

ARISTAS 2023

REPORTE 17

¿QUÉ FACTORES CONTRIBUYEN A QUE ALGUNOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA TENGAN MEJORES DESEMPEÑOS QUE LOS ESPERADOS?



INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas
Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Martín Pasturino (presidente), Celsa Puente y Javier Lasida

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

La elaboración de este documento estuvo a cargo de: Elisa Borba, Inés Méndez, Santiago Pelufo, Andrea Rajchman y Joana Urraburu

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: DGEIP

Montevideo, 2025

ISSN: 2697-2786

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque de Innovación del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE. (2025). *Reporte de Aristas 17. ¿Qué factores contribuyen a que algunos centros de educación primaria tengan mejores desempeños que los esperados?* Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-17-Factores-que-contribuyen-a-que-algunos-centros-de-educacion-primaria-tengan-mejores-desempenos-que-los-esperados.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.

INTRODUCCIÓN

En Uruguay los centros educativos tienden a diferenciarse claramente según el nivel socioeconómico de las familias de los niños que asisten a ellos. Esta segregación representa uno de los factores más determinantes para explicar la inequidad que posteriormente se refleja en los resultados educativos (ANEP, 1996, 2009, 2010, 2015; INEEEd, 2015, 2019, 2021a, 2025).

No obstante, según los hallazgos de los reportes 9 y 13 de Aristas, se observa que algunos centros de educación primaria y media logran superar las expectativas y alcanzar resultados mejores a los esperados dadas sus características contextuales. Conocer, investigar y profundizar en los factores que distinguen a estas escuelas podría ofrecer pistas valiosas sobre estrategias efectivas que otros centros educativos podrían adoptar para mejorar sus propios resultados y, de este modo, contribuir a la reducción de la brecha educativa.

Este reporte tiene como objetivo contribuir en este sentido, identificando y analizando las características de las escuelas con logros en matemática y lectura en sexto año superiores a los esperados. El análisis sigue la misma metodología utilizada en el reporte 9 de Aristas (Abe et al., 2015; Agasisti, Avvisati, Borgonovi y Longobardi, 2018; Ainley y Carstens, 2018; ANEP, 1999; Haretche, 2014; INEEEd, 2020, 2022; Koon, Petscher y Foorman, 2014; Meyers y Wan, 2016; OCDE, 2018, 2011; Partridge y Koon, 2017; UNESCO, 2002), pero en esta ocasión se basa en los datos de Aristas Primaria 2023 e incorpora la aplicación de una metodología cualitativa. Esta consiste en la realización de entrevistas a directores y maestros de sexto de centros con logros mejores y peores a los esperados, que participaron tanto en Aristas Primaria 2020 como en la aplicación de 2023, para indagar con mayor profundidad y fortalecer las hipótesis sobre los factores que diferencian a los que presentan logros mejores a los esperados.

En primer lugar, se identifican las características de los alumnos y del centro que influyen sobre los desempeños y se identifica cuál sería el resultado en lectura y matemática que se esperaría si solo incidieran dichos factores. Luego, se clasifican las escuelas según si presentan logros peores, iguales o mejores a los esperados. Cada grupo se caracteriza primero descriptivamente, luego mediante un modelo que identifica los factores que inciden en la probabilidad de pertenecer a cada uno de ellos¹ y, finalmente, se describen con mayor profundidad las dinámicas de la comunidad profesional y las prácticas pedagógicas de los docentes de sexto año a partir del análisis de entrevistas a directores y docentes.

¹ Cabe aclarar que una de las principales debilidades de este tipo de investigaciones es que los resultados son sensibles a la metodología utilizada. Por más información, ver el Anexo metodológico.

Las escuelas que han mostrado tener fortalezas se encuentran en todos los contextos socioeconómicos y culturales, lo cual indica que en el país se cuenta con experiencias que pueden fortalecer el desarrollo de estrategias en centros de contextos desfavorables, contribuyendo así a mejorar los resultados y reducir la inequidad.

PRINCIPALES RESULTADOS DEL REPORTE

Con base en el análisis descriptivo y explicativo realizado a partir de la información de Aristas Primaria 2023 y de las entrevistas a directoras y maestras de sexto año de centros con logros mejores y peores a los esperados, se encontró un conjunto de aspectos que diferencian a estos centros.

