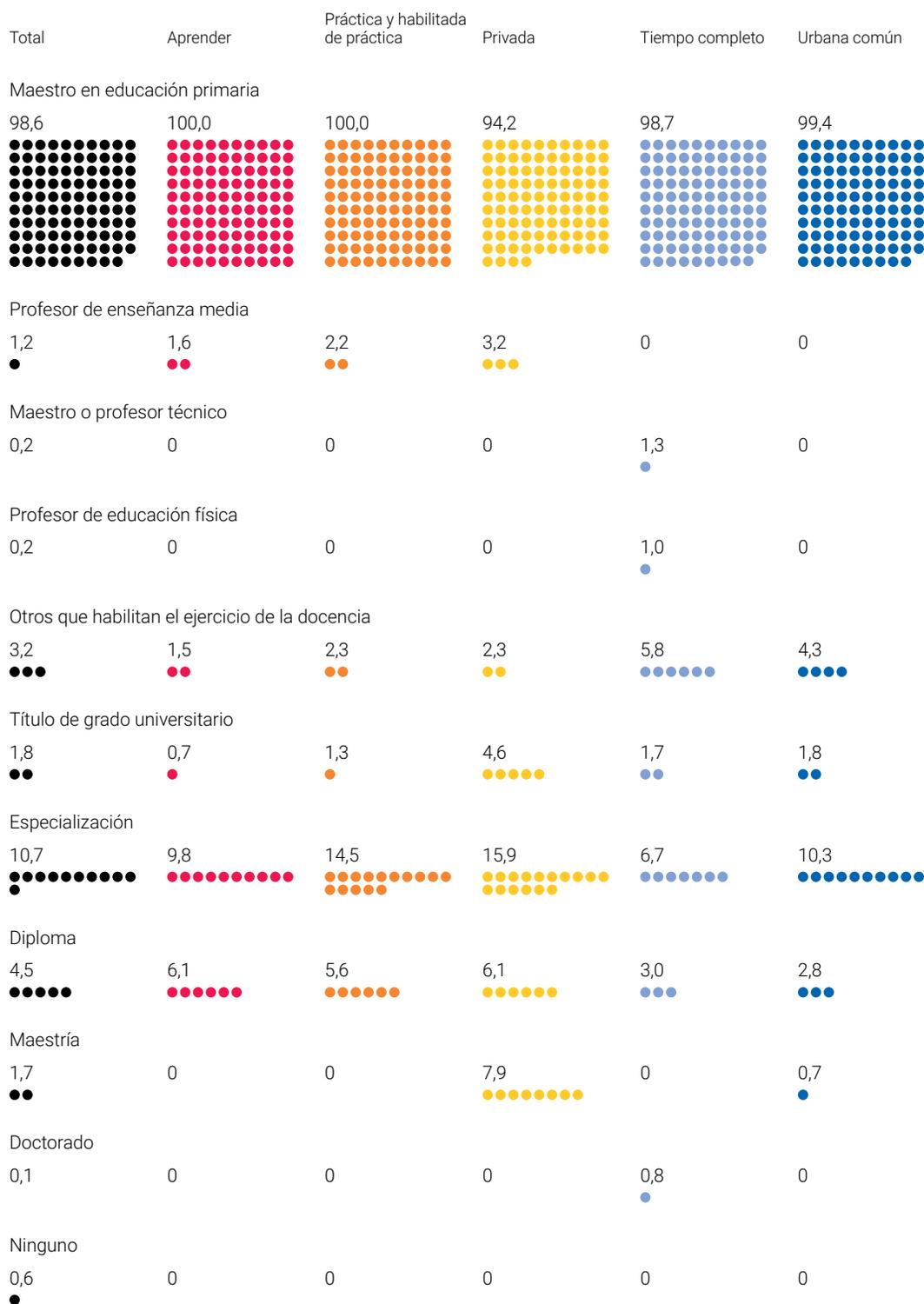
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.14
MAESTROS SEGÚN TITULACIÓN POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.15
MAESTROS SEGÚN PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

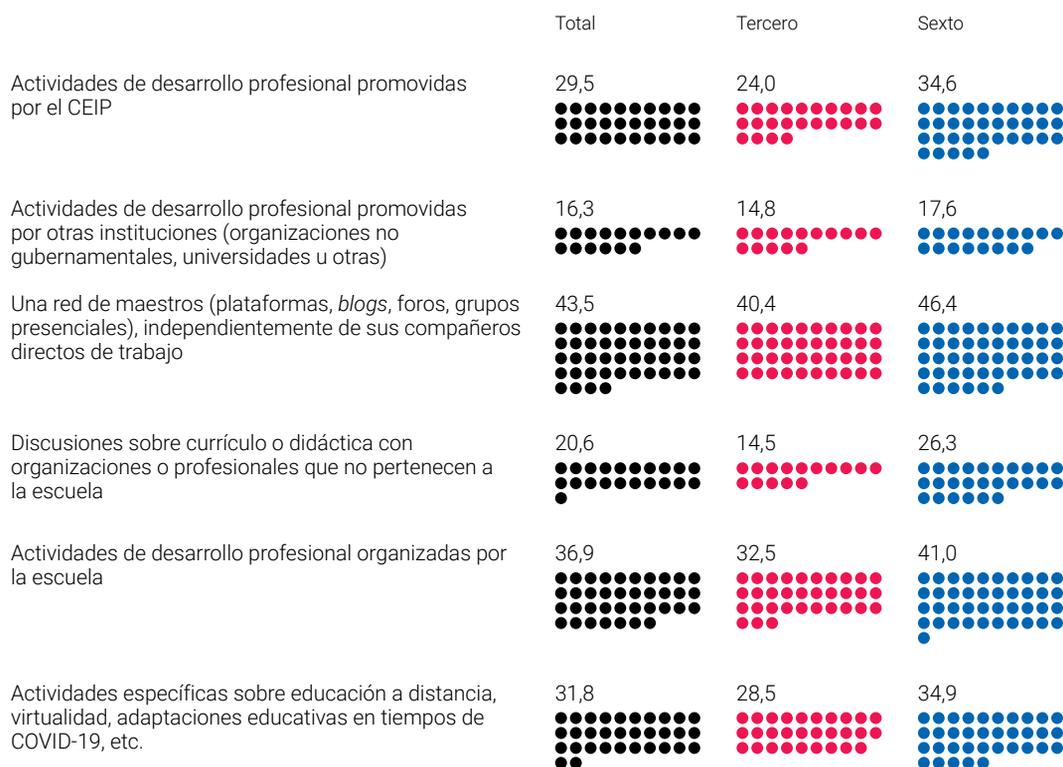
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.16
MAESTROS SEGÚN PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL POR GRADO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

