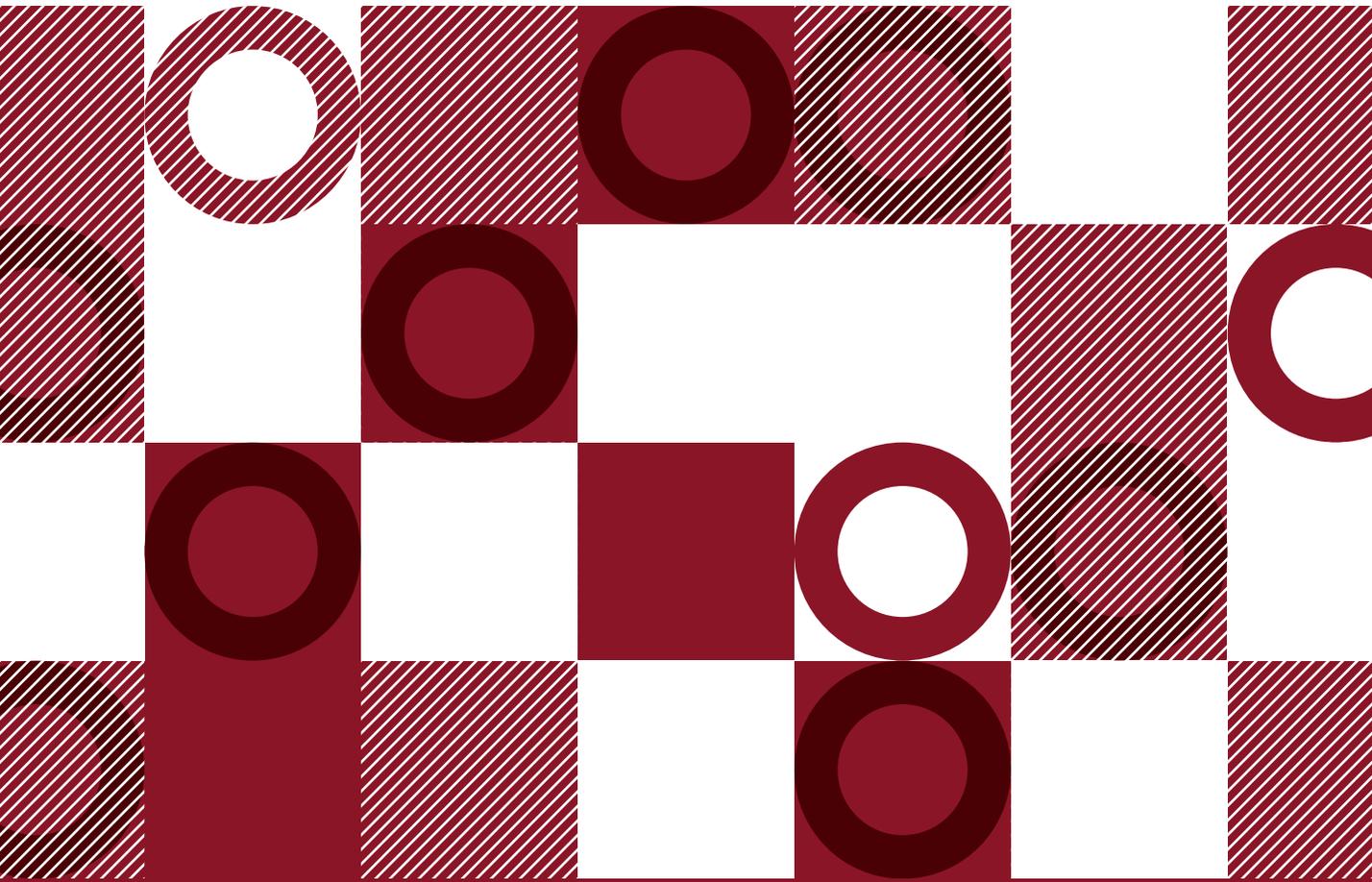


Logros y características  
institucionales de las escuelas  
con extensión del tiempo  
pedagógico con relación  
a las de tiempo simple



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

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche  
Director de la Unidad de Estudios e Indicadores: Federico Rodríguez

Las autoras de este documento son Fiorella Ferrando y María Noé Seijas.

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez  
Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Montevideo, 2023  
ISBN: 978-9915-9597-4-0  
© 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 (2023). *Logros y características institucionales de las escuelas con extensión del tiempo pedagógico con relación a las de tiempo simple*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/extension-tiempo-pedagogico/Logros-caracteristicas-institucionales.pdf>

Este informe trata de niños y adultos mujeres y varones. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

# ÍNDICE

Introducción .....	4
Diferencias institucionales entre escuelas con diferente tiempo pedagógico .....	6
Factores institucionales que inciden en los logros del centro en ambos tipos de escuela.....	10
Buenas prácticas institucionales desde la perspectiva de los maestros y directores .....	14
Conclusiones.....	29
Anexo.....	31
Bibliografía.....	35

# INTRODUCCIÓN

En educación primaria pública en Uruguay coexisten actualmente distintas ofertas de tiempo simple (4 horas) y de extensión del tiempo pedagógico. Las propuestas de más larga data plantean formatos pedagógicos con turnos de cuatro horas diarias y, dentro de ellas, es posible encontrar escuelas de distintas categorías (urbanas comunes, de práctica, aprender<sup>1</sup> y especiales). Las escuelas rurales tienen turnos de cinco horas diarias. Por su parte, las políticas educativas orientadas a extender el tiempo pedagógico comienzan en una fase experimental a mediados de la década de los ochenta y en 1998 se crea la propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo, plasmada formalmente en la resolución n.º 21 del [acta 90](#) del 24 de diciembre del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Sin embargo, la discusión y las políticas de extensión del tiempo pedagógico en nuestro país son de más larga data. Un estudio realizado por Martinis (2013) da cuenta de varios antecedentes de formatos escolares que rompieron con la jornada de cuatro horas para pasar a ocho. Es así que, a partir de 1910, surgen las escuelas al aire libre o escuelas selváticas como espacios educativos orientados a niños propensos a adquirir determinadas enfermedades y asociados a contextos de pobreza o con antecedentes familiares “preocupantes”. Al menos había una de estas escuelas en cada departamento y su régimen era seminternado, ampliando la jornada escolar a ocho horas. Aunque con un carácter más restrictivo, en 1929 se crean la Colonia Escolar y el Preventorio Escolar, con fines similares a los de las escuelas al aire libre. Recién a fines de la década del ochenta se reaviva la discusión sobre la extensión de la jornada escolar y comienzan a surgir algunos antecedentes del actual programa de tiempo completo a modo de programa piloto (Bordoli, 2013; Falkin Gruzman, 2020).

La consolidación de la política de escuelas de tiempo completo como la conocemos hoy comienza a gestarse en 1996, a partir de la aplicación de la primera evaluación de aprendizajes de los alumnos de sexto año de las escuelas públicas. Esta iniciativa, organizada por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP), fue financiada por el Banco Mundial. Además

---

<sup>1</sup> Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), en este informe, para facilitar la lectura, se escribe su nombre con minúscula.

de evaluar los desempeños de los niños, este relevamiento compiló información sobre su contexto sociocultural. Con estos datos se construyó un índice de contexto sociocultural de las escuelas, lo que permitió clasificarlas e identificar poblaciones con necesidades específicas donde la política educativa debía actuar. A partir de este momento, no solo se distinguen las escuelas comunes de las rurales y las de práctica (donde los estudiantes de magisterio realizan sus prácticas), sino que también se identifican las escuelas de tiempo completo y las de requerimiento prioritario como aquellas que trabajan con una población de alumnos con necesidades específicas de acuerdo a su contexto sociocultural (ANEP, 2000, 2012; Bentancur, 2008).

En particular, según la normativa vigente, las escuelas de tiempo completo ofrecen un modelo pedagógico institucional con jornada extendida que incorpora asignaturas extracurriculares; criterios de convivencia, disciplina y trabajo con las familias; rutinas de merienda e higiene, y la formación en servicio de los docentes. La jornada escolar para los alumnos es de siete horas y media (de lunes a viernes entre las 8:30 y las 16:00 horas). Además de adecuar los espacios escolares para esta modalidad, los maestros de estos centros tienen una jornada extendida de 40 horas semanales (37 horas y media para atender a los niños y dos horas y media semanales para la coordinación con otros maestros y la dirección) y una prima salarial. La jornada educativa se divide en dos turnos: un módulo de talleres, educación física y deportes, y otro con la propuesta curricular del programa escolar.

En 2013 surge la más reciente propuesta de categoría de escuela con tiempo pedagógico ampliado, las escuelas de tiempo extendido. En este caso, la jornada escolar es de 35 horas semanales, que se desarrollan de lunes a viernes entre las 10:00 y las 17:00 horas. Las actividades diarias se dividen en dos horas de actividades extracurriculares en la mañana, una de almuerzo y cuatro horas de clase curricular. Estos centros se ubican en contextos socioculturales más favorecidos que los de las escuelas de tiempo completo.

Las escuelas con ampliación del tiempo pedagógico (tiempo completo y tiempo extendido) presentan indicadores de resultados más favorables frente a los de los centros de tiempo simple. Por ejemplo, tienen menor repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente (Aristimuño, Bouzón, Figarola y Racioppi, 2021).

Con el fin de brindar información sobre el aporte del tiempo pedagógico extendido a los aprendizajes de los niños, este estudio analiza las diferencias en las características institucionales de las escuelas públicas con extensión del tiempo pedagógico y con tiempo simple, y su efecto sobre los logros obtenidos en las pruebas Aristas Primaria 2020 en matemática y lectura. Para dar cuenta de este objetivo, en primer lugar, se describen las características institucionales de ambos tipos de escuelas. En segundo lugar, se identifican factores institucionales que inciden en los logros obtenidos por los alumnos en las pruebas de matemática y lectura. En tercer término, se analizan las percepciones de las comunidades profesionales de los centros con resultados mejores a los esperados acerca de las buenas prácticas que a su entender inciden en la mejora de los aprendizajes de los niños.

# DIFERENCIAS INSTITUCIONALES ENTRE ESCUELAS CON DIFERENTE TIEMPO PEDAGÓGICO

Para visualizar las diferencias institucionales entre escuelas de tiempo pedagógico extendido y simple se analizan los datos de Aristas Primaria 2020 sobre las percepciones de docentes, directores y familias acerca de distintos factores de la institución escolar<sup>2</sup>. Se estudia si existen, en promedio, diferencias entre las respuestas de los actores de uno y otro tipo de centro y si hay variaciones en la distribución de estas variables. Por otra parte, se indaga si se hallan, en promedio, diferencias en los puntajes de las pruebas de matemática y lectura realizadas por los alumnos. Tal como se muestra en la tabla 1, las escuelas con tiempo pedagógico extendido y las escuelas de tiempo simple presentan resultados promedio muy similares en matemática y lectura en la prueba Aristas Primaria 2020, no existiendo diferencias significativas al 95% de confianza.