Características de la comunidad profesional

- Una comunidad profesional fuerte dentro de la escuela es uno de los aspectos que diferencian a los centros con logros mejores a los esperados. Particularmente, contar con:
 - directores con altos niveles de formación académica,
 - un colectivo docente con experiencia y estable dentro de la escuela,
 - altos niveles de responsabilidad colectiva y
 - sentido de pertenencia con el centro.
- El liderazgo pedagógico e inclusivo del director también parece ser un factor clave para el trabajo cotidiano de los equipos docentes.
- La existencia de espacios de coordinación donde los maestros puedan intercambiar entre sí y con el director o los equipos profesionales de apoyo de los centros sobre sus prácticas pedagógicas, las estrategias para la inclusión de niños con necesidades educativas específicas o con problemas de conducta severos, entre otros temas, parece tener un impacto directo en las posibilidades de intervención del docente con el grupo y, en consecuencia, en los logros alcanzados por los alumnos.

Prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en las aulas

- En los centros con logros mejores a los esperados los docentes suelen implementar prácticas pedagógicas de trabajo en equipo y colaborativas, que incentivan el pensamiento crítico de los niños.
- Presentan un estilo de docencia que promueve el trabajo autónomo de los alumnos para trabajar actividades de matemática y lectura, así como tareas que exigen una mayor demanda cognitiva en las actividades de lectura, y promueven la enseñanza de la matemática mediante el descubrimiento de los niños.

Convivencia en el centro y clima de aula

- Resulta importante contar con un ambiente en el que los alumnos mantengan un comportamiento adecuado y establezcan relaciones de confianza que favorezca tanto el buen vínculo entre compañeros como el sentido de pertenencia a la escuela.
- Este contexto puede fomentar la motivación, la autorregulación en las actividades propuestas y el deseo de asistir diariamente al centro educativo.



¿CÓMO SE IDENTIFICAN LOS CENTROS CON LOGROS MEJORES A LOS ESPERADOS?

El objetivo de este trabajo, al igual que el de dos reportes anteriores que publicó el Instituto (INEEd, 2022, 2024), es encontrar las razones por las cuales algunos centros educativos obtienen resultados académicos superiores a lo que se esperaría dadas sus características. Se parte del concepto de eficacia relativa², es decir, se entiende que **un centro educativo tiene logros mejores a los esperados si los logros promedio (observados) de sus alumnos en matemática o lectura son mayores a lo que se esperaría de ese centro en función de un conjunto de características básicas de la escuela y sus alumnos**. Esto significa que no se buscará identificar centros mejores o peores respecto a otros, sino respecto a sí mismos³. Se trabaja con los resultados de los niños de sexto que realizaron Aristas Primaria 2023.

Para la identificación de estos centros se siguieron los siguientes pasos:

1. En primer lugar, se estimaron dos **modelos multinivel**⁴ que analizan cómo las características básicas de los alumnos y los centros educativos se relacionan con los desempeños en **matemática y lectura**. Estas características son: el contexto socioeconómico y cultural del centro y del alumno, el tipo de escuela, la región donde se ubica el centro (Montevideo/interior), el sexo del alumno, su edad y si tiene extraedad⁵.
2. En segundo lugar, se **clasificaron las escuelas según si sus resultados en matemática y lectura fueron mejores o peores de lo que se podría esperar, teniendo en cuenta sus características**. Para hacerlo, se comparó el puntaje de los alumnos de sexto año con el que se esperaría que tuvieran, considerando factores como el contexto socioeconómico, el tipo de escuela, la edad de los alumnos y demás variables consideradas en el punto 1⁶.

² Para profundizar en este concepto, ver los reportes 9 y 13 de Aristas, donde se desarrolla la bibliografía asociada a la eficacia relativa (INEEd, 2022, 2024).

³ Dado que en Uruguay no se han definido perfiles de egreso para el final de la educación primaria, no es posible establecer qué niveles de desempeño en las pruebas Aristas representan logros mínimos "aceptables" al terminar sexto grado. Por esta razón, la identificación de centros con logros mejores o peores a los esperados se basa únicamente en criterios estadísticos, relativos al conjunto de escuelas analizadas (ver Anexo metodológico). Esto implica que pueden encontrarse centros con logros mejores a los esperados cuyos puntajes promedio se sitúan en los niveles más bajos de la prueba, así como centros con logros peores a los esperados que, en promedio, alcanzan niveles más altos de desempeño. En consecuencia, esta clasificación no implica un juicio absoluto sobre la calidad de los centros, sino una comparación entre el desempeño observado y el desempeño que sería esperable dado su contexto.