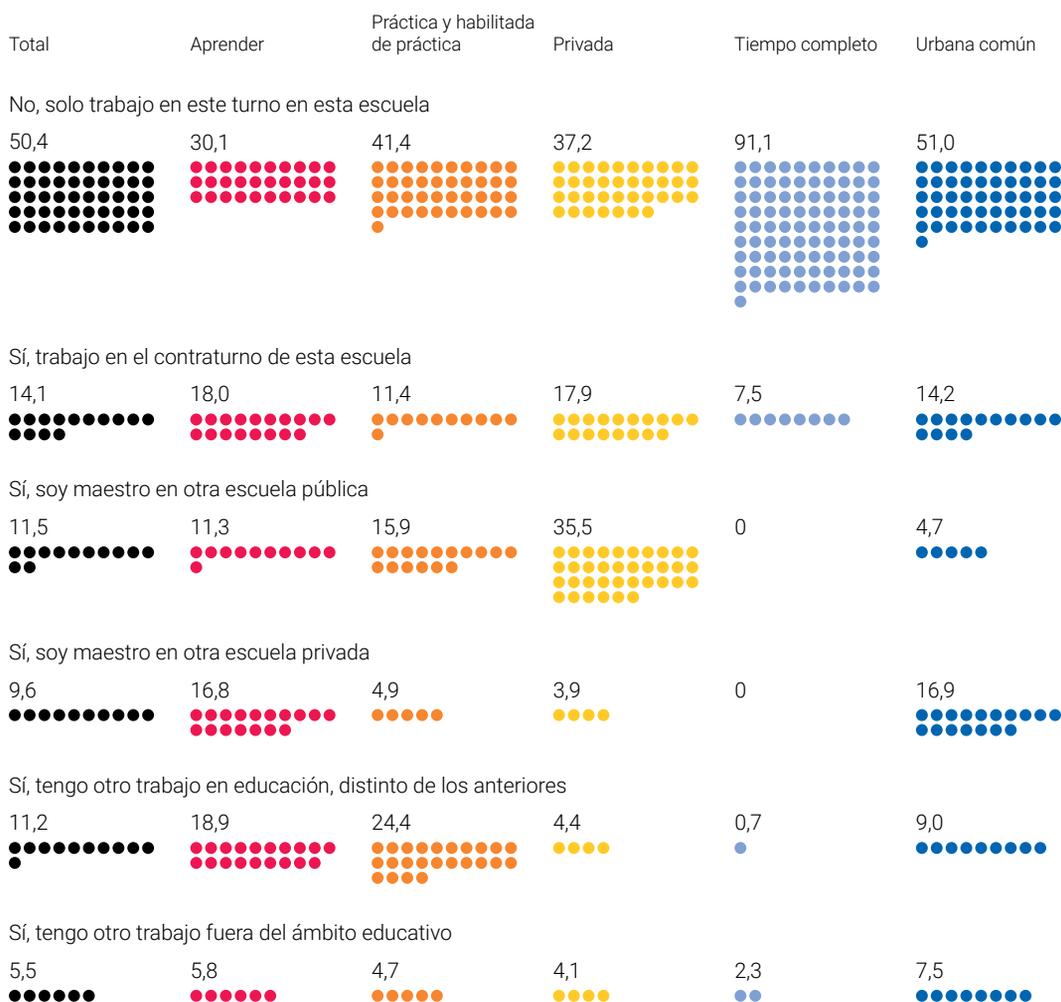
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.17
MAESTROS SEGÚN CANTIDAD DE EMPLEOS POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