TABLA 1  
**RESULTADO PROMEDIO EN LECTURA Y MATEMÁTICA EN ARISTAS PRIMARIA 2020 SEGÚN EXTENSIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO**  
PRUEBA DE DIFERENCIA DE MEDIAS

	<b>Escuelas de tiempo simple</b>	<b>Escuelas con tiempo pedagógico extendido</b>	<b>Diferencias de medias</b>
Matemática	295,3	303,7	*
Lectura	301,2	305,7	

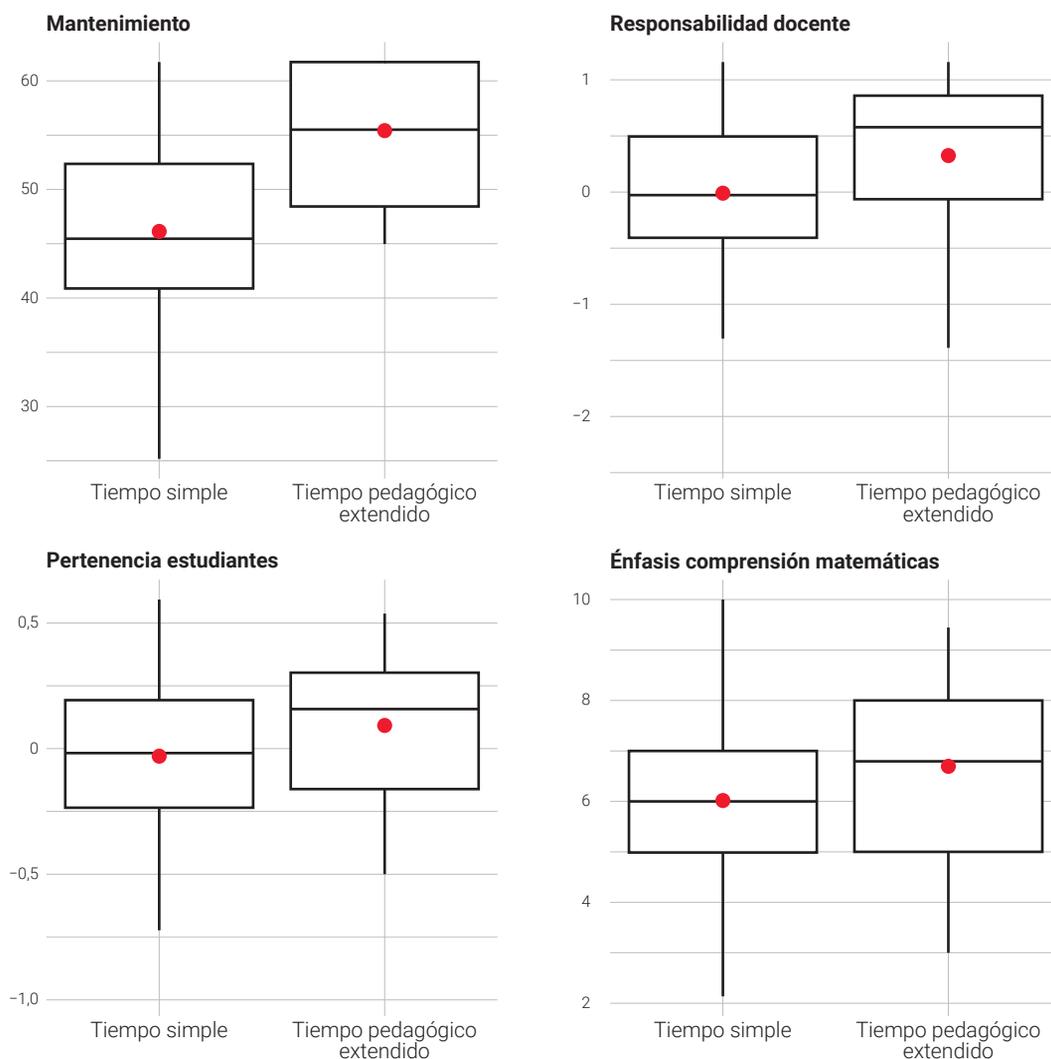
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.  
Nota: significación estadística \* p<0,1, \*\* p<0,05, \*\*\* p<0,01.

Existen muy pocas variables que presentan, en promedio, diferencias significativas (al 95% de confianza) entre ambos tipos de escuelas (ver tabla A.1 del Anexo). Estas son: el estado de mantenimiento del centro educativo, la responsabilidad colectiva del cuerpo docente, el sentido de pertenencia de los alumnos y el énfasis en la comprensión de las dimensiones de matemática. Un dato destacable es que todas estas variables presentan mayores niveles, en promedio, en las escuelas con tiempo pedagógico extendido.

<sup>2</sup> Proporción de asistencias, repetición, asignaciones familiares del Plan de Equidad, Tarjeta Uruguay Social, Tarjeta Uruguay Social doble, nivel socioeconómico del centro, mantenimiento, liderazgo inclusivo, liderazgo pedagógico, colaboración docente, diálogo reflexivo docente, responsabilidad docente, énfasis en aplicación en matemática, énfasis en comprensión en matemática, demanda cognitiva en matemática, énfasis en lectura crítica, énfasis en lectura inferencial, demanda cognitiva en lectura, sentido de pertenencia del director, sentido de pertenencia del maestro, sentido de pertenencia del alumno, vínculo alumno-docente, vínculo entre alumnos, vínculo familia-centro, vínculo familia-maestro y violencia en el entorno.

Los siguientes diagramas de caja permiten visualizar la distribución de los factores institucionales entre ambos tipos de centros, tanto para aquellas variables con diferencias significativas (gráfico 1) como para las no significativas (gráfico 2).

**GRÁFICO 1**  
**VARIABLES CON DIFERENCIA DE MEDIA SIGNIFICATIVA ENTRE TIEMPO SIMPLE Y TIEMPO PEDAGÓGICO EXTENDIDO**

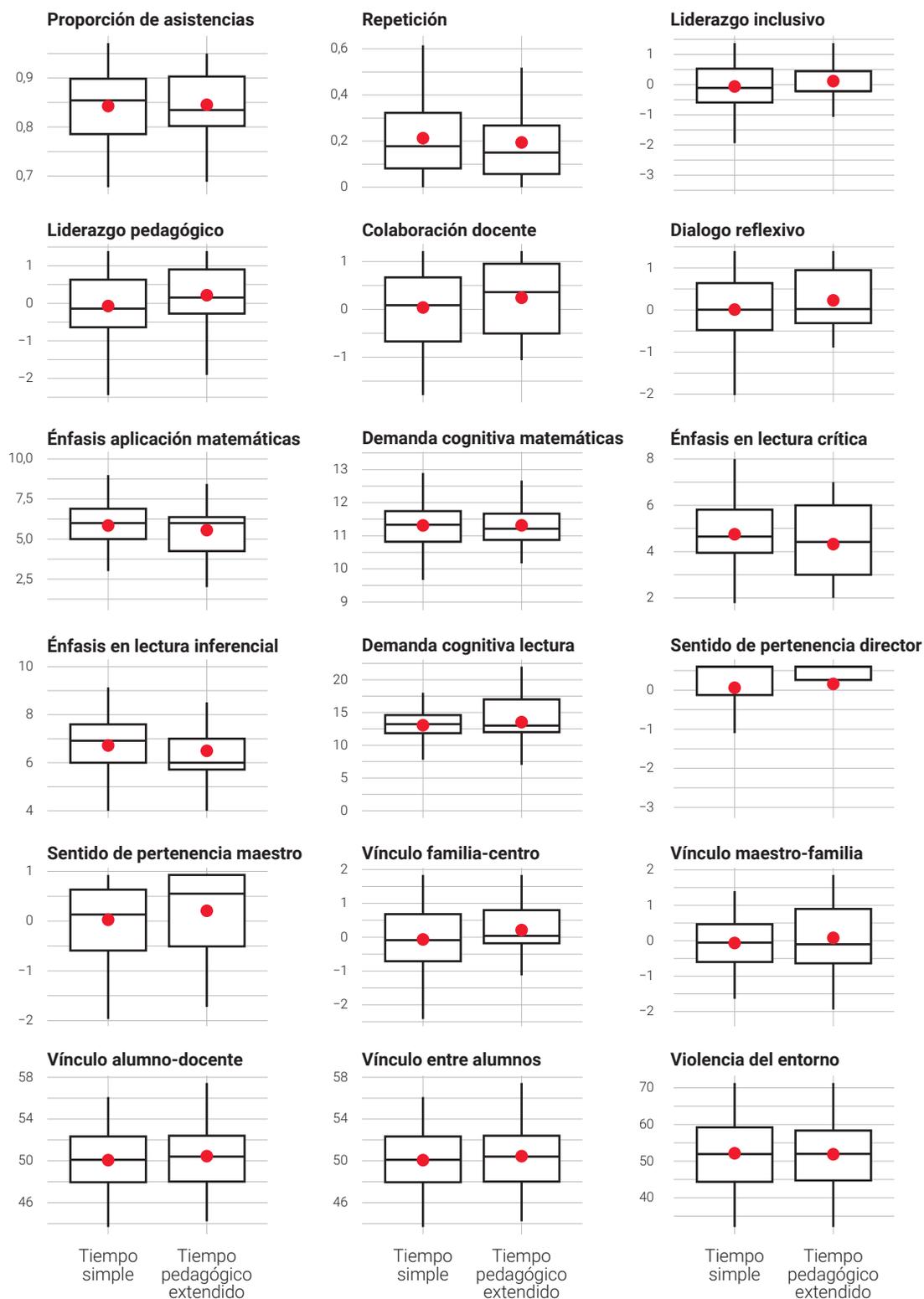


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020

Nota: la media de la variable para cada tipo de escuela se especifica con un punto rojo; los tres niveles de la caja representan el primer cuartil, la mediana y el tercer cuartil.

Los diagramas de caja del gráfico 1 muestran que las escuelas con tiempo pedagógico extendido presentan valores promedio (punto rojo) superiores en todas las variables consideradas. Asimismo, se aprecian grandes diferencias en la distribución de cada parámetro entre ambos tipos de escuelas. En todos los casos las de tiempo pedagógico extendido se concentran en niveles superiores de los índices, reflejando que gran proporción de estos centros asumen valores muy altos en estas variables.

GRÁFICO 2  
**VARIABLES CON DIFERENCIA DE MEDIA NO SIGNIFICATIVA ENTRE TIEMPO SIMPLE Y TIEMPO PEDAGÓGICO EXTENDIDO**



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: la media de la variable para cada tipo de escuela se especifica con un punto rojo; los tres niveles de la caja representan el primer cuartil, la mediana y el tercer cuartil.

La distribución del índice de mantenimiento de las escuelas con tiempo pedagógico extendido se encuentra en su totalidad por encima de la media del índice de las de tiempo simple (punto rojo). En estas últimas el índice adopta valores muy diversos, existiendo escuelas con alto mantenimiento edilicio, similar al de las de tiempo pedagógico extendido y otras con niveles excesivamente bajos.