⁴ Los resultados del modelo multinivel de matemática y lectura se encuentran en la tabla A.1 del Anexo metodológico.

⁵ La variable de extraedad hace referencia a los alumnos que tienen una edad por sobre la edad teórica, lo que implica que existió una o más experiencias de repetición durante su trayectoria educativa. Por más detalles de la construcción de esta variable, ver el **informe de Aristas Primaria 2023** (INEEd, 2025, p. 150). La edad se incluye como variable continua, mientras que el rezago es una variable categórica que vale 0 si el niño no tiene rezago, 1 si tiene un año de rezago y 2 si tiene dos o más años de rezago. Dado que el rezago está muy relacionado a la edad del alumno, para su inclusión conjunta en los modelos se estudió el grado de multicolinealidad. En primer lugar, se analizó la asociación de ambas variables (que resulta de 0,47 en tercero y 0,52 en sexto). En segundo lugar, se estudió el factor de inflación de la varianza (VIF, por sus siglas en inglés). Valores de VIF mayores a 10 indican alta colinealidad (Gujarati y Porter, 2010). En todos los modelos estimados, los valores VIF asociados a la variable edad y rezago son menores a 2.

⁶ La diferencia entre el puntaje y el esperado se llama "residuo". Si los alumnos rinden mejor de lo esperado, el residuo es positivo. Si rinden peor, es negativo. Para definir qué escuelas tienen resultados significativamente mejores o peores, se consideraron solo aquellas con residuos muy altos o muy bajos (más de un desvío estándar de diferencia). Por más detalle, ver el Anexo Metodológico.

3. Una vez que se clasificaron los resultados en lectura y matemática por separado, se combinaron para obtener una clasificación general de cada escuela. Se consideraron escuelas con mejores resultados aquellas que superaron lo esperado en ambas áreas o que tuvieron resultados esperados en una y mejores en la otra. Por otro lado, se consideraron escuelas con peores resultados las que tuvieron logros por debajo de lo esperado en ambas áreas o en una de ellas y resultados esperados en la otra (tabla 1).

TABLA 1
CLASIFICACIÓN DE LOS CENTROS CON LOGROS MEJORES, IGUALES O PEORES A LOS ESPERADOS

Lectura/matemática	Mejores en matemática	Igual en matemática	Peores en matemática
Mejores en lectura	Mejores	Mejores	-
Igual en lectura	Mejores	Igual	Peores
Peores en lectura	-	Peores	Peores

Nota: en la muestra hay un centro (10 alumnos) que tienen resultados mejores a los esperados en lectura y peores en matemática y un centro (17 alumnos) con resultados mejores a los esperados en matemática y peores en lectura; estos casos se excluyen del estudio.

TABLA 2
CANTIDAD DE CENTROS Y ALUMNOS DE SEXTO DE LA MUESTRA IDENTIFICADOS EN CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS

Categoría de logros	Centros	Alumnos
Mejores	56	1.769
Igual	116	2.991
Peores	56	1.746
Total	228	6.506

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aristas Primaria 2023.

Como se explicó anteriormente, se clasifica a las escuelas en tres categorías de logro según los desempeños alcanzados por sus alumnos con relación a los desempeños que se esperarían en función de sus características básicas:

1. **Centros con logros mejores a los esperados:** son aquellos en los que sus alumnos obtienen resultados en las pruebas de matemática o lectura superiores a los que se esperaba para un centro con sus características (al menos en una de las áreas y con resultados iguales a los esperados en la otra).
2. **Centros con logros iguales a los esperados:** son aquellos en los que sus alumnos obtienen resultados en las pruebas de matemática y lectura iguales a los que se esperaba para un centro con sus características.
3. **Centros con logros peores a los esperados:** son aquellos en los que sus alumnos obtienen resultados en las pruebas de matemática o lectura inferiores a los que se esperaba para un centro con sus características (al menos en una de las áreas y con resultados iguales a los esperados en la otra).

¿QUÉ FACTORES INCIDEN EN LA OBTENCIÓN DE LOGROS MEJORES A LOS ESPERADOS?