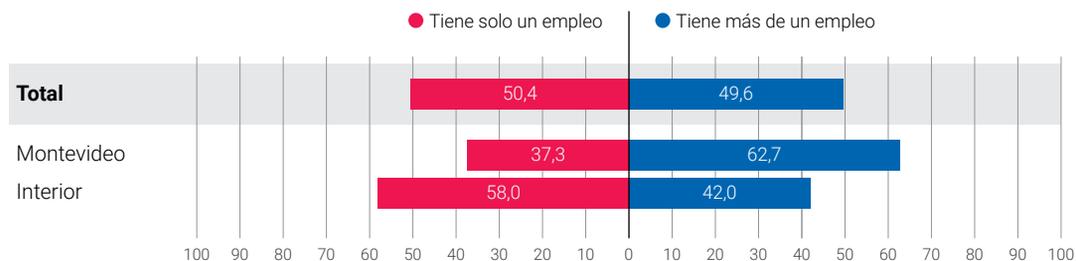
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.18
MAESTROS SEGÚN CANTIDAD DE EMPLEOS POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA A.8
LIDERAZGO INCLUSIVO DEL DIRECTOR
 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO – CARGA FACTORIAL Y SINGULARIDAD DE CADA ÍTEM
 AÑO 2020

	Factor 1	Singularidad
Incentiva que los maestros tomen decisiones de manera compartida	0,86	0,26
Trabaja para crear un sentido de pertenencia	0,88	0,22
Ha intentado promover formas alternativas para la participación de las familias	0,84	0,30
Se ha preocupado por mantener espacios de interacción con las instituciones barriales	0,73	0,46
Ha discutido con los docentes los objetivos del centro educativo	0,77	0,41

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.
 Nota: rotación oblimin, escala con Alfa de Cronbach de 0,8742.

TABLA A.9
LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR
 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO – CARGA FACTORIAL Y SINGULARIDAD DE CADA ÍTEM
 AÑO 2020

	Factor 1	Singularidad
Ha realizado un seguimiento del progreso académico de los niños	0,81	0,34
Ha discutido con los maestros sobre estrategias de apoyo a niños con bajos rendimientos	0,85	0,28
Ha definido estrategias de seguimiento dirigidas a niños con problemas de asistencia o participación en las actividades propuestas	0,83	0,30
Ha transmitido a los maestros una visión clara de los objetivos para la escuela este año	0,85	0,28
Ha intercambiado con los maestros para definir criterios comunes de evaluación y promoción	0,83	0,30
Ha realizado aportes a los maestros sobre estrategias para el trabajo	0,83	0,31
Ha promovido el trabajo colaborativo entre los maestros de la escuela	0,84	0,29
Ha priorizado las necesidades de los niños y las familias a la hora de tomar decisiones	0,78	0,40

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.
 Nota: rotación oblimin, escala con Alfa de Cronbach de 0,9345.

TABLA A.10

COLABORACIÓN ENTRE PARES

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO – CARGA FACTORIAL Y SINGULARIDAD DE CADA ÍTEM
AÑO 2020

	Factor 1	Singularidad
Los maestros intercambiamos ideas sobre cómo adaptar el currículo al contexto de esta escuela	0,74	0,45
Los maestros nos esforzamos por coordinar la enseñanza entre grados	0,77	0,40
El director y los maestros colaboramos para hacer que la escuela funcione mejor	0,79	0,38
Los maestros mostramos respeto por las ideas de los colegas	0,82	0,34
Existe una buena comunicación entre los maestros de esta escuela	0,82	0,33

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: rotación oblimin, escala con Alfa de Cronbach de 0,8462.

TABLA A.11

RESPONSABILIDAD COLECTIVA

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO – CARGA FACTORIAL Y SINGULARIDAD DE CADA ÍTEM
AÑO 2020

	Factor 1	Singularidad
Colaboraron con sus pares para mejorar y adaptar las prácticas docentes a la nueva realidad educativa	0,79	0,37
Se sintieron responsables cuando los niños no lograron los aprendizajes esperados	0,77	0,41
Contribuyeron en diversas tareas para la mejora de la escuela (proyecto de centro, protocolos)	0,85	0,27
Elaboraron nuevas estrategias para fomentar los aprendizajes de los niños	0,88	0,22
Se comprometieron con el aprendizaje de todos los niños	0,84	0,29
Se comprometieron con mantener el contacto con los niños y sus familias durante la suspensión de las clases presenciales	0,74	0,45

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: rotación oblimin, escala con Alfa de Cronbach de 0,8972.