El rango de variación del índice de responsabilidad docente es similar en ambos tipos de escuelas. Sin embargo, el 75% de las de tiempo pedagógico extendido presentan valores superiores a la mediana del índice de las de tiempo simple, indicando que en las primeras es más habitual que los centros logren altos niveles de responsabilidad docente.

El sentido de pertenencia de los alumnos y el énfasis en la comprensión de matemática presentan un comportamiento similar. Estas variables muestran menor variabilidad en las escuelas con tiempo pedagógico extendido, a la vez que tienden a adoptar mejores niveles que las de tiempo simple. Es decir, que el tiempo pedagógico extendido ha logrado muy buenos niveles en estas dimensiones en la gran mayoría de los centros que participaron en Aristas Primaria 2020.

A pesar de no presentar diferencias en el valor promedio, se observa que el vínculo entre la familia y el centro, el sentido de pertenencia del director y del maestro, el liderazgo inclusivo y pedagógico, la colaboración entre pares docentes y el diálogo reflexivo se encuentran concentrados en valores superiores en las escuelas de tiempo pedagógico extendido que en las de tiempo simple. Es decir, que en la muestra de Aristas Primaria 2020 habría proporcionalmente más escuelas que alcanzan mejores niveles entre las primeras que entre las segundas.

Las escuelas de tiempo simple parecen presentar mayores niveles de énfasis en la aplicación matemática y en lectura inferencial, mientras que las de tiempo pedagógico extendido muestran valores superiores de demanda cognitiva en lectura.

Las otras variables consideradas en el gráfico 2 presentan diferentes niveles de dispersión, pero con distribuciones bastante similares en términos de concentración de escuelas en valores altos o bajos.

# FACTORES INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN LOS LOGROS DEL CENTRO EN AMBOS TIPOS DE ESCUELA

El presente apartado busca determinar el efecto de los factores institucionales en el resultado de la prueba Aristas Primaria 2020, controlando por el nivel socioeconómico y cultural promedio del centro, así como por características individuales de los alumnos. Para tal efecto, se estiman diversos modelos lineales multinivel, ya que el resultado de los niños que asisten al mismo centro educativo no es independiente, debido a que se ven expuestos a oportunidades de aprendizaje similares. Se realizaron dos análisis por separado: el primero da cuenta de la incidencia de los factores institucionales en los desempeños de matemática y el segundo en los desempeños de lectura. Los factores incluidos en los modelos coinciden con los analizados en el apartado anterior.

Para este estudio se estimaron modelos específicos para diferentes dimensiones y luego se combinaron todos los factores relevantes en un modelo final. En última instancia, se incorporaron interacciones entre los predictores a nivel de centro y la variable de tiempo pedagógico extendido, para probar posibles efectos diferenciales según el tiempo escolar.

Los modelos estimados fueron (ver las tablas A.2 y A.3 del Anexo):

- Modelo 0: el modelo nulo brinda la posibilidad de analizar qué porcentaje de la variabilidad del puntaje de la prueba es explicada por variables agregadas a nivel de centro.
- Modelo 1: incorpora como predictores características individuales de los alumnos (género, cobro de prestaciones, asistencia, repetición).
- Modelo 2: incorpora como predictores características estructurales del centro (mantenimiento, tiempo pedagógico, contexto de los alumnos y del barrio donde se ubica el centro).
- Modelo 3: incorpora como predictores diferentes índices sobre el vínculo con la institución y entre los diferentes actores educativos (liderazgo, relacionamiento docente, sentido de pertenencia, vínculo entre actores).
- Modelo 4: incorpora como predictores diferentes índices sobre énfasis pedagógico.
- Modelo 5: combina variables significativas (al 95% de confianza) en los modelos anteriores.
- Modelo 6: solo variables significativas (al 95% de confianza) del modelo 5.
- Modelo 7: incorpora a los predictores del modelo 6 interacciones con la variable de extensión del tiempo pedagógico para chequear posibles impactos diferenciales por diferente extensión de la jornada escolar.

TABLA 2

**INCIDENCIA DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES EN LOS DESEMPEÑOS DE MATEMÁTICA**

	<b>Modelo 0 matemática</b>	<b>Modelo 6 matemática</b>
Intercepto	297,3 ***	273 ***
Varón		3,5 **
Asistencia		43,1 ***
Repetición		-18 ***
Asignación familiar		-11 ***
Tarjeta Uruguay Social		-8,2 ***
Nivel socioeconómico del centro		25,1 ***
Tiempo pedagógico extendido		7,8 ***
Pertenencia de alumnos		2,6 ***
Coeficiente de correlación intraclase	0,174	0,061
Criterio de información Akaike (AIC)	47.600	43.807

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: significación estadística \*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,01$ .

De acuerdo al coeficiente de correlación intraclase del modelo nulo, las variables del nivel de escuela explican el 17,4% de la variabilidad de los resultados de los alumnos en matemática.

El modelo 6 matemática muestra que las únicas variables institucionales que generan efectos significativos y positivos en el resultado en matemática son la extensión del tiempo pedagógico y el sentido de pertenencia de los alumnos, luego de controlar por características individuales de los alumnos (sexo, repetición, asistencia y ser receptor de prestaciones — asignaciones familiares, Tarjeta Uruguay Social—) y el nivel socioeconómico y cultural del centro.

Previo al planteo del modelo 6 matemática, se estimaron modelos que incluyeron individualmente las diferentes dimensiones, sin incluir controles. En estos se encontró que respecto a las variables estructurales del centro se esperan mejores resultado en el interior, en escuelas de mayor nivel socioeconómico y cultural y en aquellas que ofrecen una propuesta con tiempo pedagógico extendido (modelo 2 matemática). Al considerar diferentes variables de vínculo entre actores (liderazgo inclusivo y pedagógico, colaboración ente docentes, vínculo entre alumnos y con el docente, vínculo con la familia) y con la comunidad en su conjunto (sentido de pertenencia del director, de los alumnos y de los maestros, diálogo reflexivo y responsabilidad colectiva del cuerpo docente), solamente presentan efectos significativos y positivos el sentido de pertenencia de alumnos y maestros (modelo 3 matemática). Asimismo, el énfasis en la comprensión y aplicación de conocimiento matemático incrementa los resultados esperados en la materia, mientras que la mayor demanda cognitiva no parece afectarlos (modelo 4 matemática).

Al incorporar a un único modelo todos los predictores relevantes en los primeros cuatro modelos se pierde la significación de la región, del sentido de pertenencia de los maestros y del énfasis en matemática. Es decir, que se observan diferencias en el resultado esperado según estas variables, pero que esas diferencias pierden relevancia al controlar por las variables contextuales (modelo 5 matemática).

TABLA 3

**INCIDENCIA DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES EN LOS DESEMPEÑOS DE LECTURA**

	<b>Modelo 0 lectura</b>	<b>Modelo 6 lectura</b>
Intercepto	302,4 ***	290 ***
Varón		-6,6 ***
Asistencia		19,9 ***
Repetición		-17,2 ***
Asignación familiar		-9,8 ***
Tarjeta Uruguay Social		-7,4 ***
Tarjeta Uruguay Social doble		-7,4 **
Nivel socioeconómico del centro		21,9 ***
Pertenencia de alumnos		3,8 **
Vínculo alumno–maestro		0,3 ***
Coeficiente de correlación intraclase	0,139	0,045
Criterio de información Akaike (AIC)	48.245,72	44.037

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: significación estadística \*  $p < 0,1$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,01$ .

Al analizar los modelos que consideran el efecto sobre el resultado en lectura, se observan ciertas diferencias a lo hallado en matemática. El coeficiente de correlación intraclase del modelo nulo muestra que las variables del nivel de escuela explican solamente el 13,9% de la variabilidad de los resultados de los alumnos.

El modelo 6 lectura muestra que solamente el sentido de pertenencia del maestro y el vínculo con los alumnos generan efectos significativos y positivos sobre el puntaje de lectura, luego de controlar por las características de los alumnos (sexo, repetición, asistencia y ser receptor de prestaciones —asignación familiar, Tarjeta Uruguay Social, Tarjeta Uruguay Social doble—) y el nivel socioeconómico y cultural del centro.

Previo al planteo del modelo 6 lectura, se estimaron modelos que incluyeron individualmente las diferentes dimensiones, sin incluir controles. De esta forma, se encontró que, de las variables estructurales del centro, solo es relevante el nivel socioeconómico y cultural, concluyendo que la extensión del tiempo pedagógico no genera diferencia en el puntaje esperado de la prueba, luego de controlar por el contexto del centro (modelo 2 lectura). La incorporación de predictores asociados al vínculo entre actores (liderazgo inclusivo y pedagógico, colaboración entre docentes, vínculo entre alumnos y con el docente, vínculo con la familia) y con la comunidad en su conjunto (sentido de pertenencia del director, de los alumnos y de los maestros, diálogo reflexivo y responsabilidad colectiva del cuerpo docente), permite visualizar que el vínculo del maestro con la familia y con los alumnos, así como el sentido de pertenencia de docentes y alumnos afectan positivamente los resultados (modelo 3 lectura). Las variables de demanda cognitiva y énfasis en lectura no presentan efectos sobre el resultado de la prueba (modelo 4 lectura).

Al combinar todos los predictores significativos en un solo modelo, mayormente mantienen la relevancia. Las únicas variables que no son significativas al controlar por el resto son el vínculo con la familia y el sentido de pertenencia de los alumnos (modelo 5 lectura).



Finalmente, se probaron interacciones entre la variable extensión del tiempo pedagógico y los predictores relevantes a nivel de centro, con el objetivo de analizar si estas variables presentaban efectos diferenciales dependiendo de la extensión horaria. De esta manera, se concluyó que no existirían diferencias significativas en el efecto de los factores institucionales sobre los resultados de las pruebas entre ambos tipos de escuelas (modelo 7 lectura y modelo 7 matemática).

## SÍNTESIS DEL APARTADO

El análisis cuantitativo presentado en este apartado ha permitido visualizar que existen algunas diferencias en factores escolares dependiendo del tiempo pedagógico. Asimismo, los factores escolares no resultan ser grandes predictores del resultado educativo promedio de los alumnos.

Por un lado, algunas variables muestran diferencias significativas en su valor promedio (índices de mantenimiento, de responsabilidad colectiva y de sentido de pertenencia de los alumnos, y énfasis en la comprensión matemática), dependiendo de si la escuela posee extensión de tiempo pedagógico o no. En todos los casos los mejores valores promedio se encuentran asociados a mayor tiempo pedagógico.

Por otro lado, al visualizar los diagramas de caja, se aprecia que aunque los valores promedio sean similares, muchas variables presentan una distribución muy diferente dependiendo del tipo de escuela. Para la mayoría de las variables que miden el vínculo entre actores (vínculo con las familias, liderazgo inclusivo y pedagógico, sentido de pertenencia del cuerpo docente, colaboración entre maestros y diálogo reflexivo) los centros con tiempo pedagógico extendido muestran distribuciones más concentradas en valores altos, lo que estaría indicando que gran parte de estos presentan niveles altos, mientras que es menor la proporción de escuelas de tiempo simple que alcanzan altos guarismos en esos índices.