Este apartado se divide en tres partes complementarias que tienen el objetivo de ofrecer una visión lo más completa posible de los factores que distinguen a los centros educativos con logros mejores a los esperados. La primera se centra en un análisis descriptivo. Se busca identificar qué características tienen los centros que logran mejores resultados. En la segunda parte se adopta un enfoque explicativo. Se estima un modelo de regresión logística multinomial que permite analizar la influencia de diversas variables en la probabilidad de que un centro obtenga logros mejores o peores a lo esperado. Finalmente, la tercera parte incorpora un análisis cualitativo que busca profundizar en las características y procesos identificados en el análisis cuantitativo. A través de entrevistas con directores y docentes de sexto se recaba información de primera mano sobre las prácticas, estrategias y experiencias que contribuyen a que estos centros obtengan mejores resultados.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO: CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS CON LOGROS MEJORES A LOS ESPERADOS

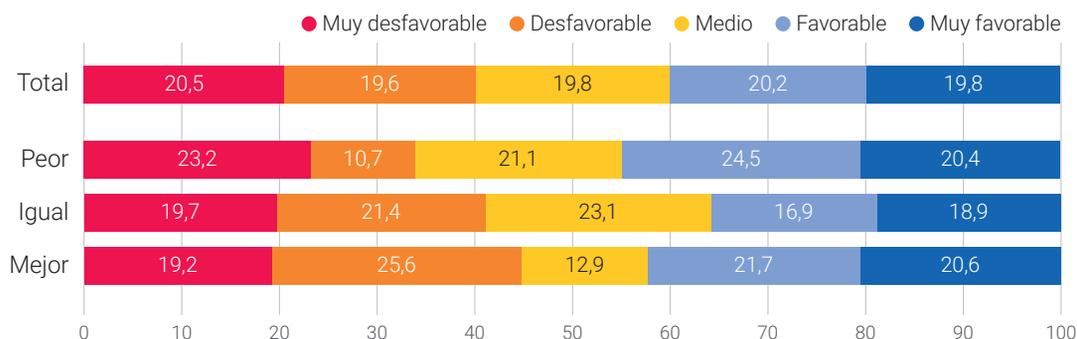
Una vez clasificados los centros educativos, se realiza un análisis descriptivo para caracterizarlos, poniendo foco principalmente en los factores encontrados en los reportes anteriores de primaria y media (INEEd, 2022, 2024). Se constata que la distribución de alumnos —ya sean de centros con logros mejores, iguales o peores— no varía significativamente según el contexto socioeconómico y cultural (gráfico 1), el tipo de escuela (gráfico 2) o la región (tabla A.2 del Anexo de tablas y gráficos).

No obstante, sí se observan diferencias, al igual que en primaria en 2020 y en media en 2022, en aspectos de la comunidad profesional, las prácticas pedagógicas y la convivencia y el clima en el centro educativo⁷ (INEEd, 2022, 2024).

Las escuelas con logros mejores a los esperados se destacan por contar con una sólida **comunidad profesional**: presentan altos niveles de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, mayores niveles de responsabilidad colectiva entre los docentes y un sentido de pertenencia más acentuado, según la percepción de los maestros (gráfico 3). También muestran mayor estabilidad del equipo docente, reflejada en la antigüedad de los maestros y la permanencia en la escuela (gráficos A.1 y A.2 del Anexo de tablas y gráficos).

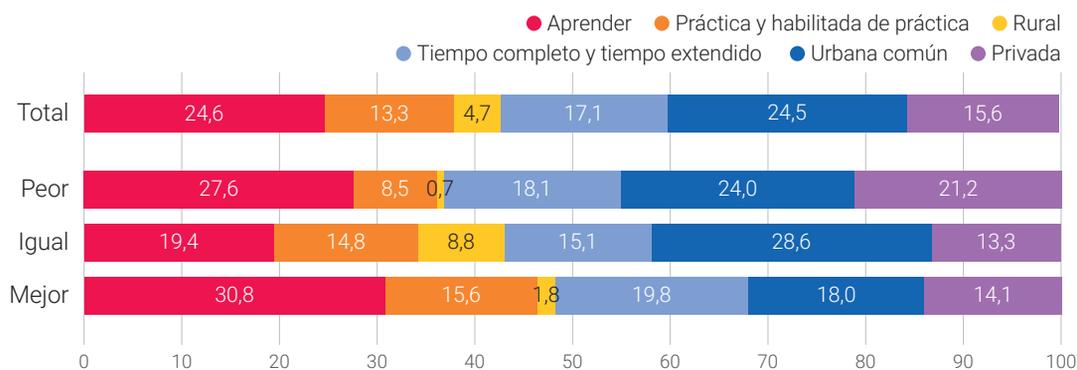
⁷ Las diferencias entre medias fueron evaluadas mediante pruebas ANOVA (análisis de varianza), considerando un nivel de significancia del 5%. Solo se presentan resultados con diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