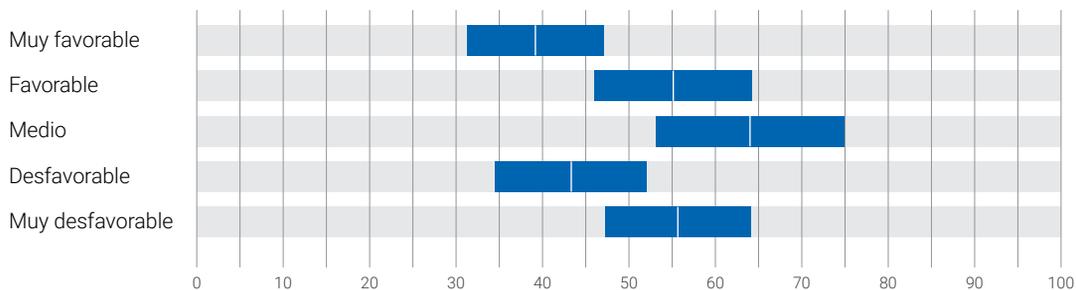
GRÁFICO A.19

ÍNDICE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑO 2020

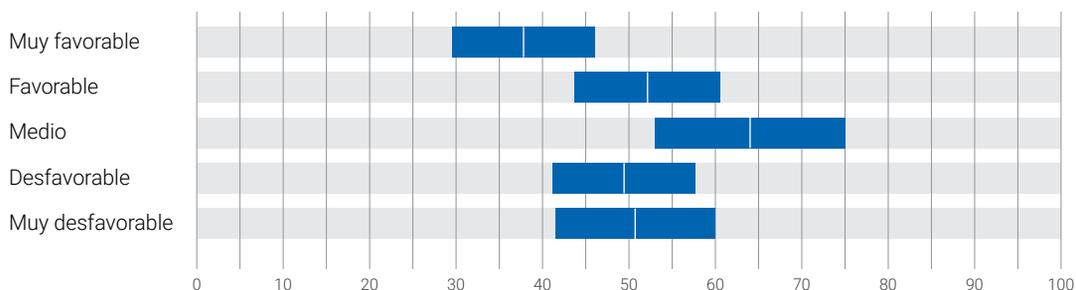
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.20
ÍNDICE DE COLABORACIÓN ENTRE PARES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

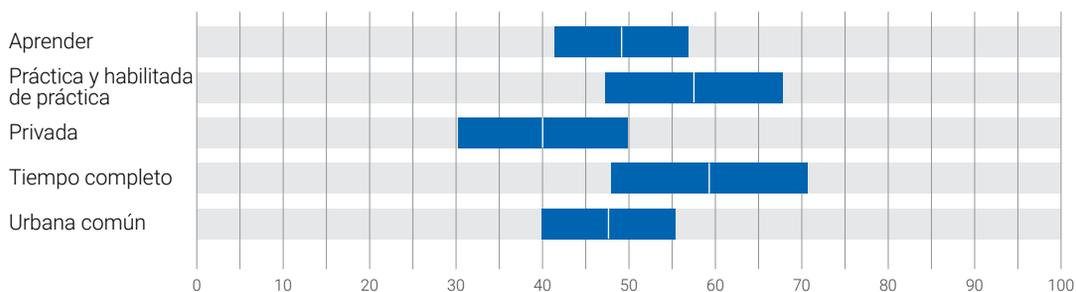
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.21
ÍNDICE DE COLABORACIÓN ENTRE PARES POR TIPO DE CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

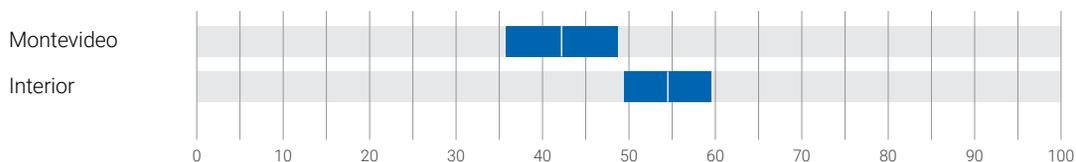
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.22
ÍNDICE DE COLABORACIÓN ENTRE PARES POR REGIÓN
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020

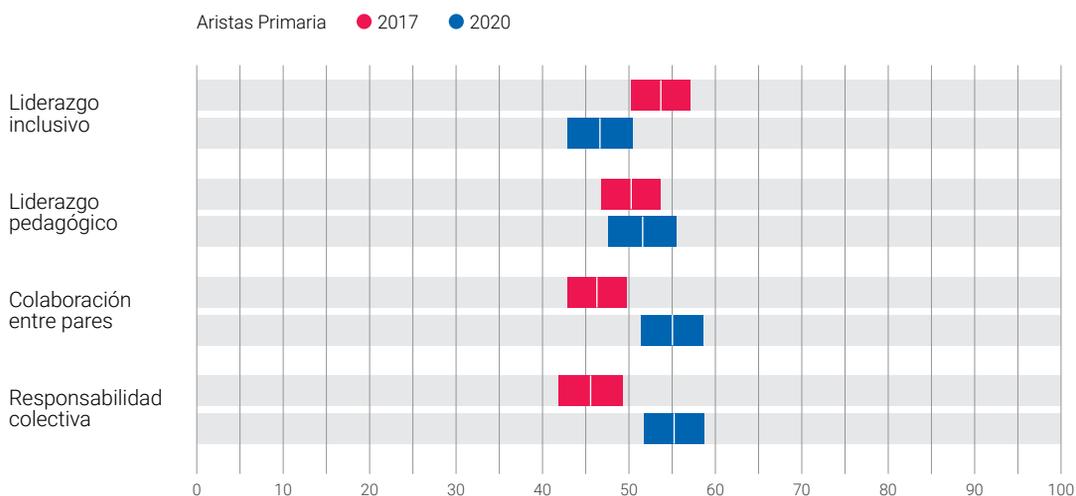
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO A.23
ÍNDICES DE COMUNIDAD DOCENTE POR AÑO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017 Y 2020