Finalmente, los modelos multinivel muestran que son pocas las variables a nivel de centro que afectan los resultados de los alumnos. Se destaca la importancia de que niños y docentes tengan un vínculo cercano y se sientan parte de la institución, aunque no se encuentran efectos diferenciales dependiendo de la extensión del tiempo pedagógico. Esta, luego de controlar por el nivel socioeconómico del centro, solo mejora, en promedio, los resultados en matemática, sin generar efectos en los resultados de lectura.

Para complementar este análisis y dimensionar los factores institucionales desde una perspectiva menos acotada, se considera muy pertinente desarrollar una aproximación cualitativa. Esta permite conocer la percepción de docentes y directores de escuelas que obtienen resultados por encima de lo esperado para su contexto sobre cómo las dimensiones analizadas se entrelazan en su práctica diaria y cómo afectan el desempeño de los alumnos.

# BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS Y DIRECTORES

Este análisis de casos indagó en las precepciones de directores y docentes sobre el papel que juegan ciertas dimensiones (contexto, vínculo con la familia, compromiso docente, estabilidad docente, trabajo colectivo, tiempo pedagógico disponible, cercanía con la comunidad, etc.) en la práctica diaria, y cómo afectan los logros de los alumnos. Asimismo, se relevó información sobre buenas prácticas y necesidades identificadas por los docentes.

Para la realización del análisis se seleccionaron tres pares de escuelas (tiempo simple y tiempo pedagógico extendido), que en la prueba Aristas Primaria 2020 obtuvieron resultados promedio por encima de lo esperado en lectura, matemática o ambas áreas para el contexto de los alumnos con los que trabajan. A los efectos de relevar una perspectiva diversa, se seleccionaron escuelas de Montevideo y del interior, de diferente contexto socioeconómico y de distinto tamaño (considerando la matrícula del centro).

El análisis de esta información se estructuró en la comparación de tres pares de escuelas para detectar prácticas comunes y diferencias entre centros de tiempo pedagógico extendido y simple. Asimismo, hacia el final del informe se presentan aspectos transversales a los distintos tipos de escuelas y se analizan, en conjunto, los resultados hallados a través del procesamiento cuantitativo y cualitativo. En el Anexo se especifican las acciones realizadas durante el trabajo de campo y el plan de codificación de las entrevistas y los grupos de discusión.

## CASO 1

“El tiempo extendido, pudiendo implementarse como está pensado, es positivo porque les brinda oportunidades [...], tanto de desarrollarse como de aprender, como de tener una mejor calidad de educación”

Directora de escuela de tiempo extendido

El primer caso se compone por escuelas del interior del país, ubicadas en entorno semi rural, que presentan matrícula muy baja y trabajan con población de nivel socioeconómico



medio. Ambas fueron escuelas rurales, para luego pasar a ser urbanas, y una de ellas hace cuatro años que es de tiempo extendido, lo que se vio acompañado por un incremento de matrícula. Considerando su baja matrícula, trabajan con una dinámica multigrado e integran dos grados con un mismo maestro. Ambos centros poseen espacio de comedor.

Las directoras presentan mucha experiencia de trabajo en escuelas rurales y hace poco tiempo que están trabajando en estas escuelas. La directora del centro de tiempo simple es suplente, pero conoce bien el funcionamiento de la escuela, ya que ha trabajado previamente en ella. En este centro solo hay una maestra efectiva. El cuerpo docente rota mucho, dado que se ubica un poco alejado y resulta de difícil acceso, por falta de locomoción. Por el contrario, en la escuela de tiempo extendido existe gran estabilidad del cuerpo docente, lo que favorece el compromiso con el centro y con el lugar. Al llevar varios años trabajando juntos, los maestros sienten que conforman un equipo, se conocen entre sí y a los alumnos y a las familias de la escuela (no solo a los de su grado) y trabajan de forma coordinada.

Ambas escuelas se encuentran muy abiertas a la comunidad y han desarrollado vínculos con diversas instituciones de la zona. Se trata de instituciones de referencia para las localidades donde se encuentran ubicadas. Los alumnos suelen vivir cerca y en muchos casos distintas generaciones de la misma familia han asistido al centro.

En las dos escuelas las familias resultan ser muy receptivas cuando se les cita. En la de tiempo extendido los maestros sienten que las familias están mucho más presentes que en otros centros en los que han trabajado y esto los motiva a seguir trabajando. Perciben que la comunidad valora y respeta a la institución y a los docentes, mucho más que en otros sitios. Creen que esto puede ser consecuencia de la estabilidad del cuerpo docente y de la dirección, y de la gestión escolar que se ha proyectado a la comunidad.

En términos de la convivencia en el centro escolar y el sentido de pertenencia de los alumnos, los entrevistados de ambos centros perciben que los niños asisten con alegría, que sienten entusiasmo por lo que hacen en la escuela y no faltan ni los días de lluvia. Sin embargo, en uno de los centros se perciben muchos conflictos, mientras que en el otro el relacionamiento resulta ser muy bueno. En la escuela de tiempo simple, los docentes plantean que hay muchos problemas entre los alumnos. La dirección considera que hay factores externos a la institución que generan estos conflictos, disputas entre familias y en la cancha de fútbol. Los conflictos se han trasladado al aula y se ha trabajado la importancia del respeto y el empleo de vocabulario adecuado. Las maestras individualmente han desarrollado proyectos de aula sobre convivencia, autoestima y *bullying*, buscando dinámicas y videos en internet que les ayuden a trabajar estos temas. Por el contrario, en la escuela de tiempo extendido el relacionamiento es muy bueno. Desde la sala se ha trabajado en el establecimiento de normas que son conocidas por todos, y que en general se mantienen año tras año. Asimismo, establecieron una instancia semanal de coordinación y articulación, en la que los docentes eligen un área, acuerdan contenidos y trabajan con los niños mezclados. A los alumnos les gusta este cambio porque experimentan con otros docentes y se vinculan con niños de otras clases. Estas instancias producen, además, de forma espontánea, espacios horizontales de enseñanza y aprendizaje, ya que los niños se explican entre ellos, con vocabulario y ejemplos que les son afines, y les llegan de una manera que no lo logra el docente. Los más

grandes ayudan a los más pequeños, lo que potencia el conocimiento del otro y mejora la convivencia. Además, el almuerzo ofrece un espacio desestructurado compartido entre docentes y alumnos que favorece el buen vínculo entre ellos.

En ambas escuelas los maestros hacen seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje, hablan con los especialistas que los tratan para conocer su evolución y realizan adaptaciones curriculares. En la de tiempo simple la mayoría de los niños con dificultades de aprendizaje vienen diagnosticados porque hay un centro de tratamiento cercano. Los maestros solicitan orientación a los especialistas tratantes y a la inspectora y maestros de escuelas especiales sobre cómo trabajar, ya que manifiestan que no se sienten suficientemente formados sobre las diferentes dificultades de aprendizaje. En tal sentido, consideran que sería necesario que hubiera equipos multidisciplinarios que los orientaran periódicamente. A nivel institucional, en años anteriores la escuela tenía maestro comunitario, que apoyaba mucho su trabajo con los niños con mayores dificultades y, además, favorecía el acercamiento de la familia. Al visitar el hogar, la familia veía cómo se trabajaba desde la escuela y valoraba el avance. Los últimos dos años han tenido tutorías, logrando buenos avances. Desde el aula, los maestros buscan diferentes estrategias para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Antes mandaban a niños de tercero o cuarto grado con dificultades para leer o escribir a primero o segundo grado, pero esa estrategia no era bien recibida por los niños ni sus familias. Actualmente, algunos maestros plantean actividades más autónomas a los niños que pueden trabajar solos y dedican tiempo a trabajar de forma más personalizada con quienes necesitan apoyo, presentándoles tareas diferenciadas, trabajando con material concreto (tarjetas, dibujos, tapitas, etc.). Algunos maestros ponen la misma actividad para toda la clase, pero plantean niveles de dificultad diferentes dependiendo de las posibilidades de cada alumno.

En la escuela de tiempo extendido se emplea la sala docente como espacio para hablar de aquellos alumnos que están teniendo dificultades y se busca tener una mirada integral a través de la percepción de todos los docentes, incluyendo a los talleristas, y luego se habla con las familias sobre las dificultades identificadas. La existencia de una instancia de coordinación semanal favorece la posibilidad de discusión de cada caso, de su desempeño en el aula y en los talleres, en ese año y en los años previos, permitiendo compartir diferentes experiencias de trabajo, planificando y coordinando estrategias para ayudar al niño.

El empleo de la repetición como estrategia pedagógica es muy diferente en estas escuelas, ya que en una hay una postura bastante reticente al uso de la herramienta, mientras que en la otra la decisión es caso a caso. En la de tiempo simple difícilmente se emplea la repetición como estrategia pedagógica, ya que se considera que tiene muchos efectos negativos. Ante la duda de dejar a un niño repetidor se habla con la dirección, la inspección y la familia. Al trabajar con grados integrados este tipo de decisiones se toma cada dos años, cuando el alumno cambia de maestro, y en todo caso se elabora un informe sobre sus avances y dificultades para poner en conocimiento al docente del siguiente año. En la de tiempo extendido la posibilidad de emplear la repetición se estudia caso a caso, se dialoga en la sala, y se analiza si será posible que el año siguiente el niño llegue al nivel esperado. No se consulta ni a la familia ni a la inspección, pero la familia es informada durante todo el año de las dificultades que presenta el alumno, de manera de que comprenda la situación.

Cuando los padres no los pueden apoyar, los envían a clases particulares, de hecho, varios niños cuentan con este soporte.

El relacionamiento entre los docentes y de estos con la dirección es muy bueno, pero se desarrolla de manera muy diferente. En la escuela de tiempo simple, al no tener una sala docente, el espacio de intercambio es informal, a la hora de la entrada y del recreo, momento en que comparten experiencias y coordinan alguna tarea. Recurren a la dirección para consultar dudas sobre los niños y las familias (ya que varios maestros son nuevos) y para buscar orientación pedagógica (elaboración de secuencias didácticas, definir actividades con los alumnos, definir estrategias motivadoras para los niños, etc.). Algunos docentes destacan la importancia de la orientación de la dirección en el aprendizaje de los alumnos, sienten que en muchas circunstancias no lograban que estos comprendieran algún tema y las sugerencias (o inclusive el trabajo directo de la directora con los niños) les permitió avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en estas orientaciones la directora busca fomentar la apropiación del espacio escolar, a través de generar instancias de aprendizaje fuera del aula que motiven al alumnado. Sin embargo, según la directora, no todos los docentes están abiertos a buscar orientación, algunos no recurren a ella, por considerar que la interacción con la directora implica algún tipo de evaluación. Considerando que la escuela es pequeña y que algunos maestros no recurren a ella, la directora implementa muchas visitas al aula como forma de apoyo y seguimiento.