GRÁFICO 1
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE SEXTO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO POR CATEGORÍA DE LOGRO
 EN PORCENTAJE
 AÑO 2023



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.
 Nota: la prueba de independencia entre las variables se basa en un diseño muestral complejo; el estadístico F ajustado por diseño (F(7,24; 1151,22) = 0,76, p = 0,624) indica que no se encuentra evidencia estadísticamente significativa de asociación entre las variables.

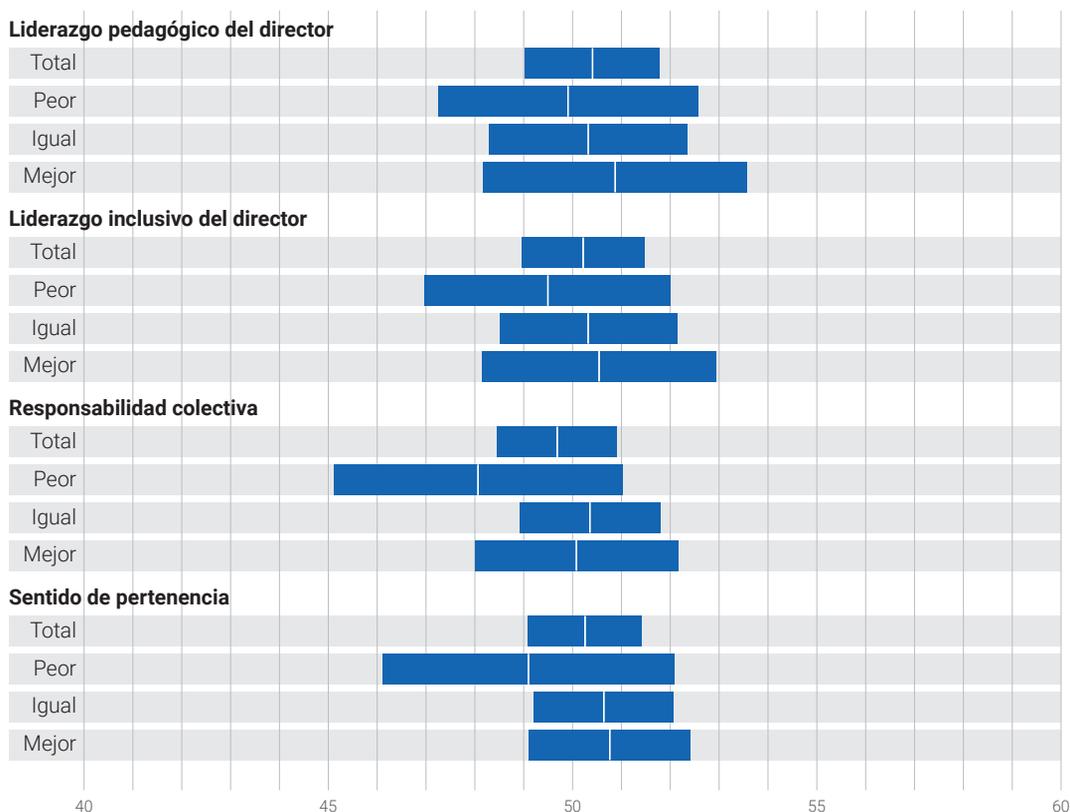
GRÁFICO 2
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE SEXTO SEGÚN TIPO DE ESCUELA POR CATEGORÍA DE LOGRO DEL CENTRO
 EN PORCENTAJE
 AÑO 2023



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.
 Nota: la prueba de independencia entre las variables se basa en un diseño muestral complejo; el estadístico F ajustado por diseño (F(7,94; 1261,94) = 1,3197 Pr = 0,230) indica que no se encuentra evidencia estadísticamente significativa de asociación entre las variables.