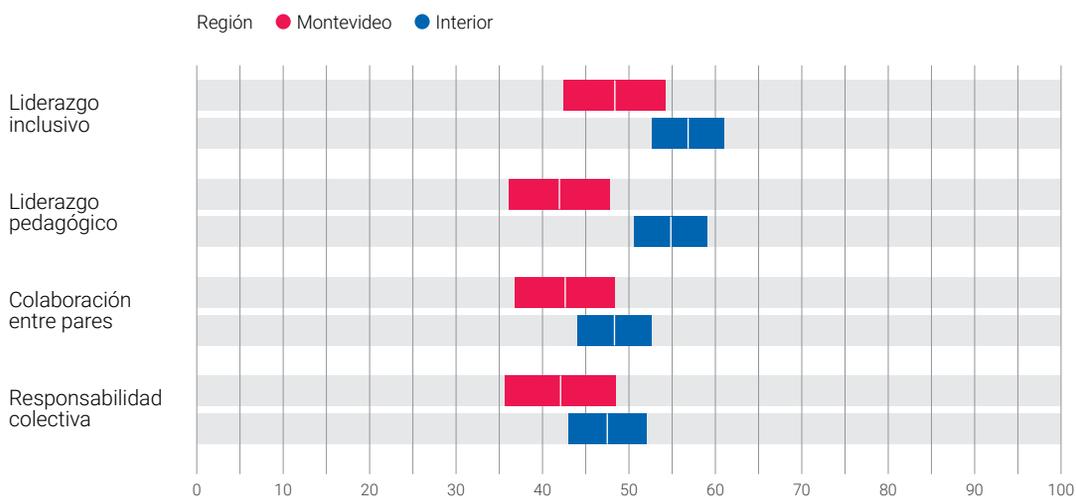
Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020.

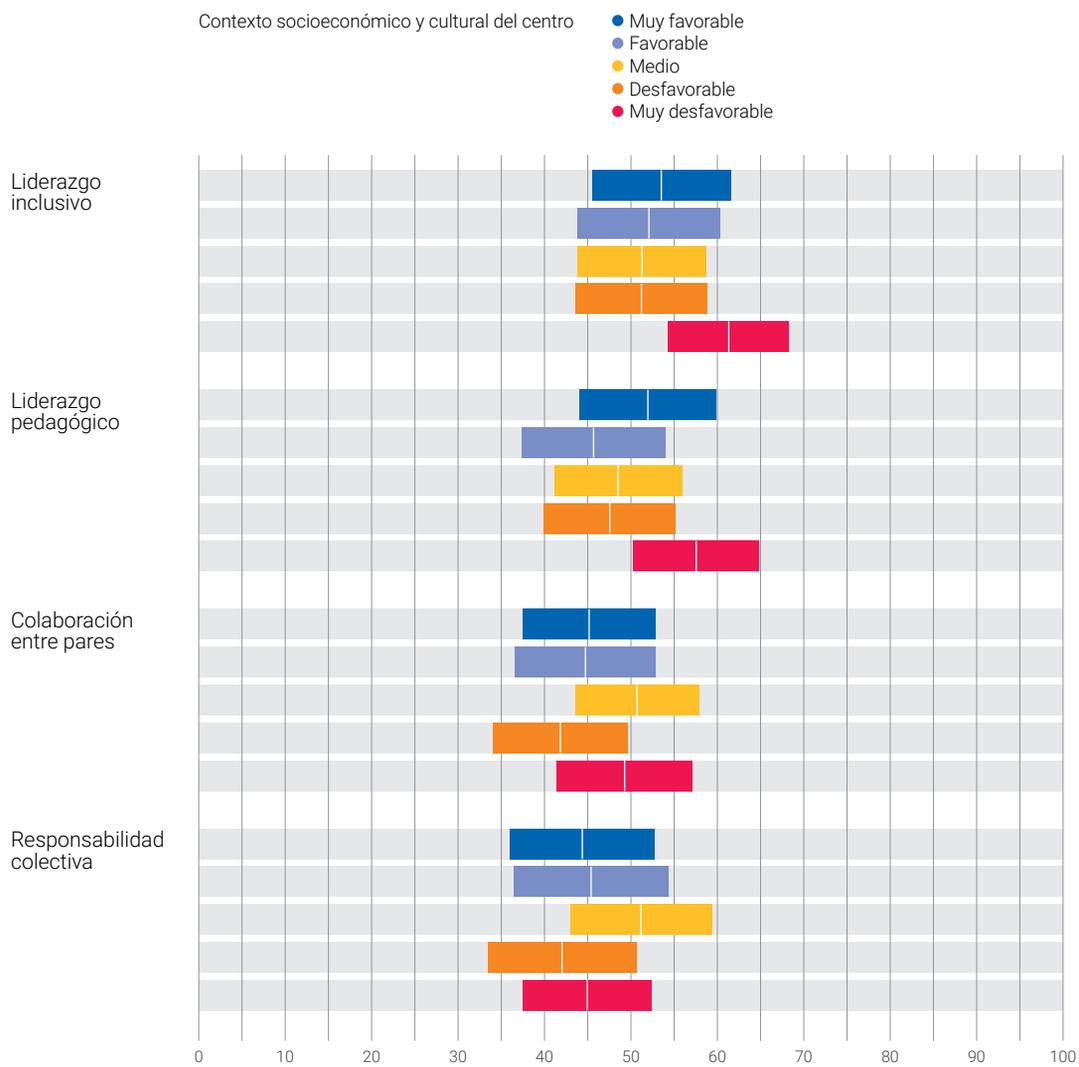
GRÁFICO A.24
ÍNDICES DE COMUNIDAD DOCENTE POR REGIÓN
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2017

Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

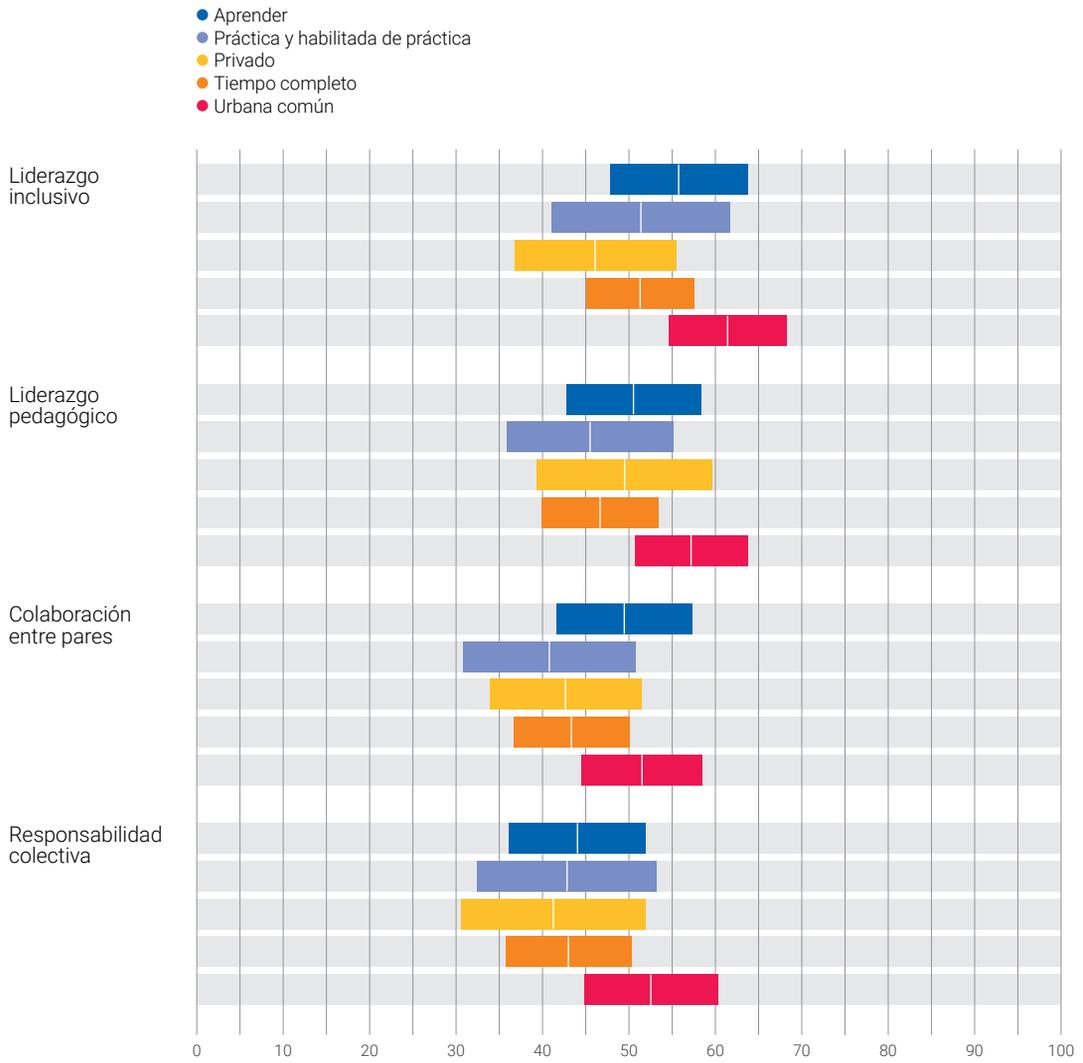
GRÁFICO A.25
ÍNDICES DE COMUNIDAD DOCENTE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2017
 Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

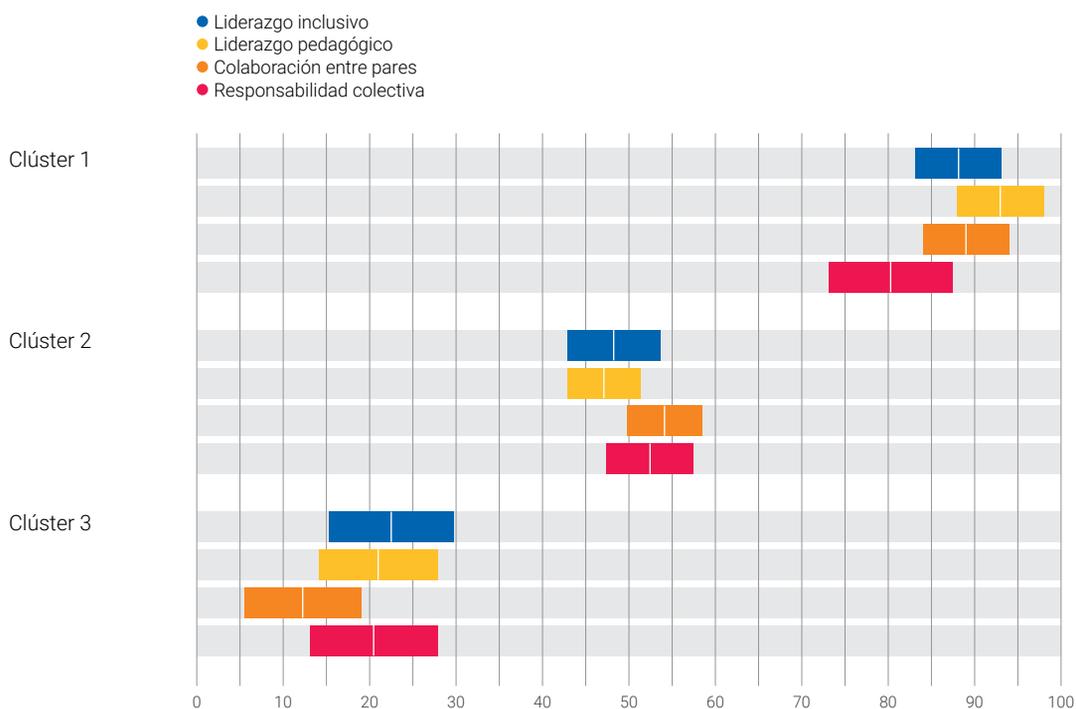
GRÁFICO A.26
ÍNDICES DE COMUNIDAD DOCENTE POR TIPO DE CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2017