Los maestros de la escuela de tiempo extendido plantean que el buen vínculo se ha construido a partir de la estabilidad del cuerpo docente y de la asistencia semanal a la sala, que les permite tener un espacio de encuentro y trabajo conjunto. Además, destacan la visión compartida de la importancia que tiene en su tarea el vínculo con los pares, el compromiso y el sentido de pertenencia a la institución. Explícitamente manifiestan que en escuelas en las que no tenían sala semanal no lograban vincularse con todos sus colegas, ya que no coincidían en el recreo, que es el espacio que les brindaba más posibilidad de diálogo. Este hallazgo se vincula con los resultados que se desprenden del análisis de Aristas Primaria 2020, en donde también se observa que en las escuelas con tiempo pedagógico extendido se potencian los aspectos vinculares como el sentido de pertenencia del cuerpo docente, la colaboración entre maestros y el diálogo reflexivo.

La sala no solo aporta al vínculo docente, sino que es un espacio de diálogo, reflexión, coordinación, información y formación. Al definir los temas a tratar, la prioridad son los alumnos, se discuten situaciones o dificultades y se busca la forma de intervenir. También se trabajan temas teóricos, que en general propone la dirección e información general de la escuela. Semanalmente, se define un tema para trabajar en toda la escuela el siguiente viernes, la labor se desarrolla en tres talleres multigrado que son dirigidos por los talleristas. Otros años se acordaban temas para abordar durante uno o dos meses coordinadamente en los talleres y el aula (por ejemplo, alimentación, salud, carnaval, identidad, etc.). Asimismo, la sala es un espacio de reflexión sobre la tarea y ayuda en la construcción de una visión única del cuerpo docente. En este sentido, se hace una revisión de los objetivos planteados para el año anterior, se evalúan los logros y las debilidades (las cosas que faltaron o que se podrían haber hecho mejor) y, con base en eso, se plantean los objetivos para el siguiente año. Los proyectos mencionados son sobre ciencias, lengua y convivencia, entre otros.

En lo que refiera a la práctica educativa, los docentes destacan diferentes estrategias pedagógicas (tabla 4). Se aprecia que en la escuela de tiempo extendido se definen prácticas a nivel institucional, vinculadas con la coordinación en la sala docente, a la vez que se considera sumamente importante el trabajo en los talleres. Por el contrario, en la escuela de tiempo simple las estrategias son individuales. A su vez, los centros tienen posturas diferentes respecto al empleo de los deberes como herramienta pedagógica.

TABLA 4  
**BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES SEÑALADAS POR LOS ENTREVISTADOS**

Escuela de tiempo simple	Escuela de tiempo extendido
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabaja con grados integrados, los maestros hacen una sola planificación, pero con diferentes niveles de dificultad. Esto permite que aquellos alumnos con mayores dificultades puedan trabajar a su propio ritmo.</li> <li>• El proyecto de centro se define para que dure más de un año.</li> <li>• Se definen proyectos de aula, que pueden estar alineados con el proyecto de centro o pueden ser sobre otros temas.</li> <li>• Algunos maestros no mandan deberes, por considerar que son una carga para los padres, ya que muchas veces son ellos quienes los hacen y siempre son los mismos alumnos los que cumplen en traerlos hechos.</li> <li>• Talleres: educación física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe un acuerdo institucional con respecto al envío de un deber por día de lunes a jueves, para que el niño recuerde, reafirme y comente en la casa lo que trabajó. Se considera una vía de comunicación con los padres, para acercarlos el trabajo y progreso que está haciendo el niño</li> <li>• Talleres: educación física, inglés, artes visuales y danza.</li> </ul>

A nivel institucional, en la escuela de tiempo extendido se promueve la autonomía en la resolución de tareas a través del desarrollo de estrategias propias, dejando en claro que todas son igualmente válidas, ya que cada uno tiene su manera de aprender. Al momento de presentar un tema se apunta a plantear diferentes alternativas de abordarlo y que los alumnos busquen las estrategias con las que se sientan más cómodos. Luego de desarrollar una tarea autónoma en la clase, se realiza la corrección colectiva, siendo considerada una instancia importante, que requiere mucho tiempo, ya que los niños exponen su estrategia de resolución. Se considera muy importante brindarles la libertad de buscar y encontrar estrategias, y ser capaces de verbalizar, explicar y argumentar su elección. Los docentes consideran que la posibilidad de cubrir la planificación depende mucho de las características de los grupos y de la necesidad que tengan de reafirmar lo trabajado.

Además, se considera muy importante el trabajo en los talleres. Manifiestan que brindan más oportunidades, favorecen el desarrollo de otras habilidades y permiten una forma de trabajo más distendida e integrada, otorgando un espacio para expresarse de manera diferente, con mayor conversación y libertad. Muchas veces las actividades implican que los niños tomen decisiones, realicen acuerdos, colaboren entre todos y defiendan lo que hicieron. Los docentes consideran que los talleres potencian el proceso de aprendizaje, ya que favorecen un aprendizaje más integral, en el que surge naturalmente el trabajo de contenidos diversos. La modalidad es muy interactiva, se plantea un contenido buscando motivar a los niños con la propuesta, se desarrolla el tema, se hace un cierre en que los alumnos comentan lo que aprendieron y una puesta en común de todo lo que se hizo.

Ambos directores manifiestan la importancia de la extensión del tiempo pedagógico. La directora de la escuela de tiempo simple considera que los talleres que se realizan en escuelas de tiempo pedagógico extendido logran que los niños se sientan más involucrados, motivados y que se apropien del espacio escolar. En la misma línea, su colega de la escuela de tiempo extendido sostiene que les brinda a los niños más oportunidades, más apertura, más posibilidades de encontrar un lugar, de desarrollarse, de aprender y de tener mejor calidad de educación.

Finalmente, se consultó sobre posibles necesidades de cada uno de los formatos para mejorar sus dinámicas institucionales y en cada una de las escuelas surgieron diversos aspectos. Desde la de tiempo simple se plantea la necesidad de lograr estabilidad del cuerpo docente. Tanto los maestros como la directora manifiestan la necesidad de salas pagas para poder coordinar, dialogar sobre diferentes temas (sumados a los que vienen desde inspección) y compartir experiencias exitosas. La directora de la escuela de tiempo extendido considera sumamente importante que quienes cumplen su función hagan el curso de dirección y se actualicen periódicamente, para poder brindar adecuada orientación a los docentes.

## CASO 2

“¿Cómo hacen las otras escuelas que no tienen esta instancia de sala? [...] La comunicación es fundamental”

Maestra de escuela aprender

Este caso se compone por dos escuelas con matrícula grande (superior a 360 niños) que trabajan con un alumnado de nivel socioeconómico bajo. Una es aprender, de práctica y funciona en doble turno y está ubicada en el interior del país y la otra es de tiempo completo y está en Montevideo. La escuela de tiempo simple se fundó en 1912 como centro rural. Posteriormente pasó a ser considerada como escuela de contexto crítico y actualmente es categorizada como aprender. La segunda es de tiempo completo desde 1996. Ambas se encuentran ubicadas en zonas muy vulnerables, aunque la de tiempo completo, si bien es urbana, está aislada de la zona residencial, convirtiendo a su entorno en un lugar más seguro.

Las dos escuelas cuentan con directoras con larga trayectoria como docentes, experiencia previa en centros de otras categorías (rurales, urbanos y aprender) y entre cuatro y seis años de permanencia en la institución. También tienen planteles de maestros con experiencia en la docencia y trabajo en otras escuelas de contexto similares. La permanencia del colectivo docente es más estable en el centro de tiempo completo. Ambas escuelas cuentan con sala docente, pero en el centro aprender es mensual y en el de tiempo completo semanal.

Si bien en estas escuelas los alumnos y sus familias tienen vulnerabilidades socioeconómicas, los maestros destacan su interés por aprender, la buena conducta y la muy buena relación con los docentes.

El vínculo con las familias presenta diferentes características entre las escuelas. En la de tiempo simple, la participación ante convocatorias es escasa y el vínculo con la institución se realiza mayoritariamente a través del maestro comunitario. Sin embargo, en la de tiempo completo se destaca una muy buena relación y un gran sentido de pertenencia de las familias. Este aspecto es coherente con lo hallado en el análisis de los datos de Aristas Primaria 2020, donde se observa un mayor vínculo con el centro entre las familias de escuelas de tiempo pedagógico extendido que entre aquellas de escuelas de tiempo simple. Asimismo, los entrevistados de ambas escuelas afirman que existe una buena participación en propuestas del centro (actividades culturales, actos patrios, talleres, acciones de mantenimiento de la escuela y trabajo en la huerta). En una de ellas, debido a casos de violencia con algunas familias en años anteriores, se establecieron reglas para el ingreso al centro como estrategia para delimitar el espacio escolar. Las entrevistas con las familias se realizan los miércoles en el horario de la sala docente y cada maestro asiste al encuentro con la ficha individual del niño.

En ambas escuelas la convivencia entre y con los alumnos es considerada muy buena. Tanto los maestros como las directoras destacan que los alumnos son cálidos, respetuosos, buenos compañeros y hay normas de cortesía instaladas. Además, tienen muy buen vínculo con los docentes. Todos los maestros los conocen y se involucran en los problemas de los niños, ya que se considera que los alumnos no son de un grado determinado, sino que son de la escuela. Se sienten contenidos, inclusive se menciona que hay niños con situaciones familiares graves y pidieron ayuda a la escuela, porque son escuchados y comprendidos. En el centro se trabaja desde el afecto y la empatía, se busca transmitir valores, empoderarlos, ayudarlos con su autoestima, mostrarles que existe otra realidad y que la educación es un camino muy importante.

Para los niños que presentan alguna necesidad educativa específica se trabaja con adaptaciones curriculares (enseñando contenidos de años anteriores y utilizando otros recursos didácticos), se consulta a especialistas y se dialoga con las familias. Asimismo, en la escuela de tiempo simple se trabaja con la maestra de apoyo y la maestra itinerante de la escuela especial, además de intercambiar con otros docentes del centro que hayan tenido al niño en sus aulas en los años anteriores. Algunos maestros han realizado por su cuenta cursos sobre inclusión educativa, pero en algunos casos no los han podido sostener por su alto costo. Las salas docentes son los principales espacios de intercambio sobre las estrategias aplicadas y los resultados del progreso de los niños. Sin embargo, en la escuela de tiempo completo no se tratan las dificultades de los alumnos, sino que es un tema reservado entre el maestro, la dirección y la familia. Los maestros mencionan que en ocasiones las familias no aceptan el diagnóstico y en esos casos desde la escuela se insiste en la necesidad de un diagnóstico profesional. El trabajo con niños diagnosticados permite elegir la estrategia de enseñanza más adecuada.

En lo que refiere al uso de la repetición, en la escuela de tiempo simple las decisiones son tomadas en conjunto en la sala docente. Se dialoga con los maestros, la dirección, la inspección, la maestra comunitaria y los profesores y se reflexiona acerca de los procesos y los logros del alumno. Se consideran los factores que llevan al niño a repetir y qué adaptaciones curriculares requeriría en caso de que promueva. En la escuela de tiempo

completo las repeticiones se dan en casos muy puntuales por el desempeño de los alumnos o por un grado importante de ausentismo. Los entrevistados consideran que el camino es el acompañamiento y no la repetición.

Los estilos de liderazgo también son similares en ambas escuelas. Se destacan historias institucionales de equipos de dirección (directores y secretarios), con liderazgo pedagógico y administrativo. También se afirma que existe un buen diálogo con los maestros y el establecimiento de metas y objetivos a nivel pedagógico y de los recursos del centro educativo. Por ser escuela de práctica, en el centro de tiempo simple se intercambia con profesores de formación en educación acerca de los marcos teóricos más actualizados para aportar a lo pedagógico y lo didáctico. Además, se preparan las salas para modificar las formas de trabajo y reflexionar sobre los modelos de enseñanza. En la escuela de tiempo completo los maestros mencionan la libertad que tienen para plantearle temas a la dirección.

En ambas escuelas se percibe un muy buen vínculo entre los docentes, los entrevistados manifiestan que se ayudan y apoyan mutuamente. En la escuela de tiempo simple se menciona que existe un fuerte sentido de pertenencia, tanto de la directora como de los maestros y se definen como una “comunidad de aprendizaje”. Están comprometidos en un proceso de “autoformación”, en el que cada uno derrama al colectivo docente su capacidad, sus conocimientos y sus fortalezas.

Los espacios de coordinación en la sala docente son considerados fundamentales como instancias integradoras del colectivo docente de toda la escuela (docentes de distintos turnos o maestros y talleristas que asisten en distintos horarios en tiempo completo); de reflexión de prácticas pedagógicas y didácticas; de aprendizaje; de coordinación, y de establecimiento de proyectos, objetivos y metas. La escuela aprender tiene una sala de cuatro horas por mes. La escuela de tiempo completo realiza una sala semanal de dos horas. Los entrevistados de ambos centros también mencionan otros momentos informales de intercambio como la entrada, la salida o el recreo, pero hacen énfasis en la importancia de las salas docentes para coordinar.

Los entrevistados mencionan realizar distintos proyectos en las escuelas. Uno es el proyecto de huerta, que está planteado como un proyecto de ciencias (biología, física, geología, química, matemática, etc.). En este proyecto también se trabaja la competencia comunicativa (oralidad, escritura, texto explicativo y lectura). Los niños se sienten motivados con este tipo de actividades, ya que son partícipes del conocimiento, lo vivencian, se lo apropian e internalizan mucho mejor y luego lo aplican en actividades del aula. Otros son proyectos para mejorar la oralidad, escritura y lectura, bajo lineamientos de la inspección. También mencionan la realización de un proyecto institucional de identidad escolar, que se lleva adelante en diálogo con los maestros en la sala docente y en consulta con los alumnos.

Las prácticas mencionadas por los entrevistados son variadas. Se hace referencia a algunas prácticas institucionales relacionadas a los proyectos de centros, el trabajo con otros maestros, el trabajo en los espacios de coordinación, algunas estrategias realizadas durante la pandemia y los talleres disponibles. La tabla 5 muestra algunos ejemplos de las buenas prácticas institucionales señaladas por los entrevistados.

TABLA 5

**BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES SEÑALADAS POR LOS ENTREVISTADOS**

Escuela de tiempo simple	Escuela de tiempo completo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en duplas pedagógicas con el maestro paralelo (maestro que imparte clase en el mismo grado), con otro docente del mismo ciclo o con un docente de otro ciclo. Esta forma de trabajo ha fortalecido a los actores, brindándoles instancias de reflexión y de puesta en común de estrategias pedagógicas.</li> <li>• Recibir maestros practicantes colabora a la actualización de los marcos teóricos.</li> <li>• Durante la pandemia:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• se traía el material impreso y las familias lo levantaban, ya que la mayoría de los niños no tiene conexión a internet en la casa y</li> <li>• se realizaba una llamada telefónica con los niños dos veces por semana a través del teléfono de los padres.</li> </ul> </li> <li>• Se prioriza lengua y matemática.</li> <li>• Talleres: danza, educación física e inglés por videoconferencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proyecto institucional y proyecto curricular se planifican anualmente y se revisan semestralmente.</li> <li>• Se elaboran los objetivos y las líneas de acción por ciclos.</li> <li>• Se planifica por ciclos (inicial a tercero, cuarto a sexto), para sacar la mirada de "mi clase" y tener una visión más transversal sobre cómo se trabaja el contenido en el ciclo, en el grado anterior y enseñar para que se pueda trabajar en el grado siguiente.</li> <li>• Se trabaja un tema de enseñanza por cada dupla de maestros paralelos, quienes tienen que dar un taller sobre alguna temática para el resto del colectivo. Estas instancias tienen por objetivo intercambiar nuevas estrategias didácticas para trabajar.</li> <li>• Utilizan las computadoras de Ceibal con fines pedagógicos.</li> <li>• Durante la pandemia:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• dividir los grupos colaboró a dar una atención más personalizada a los alumnos y que obtuvieran mejores resultados y</li> <li>• los grupos se organizaron según el desempeño de los alumnos.</li> </ul> </li> <li>• Talleres: literatura, teatro, expresión plástica y música (dos por bimestre y se realizan por ciclos).</li> </ul>

Finalmente, se consultó a los entrevistados sobre posibles necesidades de cada uno de los formatos para mejorar sus dinámicas institucionales y en cada una de los centros surgieron diversos aspectos. En la escuela aprender se hace énfasis en la necesidad de espacios de intercambio entre directores de otras escuelas que permitan compartir. Asimismo, consideran muy importante la formación continua o en servicio y que esté contemplada dentro de la jornada laboral, al igual que tener más espacios de intercambio para que los maestros reflexionen sobre sus prácticas. Por último, refieren a que la movilidad docente de la escuela genera que se tengan que repensar los proyectos todos los años, aunque esto también es visto como una oportunidad para revisar y actualizar los marcos teóricos. En la escuela de tiempo completo se hace énfasis en que tanto el tamaño de los grupos como la falta de diagnóstico de las necesidades educativas específica de algunos niños es una dificultad para cumplir con la planificación. A su vez, si bien utilizan las computadoras de Ceibal con fines pedagógicos, cuando solicitan tareas en la casa muchos alumnos no pueden realizarlas porque sus máquinas están rotas o no tienen conexión a internet.

**CASO 3**

“El objetivo de la escuela es pensar en el niño como centro, que pase feliz por la escuela, aprenda, viva en un ambiente sano y sepa convivir”

Director de escuela de tiempo simple

El tercer caso de escuelas corresponde a dos centros urbanos. La escuela de tiempo simple es urbana común de doble turno, tiene un edificio de modelo abierto (todas las aulas se

comunican con el patio) y se localiza en el centro de una ciudad del litoral de Uruguay. Es un centro referente para la localidad, ya que este año cumplió 110 años. En 2020 tuvo una matrícula de 341 alumnos. La segunda se ubica en un barrio montevideano, fue fundada hace 30 años, en 2005 fue catalogada como escuela de tiempo completo y funciona en un edificio nuevo hace 12 años. En 2020 tuvo una matrícula de 238 alumnos. Ambos centros son, según las características de sus niños y familias, del contexto sociocultural más favorecido (quintil 5).

Los dos casos presentan directores con 33 años de trabajo. Sin embargo, en la de tiempo simple el director ocupa el cargo desde 2011 y anteriormente fue docente del mismo centro. Trabajó en escuelas urbanas comunes, de práctica y rurales. En la escuela de tiempo completo hubo un período de directores suplentes que, según los testimonios, desestabilizó la gestión. Hace dos años que logró la efectividad de una directora con experiencia en escuelas de tiempo completo y población vulnerable.

El colectivo docente se caracteriza por planteles efectivos, con maestros de larga trayectoria y experiencia en otros tipos de escuela (rurales, tiempo completo, aprender/contexto crítico).

La escuela de tiempo simple cuenta con maestro itinerante dos veces por semana, tutorías, una profesora de educación física, una cocinera y dos auxiliares (una presupuestada y otra contratada) y dos auxiliares por el programa Accesos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). En este centro se ofrece almuerzo a algunos niños que solicitan este servicio. La escuela de tiempo completo cuenta con profesores de educación física, educación artística, inglés, danza y música.

El vínculo con la comunidad barrial es cercano, no se ubican en un entorno conflictivo. Se organizan actividades con el municipio; la plaza de deportes; la policía; otras instituciones educativas de educación inicial, primaria y media; instituciones de salud, y organizaciones de la sociedad civil. Ambas escuelas presentan, según la visión de los directores y maestros, una buena imagen en la comunidad barrial.

Los alumnos de este par de escuelas provienen de familias con un nivel educativo medio-alto, pertenecen al barrio o asistieron anteriormente al jardín de la zona, por lo que en su mayoría ya tenían un vínculo previo. La escuela de tiempo completo se caracteriza por tener entre su alumnado a muchos niños migrantes.

En ambos centros los entrevistados mencionan que las familias son una fortaleza de la escuela, con un vínculo positivo que se refleja en la buena participación en eventos escolares (como muestras culturales, actos y talleres), la Comisión de Fomento o entrevistas personales. Estos eventos refuerzan el sentido de pertenencia con el espacio escolar. En la escuela de tiempo simple los padres contribuyen voluntariamente en el mantenimiento del centro, la seguridad y la higiene. Sin embargo, esta convocatoria no resulta tan exitosa en la escuela de tiempo completo. En la de tiempo simple utilizan el horario del recreo para reunirse con las familias y se mantiene comunicación a través de grupos de WhatsApp y de la plataforma CREA.

Según los entrevistados, los alumnos se sienten identificados, orgullosos y disfrutan de asistir al centro. En la escuela de tiempo simple afirman que la convivencia es muy buena, existe un buen vínculo entre los niños y los maestros, pero además hay reglas claras y ellos tienen presentes las normas de convivencia. Además, destacan que los egresados siguen vinculados al centro una vez que pasan a educación media. En la escuela de tiempo completo los niños colaboran en la inclusión de los alumnos migrantes que asisten al centro. Sin embargo, la pandemia dejó secuelas en la aceptación de límites por parte de los niños. Por este motivo, los maestros se encuentran trabajando sobre la convivencia con los alumnos y sus familias.

Para los niños que presentan alguna necesidad educativa específica se trabaja con adaptaciones curriculares y se emplean recursos adaptados además del cuaderno de clase (computadora, *tablet*, otros libros de grados anteriores, videos, etc.). Además, se intercambia con los maestros de la escuela, otros especialistas, los maestros de escuelas especiales y las familias para solicitar el diagnóstico del niño y su seguimiento.

En la escuela de tiempo completo se comienza a trabajar con los niños con necesidades educativas específicas de manera temprana (en nivel 4). En la escuela de tiempo simple se trabaja con la maestra itinerante y existe adaptación edilicia para alumnos con dificultades motrices. Sin embargo, dado que el formato escolar no considera un tiempo extra de coordinación, el intercambio con técnicos como psicólogos o psicopedagogos se realiza fuera del horario laboral. Asimismo, destacan que los maestros comunes no tienen las herramientas suficientes para trabajar con niños con necesidades educativas específicas.