Informante: maestros de tercero y sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

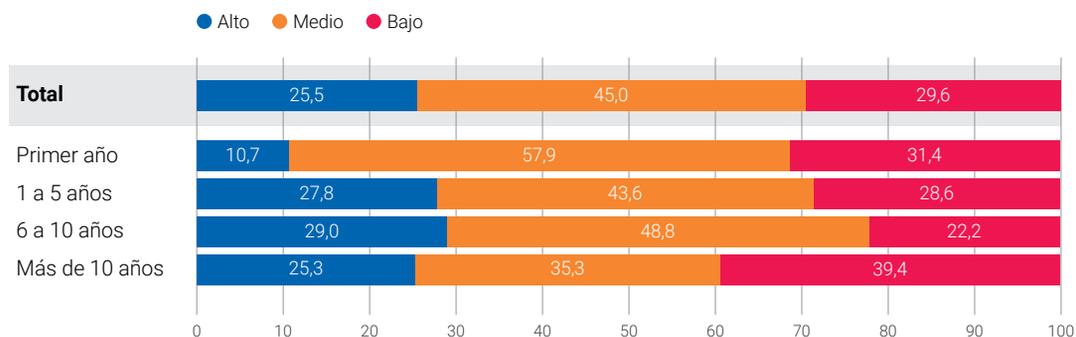
GRÁFICO A.27
DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍNDICES QUE CONSTITUYEN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: se observan los agrupamientos de centros según sus puntuaciones en los constructos que constituyen la comunidad docente: el grupo de comunidad docente alto concentra el 25,1% de las escuelas y se caracteriza por tener los puntajes más altos, de acuerdo a las percepciones de los maestros, de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, así como altos niveles de colaboración y responsabilidad colectiva entre docentes; el grupo bajo concentra el 30,2% de las escuelas, pero por el contrario se caracteriza por tener los menores valores de estos índices, y el clúster de comunidad medio agrupa el mayor porcentaje de escuelas (44,8%).

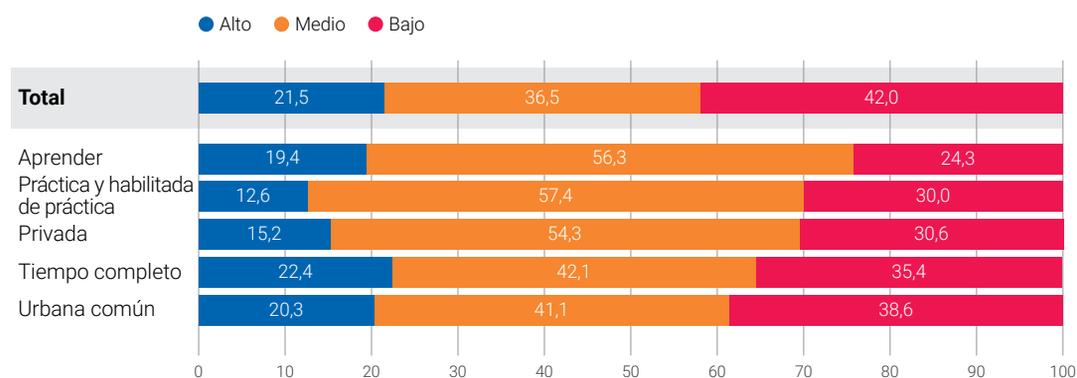
GRÁFICO A.28
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR ANTIGÜEDAD DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

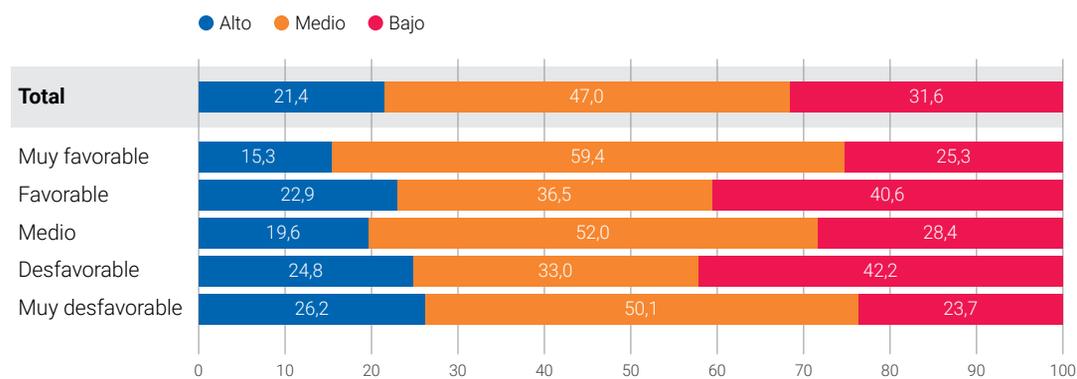
Nota: al cruzar los clústeres por las diferentes variables de segmentación, la distribución del total puede no coincidir en todos los casos con la distribución total simple de los clústeres a causa de datos faltantes en las variables de segmentación.