En ambas escuelas existen algunos puntos de conexión acerca de los criterios para la repetición. Esta es entendida como una posibilidad, con el objetivo de respetar el proceso de maduración del niño. En caso de que los alumnos no cumplan con los objetivos medulares del programa, repiten el grado para fortalecer el proceso educativo. La decisión de repetición es colectiva, se resuelve entre el maestro, la dirección, otros docentes de grados anteriores, especialistas a los que concurra el niño, las familias y, en ocasiones, los inspectores.

En la escuela de tiempo simple se hace alusión a que el centro educativo tiene elaboradas grillas con indicadores de logro por grado, construidas a partir de las evaluaciones diagnósticas y sumativas. En caso de que el niño no logre cumplir con el nivel exigido y, en algunos casos, promueva al grado siguiente, se coordina con el maestro que lo recibirá para que realice adaptaciones curriculares. En la escuela de tiempo completo, las decisiones de repetición se intercambian en las salas docentes.

Si bien existe una visión común de un vínculo de apoyo mutuo y positivo y diálogo entre directores y maestros, las dos escuelas analizadas presentan estilos de liderazgo de dirección distintos.

En la escuela de tiempo simple, se destaca que a nivel pedagógico el director realiza visitas a las aulas, apoya los proyectos de los maestros y promueve la búsqueda de materiales para abordar determinados temas (por ejemplo, mencionan el trabajo en un proyecto de lectura inferencial). También se hace referencia a su capacidad de potenciar el intercambio

entre los maestros, destacando las fortalezas de cada uno. Asimismo, genera redes con la comunidad y la Comisión de Fomento y cuenta con un equipo de dirección (secretaría) que se encarga de los aspectos administrativos de la institución.

En la escuela de tiempo completo, la falta de permanencia de los directores no permitió el fortalecimiento de su rol en la comunidad educativa. En su lugar, el equipo de maestros efectivos logró fortalecer su liderazgo como colectivo docente. Como ejemplo de lo anterior, se plantea que las iniciativas de proyectos en la sala docente son propuestas por el equipo de maestros. En este sentido, se fomenta el trabajo colectivo y se generan acuerdos institucionales y pedagógicos al comienzo de clases, los que se revisan durante el año lectivo.

Al igual que con la dirección, el vínculo entre los maestros de la escuela de tiempo simple es considerado bueno. En la escuela de tiempo completo los problemas vinculares entre los maestros se intercambian en las salas docentes. Se destaca que una buena práctica a incorporar es el trabajo con maestros paralelos.

Los espacios de intercambio son limitados e informales en la escuela de tiempo simple (recreos, entrada, salida, dos salas anuales y grupos de WhatsApp) y formales y sistemáticos (semanales) en las salas docentes de la escuela de tiempo completo.

En estas escuelas se realizan distintos proyectos de centro. Uno es el proyecto institucional Divertida Mente, que usa el juego como recurso de aprendizaje y plantea desafíos mentales desde la motivación. Además, integra plataformas digitales como Matific, CREA, Prolee u otros recursos evaluativos como Aristas en Clase o SEA. También se menciona el proyecto huerta e invernáculo escolar, en el que se trabajan todas las áreas. Los alimentos que se cosechan son utilizados en el comedor. Se trabaja temas como la energía, el compostaje, el reciclaje, el abono de suelos, la lengua, la matemática, las ciencias naturales, etc. El director se hace cargo del manteniendo de la huerta. Otros proyectos que han realizado son: de lectura inferencial, de numeración racional y biblioteca institucional en el recreo.

En cuando a las prácticas, son variadas. Las dos escuelas tienen algunos talleres en común, como educación física e inglés. El centro de tiempo simple trabaja en doble agenda, es decir, se priorizan las áreas lengua y matemática, pero a partir de ellas también se trabajan otras como historia, geografía o ciencia. En la escuela de tiempo completo existe mayor recursividad y posibilidades para trabajar los contenidos. La tabla 6 muestra algunos ejemplos de las buenas prácticas institucionales señaladas por los entrevistados.

TABLA 6  
**BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES SEÑALADAS POR LOS ENTREVISTADOS**

Escuela de tiempo simple	Escuela de tiempo completo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades extraescolares: ropero escolar en coordinación con la Cruz Roja y visita a hogar de ancianos.</li> <li>• Participación en torneos de educación física a nivel regional.</li> <li>• Talleres: pensamiento computacional.</li> <li>• Los contenidos de los talleres se interrelacionan con los curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres: danza y arte.</li> <li>• Durante la pandemia se trabajó con CREA, ya que la mayoría de los niños tuvo acceso a internet.</li> <li>• Algunos maestros trabajan en lengua y matemática por la mañana, ya que en la tarde los niños se encuentran más cansados.</li> </ul>

Finalmente, se les consultó a los directores y maestros sobre posibles necesidades de cada uno de los formatos para mejorar sus dinámicas institucionales y en cada una de las escuelas surgieron diversos aspectos. En el centro de tiempo simple mencionan que para un mejor funcionamiento en el formato de las escuelas urbanas comunes serían necesarios espacios de coordinación formales (como tienen las escuelas de tiempo completo, extendido y aprender) y especializaciones específicas para maestros de escuelas comunes. En el caso de la de tiempo completo, indican que para que el centro funcione de forma estructurada, el tiempo extendido tiene que estar muy organizado, encontrando el equilibrio entre lo pedagógico y lo lúdico. Por otra parte, dicen que sería necesario más apoyo del equipo del Programa Escuelas Disfrutables o un equipo multidisciplinario para atender a los alumnos y más formación para la dirección.

## SÍNTESIS DE LOS TRES CASOS

Los tres casos presentados anteriormente refieren a escuelas con características muy disímiles en términos de ubicación, matrícula, número de docentes, contexto socioeconómico, etc. A pesar de las diferencias, del discurso de docentes y directores surgen muchos aspectos comunes que favorecen el desarrollo del proceso de aprendizaje:

- La estabilidad del cuerpo docente resulta ser fundamental para que exista buen vínculo entre pares, que implique el conocimiento del otro, que facilite la cooperación y coordinación entre los maestros y logre mayor sentido de pertenencia y compromiso. La estabilidad de la dirección potencia el vínculo con los docentes y el liderazgo pedagógico. Asimismo, la estabilidad de docentes y directores favorece la conformación de un verdadero equipo de trabajo; el conocimiento de los alumnos, sus características, su proceso de aprendizaje y de sus familias; el desarrollo de mejores vínculos en la comunidad educativa, y la definición de lineamientos de mediano y largo plazo.
- El liderazgo pedagógico del director parece afectar directa e indirectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y los logros de los alumnos. El apoyo que brindan desde los lineamientos bibliográficos, didácticos, pedagógicos y de formas de trabajo (establecer coordinaciones entre diferentes docentes, que se trabaje también fuera del aula, etc.) orienta la práctica pedagógica. El apoyo a los docentes sobre prácticas específicas (sugerir actividades que motiven, formas de presentar un tema, ayudar en la elaboración de la secuencia, etc.) y el trabajo directo con los alumnos afectan los logros.
- La importancia de la sala docente como una instancia de diálogo, reflexión, coordinación, información y formación. Los entrevistados de escuelas que cuentan actualmente con este espacio destacan el rol fundamental que tiene en el proceso de trabajo. Es un momento de conocimiento entre los docentes y de estos con la dirección, pero además de trabajo conjunto, de lograr una mirada integral, reflexiva y compartida sobre los procesos escolares y de los propios niños. Permite definir y analizar regularmente los objetivos y construir una visión común. Favorece la generación, discusión y apropiación de lineamientos pedagógicos a nivel institucional. Brinda un espacio de formación en

términos teóricos y prácticos, a la vez que permite compartir experiencias educativas y aprender del y con el otro. Quienes trabajan en escuelas urbanas comunes demandan este tipo de instancias.

- La extensión del tiempo pedagógico, con los consiguientes talleres, es considerada como un dispositivo pedagógico muy potente. Brinda dinámicas de trabajo más distendidas que motivan a los alumnos y favorece su integración y la apropiación del espacio escolar. La diversidad de talleres permite que los niños experimenten diferentes disciplinas, que desarrollen otras competencias y tengan una educación más integral. Asimismo, les permite a los docentes de aula trabajar coordinadamente con los talleristas y reforzar conocimientos desde otro lugar.
- Los actores consultados plantean la necesidad de mayor nivel de diagnóstico de los niños con dificultades de aprendizaje y de mayor formación de los docentes para poder trabajar óptimamente con ellos. Manifiestan la importancia del maestro comunitario, el maestro de apoyo, la tutoría y los equipos multidisciplinarios (Programa de Escuelas Disfrutables) en el apoyo de la tarea de aula y lograr mejores niveles de aprendizaje. Como estrategias pedagógicas se emplea la adecuación curricular, principalmente con tareas similares a las de grupo, pero con diferente nivel de complejidad y la generación de tiempo de aula para trabajar individualmente con estos alumnos. Los consultados de varias escuelas sostienen que durante la pandemia el trabajo con grupos reducidos y con niños de nivel similar les permitió mayor grado de avance.
- Se destaca la importancia que el colectivo docente le da a los proyectos de centro, curriculares y de aula como herramientas de mediano y corto plazo para alcanzar objetivos específicos. En particular, el proyecto de centro permite integrar a los alumnos de diferentes grados en un mismo plan y que el proceso educativo se encuentre menos compartimentado; que vincule simultáneamente muchas disciplinas y competencias; que los niños se motiven y aprendan de manera integral, desde la experimentación y la vivencia, y que luego lo puedan aplicar en el aula.
- La repetición es una herramienta pedagógica que se usa de manera muy pensada, analizando en cada caso particular los logros del alumno en el año lectivo, los motivos por los que no alcanzó el nivel esperado y el aporte o la afectación negativa que puede generarle promover o repetir.
- En todas las experiencias analizadas se destaca el sentido de pertenencia de los alumnos, que identifican a la escuela como un lugar seguro, en el que disfrutaban al asistir. Además, poseen buen vínculo con los docentes, los reconocen, respetan y recurren a ellos, aunque no sea el maestro de su clase. A pesar de que en algún caso existen problemas de conducta, en su mayoría manifiestan tener una muy buena convivencia, lo que se potencia por la existencia de reglas claras y conocidas por todos. Una estrategia empleada en varios centros analizados es el establecimiento de instancias de trabajo con grupos integrados. Según los maestros, estos espacios mejoran el aprendizaje, la motivación, el conocimiento y el respeto entre los alumnos. Desde varias escuelas se manifestó que le

dan mucha importancia a la transmisión de valores como el respeto, la responsabilidad y la autonomía.

- Finalmente, en casi todos los casos se visualiza un muy buen vínculo con las familias y la comunidad, para quienes la escuela es una institución de referencia. En general, las familias se encuentran muy cercanas a los centros y responden cuando se las convoca. Las escuelas realizan actividades diversas para acercar a las familias y que sean partícipes del proceso de aprendizaje del niño. En algún caso en que las familias no están tan presentes, el maestro comunitario funciona como nexo.