GRÁFICO A.29
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR TIPO DE CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2017



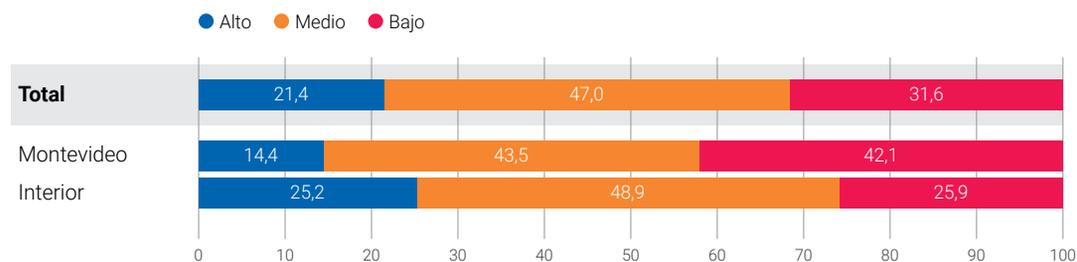
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

GRÁFICO A.30
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2017



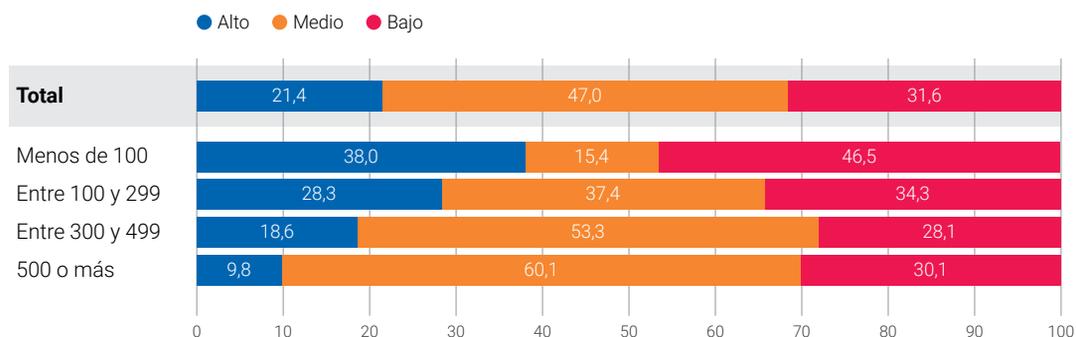
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

GRÁFICO A.31
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR REGIÓN
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2017



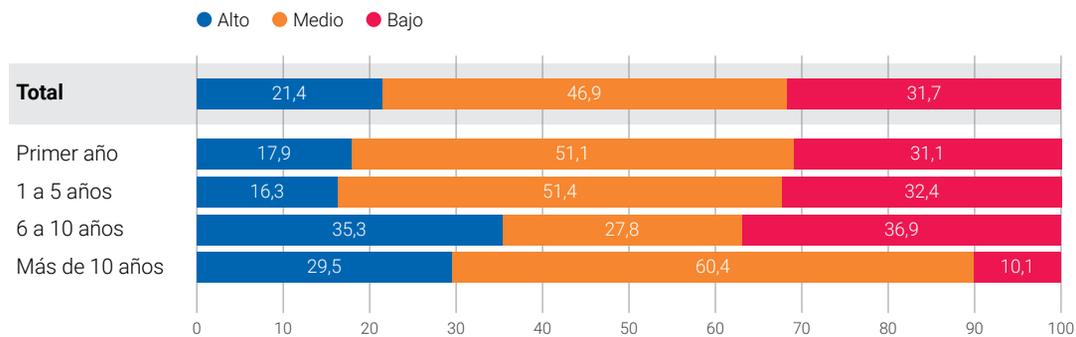
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

GRÁFICO A.32
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR MATRÍCULA DE LA ESCUELA
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2017



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

GRÁFICO A.33
ESCUELAS EN LOS CLÚSTERES DE COMUNIDAD DOCENTE POR ANTIGÜEDAD DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2017



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

TABLA A.12

RESULTADOS MODELO EN MATEMÁTICA Y LECTURA EN TERCERO Y SEXTO

REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL

AÑO 2017

	Modelo tercero		Modelo sexto	
	Puntaje de lectura	Puntaje de matemática	Puntaje de lectura	Puntaje de matemática
Clúster medio	-1,793	0,465	0,822	-0,783
	(2,777)	(3,045)	(2,780)	(3,147)
Clúster alto	-2,172	-0,310	-0,573	-0,474
	(2,254)	(2,494)	(2,064)	(2,262)
Contexto socioeconómico y cultural del centro	32,835***	34,875***	33,950***	36,215***
	(2,317)	(2,530)	(1,821)	(2,002)
Constante	293,710***	291,944***	285,059***	290,338***
	(3,812)	(4,085)	(3,398)	(3,441)
Observaciones	6.869	6.909	6.940	6.929
Número de grupos	214	215	215	215

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Notas: errores estándar robustos entre paréntesis.

Diferencias estadísticamente significativas al * 90%, ** 95% y *** 99%.

Los puntajes de la prueba de matemática se expresan en una escala de media 300 y desvío 50.

En el caso de la variable categórica -clúster- se omite el clúster bajo.