# CONCLUSIONES

Este estudio ofrece, a partir de distintas fuentes de información complementarias, algunas pistas sobre cuáles son los factores institucionales que más contribuyeron a los logros de los alumnos en la prueba Aristas Primaria 2020. Además, ilustra algunas buenas prácticas de escuelas que obtuvieron puntajes en lectura y matemática mejores a los esperados para su contexto socioeconómico y cultural.

Los resultados presentados, a nivel cuantitativo y cualitativo, son congruentes respecto a la importancia del sentido de pertenencia y el buen vínculo entre alumnos y docentes para lograr buenos resultados educativos.

De los modelos multinivel surge que son pocas las variables a nivel de centro que afectan los resultados de los alumnos; en particular, la extensión del tiempo pedagógico solo mejora, en promedio, los resultados en matemática. En lectura el efecto del mayor tiempo pedagógico se superpone con el de contexto socioeconómico del centro.

El análisis descriptivo de la información reportada por Aristas Primaria 2020 da cuenta de que gran parte de las escuelas con tiempo pedagógico extendido presentan niveles altos para la mayoría de las variables que miden el vínculo entre actores (vínculo con las familias, liderazgo inclusivo y pedagógico, sentido de pertenencia del cuerpo docente, colaboración entre maestros y diálogo reflexivo) y para otras como el mantenimiento. Sin embargo, al observar las escuelas con tiempo pedagógico simple, la proporción de centros que alcanzan valores altos de estos índices es menor.

Estos hallazgos son consistentes con los discursos de los directores y maestros, quienes también enfatizan al sentido de pertenencia y el buen vínculo entre los actores educativos como aspectos fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, destacan la importancia que tiene la extensión del tiempo pedagógico para brindar una educación integral a los niños y para fortalecer el liderazgo pedagógico del director, que permite acompañar la tarea docente desde la receptividad, el apoyo y la formación continua, lo que redundará en un mayor sentido de pertenencia del colectivo docente. La extensión del tiempo pedagógico fortalece el clima institucional de las escuelas y con ello el aprendizaje de los alumnos. Además, se destaca la importancia de la sala docente como

un espacio indispensable de información, cooperación, coordinación, formación, reflexión y planificación, que potencia todo el proceso educativo.

En términos de política educativa, resulta destacable atender a una mejora del tiempo dedicado a la coordinación de los docentes, lo que redundaría en comunidades profesionales más consolidadas, contribuyendo a la mejora del trabajo pedagógico y a la organización del centro, aspectos que impactan en los logros de los alumnos.

# ANEXO

TABLA A.1  
**VALOR PROMEDIO DE DIFERENTES FACTORES INSTITUCIONALES SEGÚN EXTENSIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO**  
 PRUEBA DE DIFERENCIA DE MEDIAS

	Escuelas de tiempo simple	Escuelas con tiempo pedagógico extendido	Diferencias de medias
Proporción de asistencias	0,84	0,85	
Repetición	0,21	0,19	
Asignaciones familiares del Plan de Equidad	0,54	0,56	
Tarjeta Uruguay Social	0,25	0,27	
Tarjeta Uruguay Social doble	0,11	0,12	
Nivel socioeconómico del centro	-0,16	-0,21	
Mantenimiento	46,13	55,42	***
Liderazgo inclusivo	-0,06	0,12	
Liderazgo pedagógico	-0,07	0,22	
Colaboración docente	0,04	0,24	
Diálogo reflexivo docente	0,01	0,23	
Responsabilidad docente	-0,01	0,33	**
Énfasis en aplicación en matemática	5,85	5,56	
Énfasis en comprensión en matemática	6,02	6,7	**
Demanda cognitiva en matemática	11,31	11,31	
Énfasis en lectura crítica	4,75	4,32	
Énfasis en lectura inferencial	6,72	6,49	
Demanda cognitiva en lectura	13,05	13,53	
Sentido de pertenencia del director	0,06	0,16	
Sentido de pertenencia del maestro	0,03	0,21	
Sentido de pertenencia del alumno	-0,03	0,09	**
Vínculo alumno-docente	50,07	50,45	
Vínculo entre alumnos	50,07	50,45	
Vínculo familia-centro	-0,07	0,21	
Vínculo familia-maestro	-0,06	0,08	
Violencia en el entorno	52,15	51,88	

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: significación estadística \* p<0,1, \*\* p<0,05, \*\*\* p<0,01.

Nota 2: por más información sobre la construcción de los índices, ver anexo metodológico del informe de Aristas Primaria 2017 (INEEd, 2018).

# MODELOS MULTINIVEL (NIVELES: ALUMNO, ESCUELA)

TABLA A.2  
INCIDENCIA DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES EN LOS DESEMPEÑOS DE MATEMÁTICA

	Modelo 1 matemática	Modelo 2 matemática	Modelo 3 matemática	Modelo 4 matemática	Modelo 5 matemática	Modelo 7 matemática
Intercepto	266,9 ***	285,9 ***	296,9 ***	304,7 ***	254 ***	273 ***
Varón	2,9 **				3,9 ***	3,5 **
Asistencia	49,9 ***				45 ***	43,1 ***
Repetición	-18,7 ***				-17,9 ***	-18 ***
Asignaciones familiares	-12,2 ***				-10,5 ***	-11 ***
Tarjeta Uruguay Social	-9,3 ***				-8,4 ***	-8,2 ***
Tarjeta Uruguay Social doble	-0,2					
Interior		5,8 **			0,9	
Nivel socioeconómico del centro		38,6 ***			23,7 ***	25,1 ***
Tiempo pedagógico extendido		9 ***			6,1 **	7,8 ***
Mantenimiento		0,1				
Violencia en el entorno		0				
Vínculo familia-centro			2,3			
Sentido de pertenencia del director			0,8			
Liderazgo inclusivo			-3,6			
Liderazgo pedagógico			3,5			
Colaboración docente			-4,3			
Diálogo reflexivo del docente			1,3			
Responsabilidad docente			-2,4			
Vínculo maestro-familia			2,9			
Pertenencia del maestro			6,7 **		2,1	
Pertenencia del alumno			3,6 ***		2,6 ***	2,8 ***
Vínculo alumno-maestro			-0,1			
Vínculo entre alumnos			0,1			
Énfasis en comprensión				3,8 ***	1,3	
Énfasis en aplicación				2,7 **	1,3	
Demanda cognitiva				-4,1		
Tiempo pedagógico extendido: pertenencia del alumno						-1,3
Coefficiente de correlación intraclase	0,11	0,069	0,158	0,163	0,06	0,06
Criterio de información Akaike (AIC)	44.035	46.394	43.642	46.998	43.236	43.806

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.  
Nota: significación estadística \* p<0,1, \*\* p<0,05, \*\*\* p<0,01.

TABLA A.3

**INCIDENCIA DE LOS FACTORES INSTITUCIONALES EN LOS DESEMPEÑOS DE LECTURA**

	<b>Modelo 1 lectura</b>	<b>Modelo 2 lectura</b>	<b>Modelo 3 lectura</b>	<b>Modelo 4 lectura</b>	<b>Modelo 5 lectura</b>	<b>Modelo 7 lectura</b>
Intercepto	297 ***	291 ***	295,1 ***	313,3 ***	292,9 ***	286,8 ***
Varón	-7,4 ***				-6,5 ***	-6,6 ***
Asistencia	25,7 ***				19,6 ***	20,3 ***
Repetición	-17,6 ***				-17 ***	-17,2 ***
Asignaciones familiares	-11,3 ***				-9,8 ***	-9,7 ***
Tarjeta Uruguay Social	-8,8 ***				-7,5 ***	-7,4 ***
Tarjeta Uruguay Social doble	-7,5 **				-7,5 **	-7,4 **
Interior		3,8				
Nivel socioeconómico del centro		36,1 ***			22 ***	19,9 ***
Tiempo pedagógico extendido		5,8 *				17,2 *
Mantenimiento		0,1				
Violencia en el entorno		0,1				
Vínculo familia-centro			0,2			
Pertenencia del director			1			
Liderazgo inclusivo			2,6			
Liderazgo pedagógico			0			
Colaboración docente			-4,5			
Diálogo reflexivo docente			-1,4			
Responsabilidad docente			-0,4			
Vínculo maestro-familia			4,7 **		-0,6	
Pertenencia del maestro			6,3 **		3,9 **	3,8 **
Pertenencia del alumno			3,3 ***		1,1	
Vínculo estudiante-maestro			0,3 ***		0,2 ***	0,3 ***
Vínculo entre alumnos.			-0,2 *			
Énfasis en lectura inferencial				0,9		
Énfasis en lectura crítica				0,9		
Demanda cognitiva				-0,5		
Tiempo pedagógico extendido: pertenencia maestro						-0,2
Tiempo pedagógico extendido: vínculo estudiante-maestro						-0,2
Coefficiente de correlación intraclase	0,087	0,048	0,128	0,138	0,045	0,043
Criterio de información Akaike (AIC)	44.505	47.007	44.059	47.604	43.985	44.023

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: significación estadística \* p&lt;0,1, \*\* p&lt;0,05, \*\*\* p&lt;0,01.

## SELECCIÓN DE ESCUELAS PARA EL ESTUDIO DE CASOS

Para la realización del estudio, se seleccionaron tres pares de escuelas (tiempo simple y tiempo pedagógico extendido) que en la prueba Aristas Primaria 2020 obtuvieron resultados promedio por encima de lo esperado en lectura o matemática para el contexto de los alumnos con el que trabajan. El procedimiento consistió en la estimación de modelos multinivel para matemática y lectura, controlando por el nivel socioeconómico y cultural del centro, género de los niños, condición de repetidor, condición de cobrar asignación familiar o Tarjeta Uruguay Social y proporción de asistencias en 2020. Luego se identificaron aquellas escuelas cuyo residuo de centro era positivo y significativamente distinto de cero con un nivel de confianza del 95%. Entre las que cumplían esa condición, se seleccionaron tres pares de escuelas considerando: el tamaño (matrícula similar), el quintil de nivel socioeconómico y la ubicación (Montevideo o interior).

## TRABAJO DE CAMPO CUALITATIVO

El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad a los directores y de grupos focales con maestros. Una vez seleccionados los centros, se informó a las inspecciones correspondientes de las acciones a realizar. En octubre de 2022 se contactó a las escuelas a través de sus directores y se coordinaron instancias a llevar a cabo. Se solicitó a los directores que, para la conformación de los grupos focales, seleccionaran entre tres y cinco maestros que llevaran varios años trabajando en la escuela. Estas actividades fueron realizadas durante los meses de octubre y noviembre a través de videollamadas o de forma presencial. Se realizó la desgrabación y la transcripción literal tanto de las entrevistas como de los grupos focales. Se concretaron seis entrevistas a directores (una por escuela) y siete grupos focales con maestros. Se desarrolló un grupo más de lo previsto, ya que en una escuela doble turno el director sugirió hacer un encuentro con los maestros del turno de la mañana y otro con los del turno de la tarde.