GRÁFICO 3
ÍNDICES DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO E INCLUSIVO DEL DIRECTOR, RESPONSABILIDAD COLECTIVA Y SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS MAESTROS CON EL CENTRO, POR CATEGORÍA DE LOGRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

Informante: maestros de sexto



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aristas Primaria 2023.

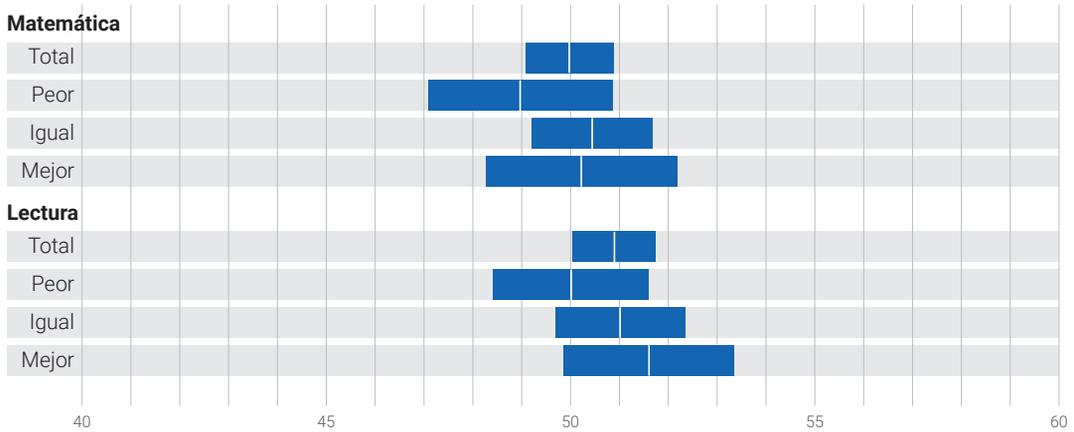
Asimismo, en relación con las **prácticas pedagógicas**, se constata que en estas escuelas los maestros enfatizan en mayor medida las tareas más complejas durante la enseñanza de los contenidos curriculares de matemática y lectura (gráficos A.3 y A.4 del Anexo de tablas y gráficos), presentan actividades de mayor demanda cognitiva en lectura (gráfico A.5 del Anexo) y se observa en mayor medida un estilo de docencia que promueve el trabajo autónomo⁸ de los alumnos en ambas asignaturas (gráfico 4) y de descubrimiento en matemática (gráfico A.6 del Anexo), con relación al resto de las escuelas.

⁸ De acuerdo a las prácticas reportadas por los docentes en Aristas, se identificaron tres tipos de activación cognitiva: tradicional (refiere a prácticas más tradicionales de enseñanza, como exponer un tema o resolver actividades en el pizarrón, en general son actividades mediadas por los maestros); descubrimiento (son prácticas que fomentan que los alumnos identifiquen, inferan, relacionen, exploren, justifiquen y resuelvan por sí mismos las actividades propuestas), y autónomo (propuestas pedagógicas del docente que fomentan las formas de trabajo más autónomo y que podrían considerarse de una mayor activación cognitiva que las anteriores) (INEEd, 2025).

GRÁFICO 4
ÍNDICE DE MODALIDAD DE DOCENCIA AUTÓNOMA EN LECTURA Y MATEMÁTICA, POR CATEGORÍA DE LOGRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

Informante: maestros de sexto



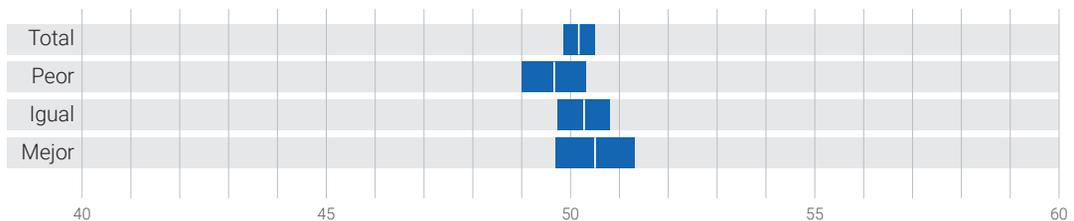
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

A esto se suman aspectos de la **convivencia y el clima de aula** que también presentan diferencias entre centros. En este sentido, tanto en los centros con logros iguales como mejores a los esperados se percibe un mejor comportamiento de los alumnos en el aula y mejor vínculo entre pares, en comparación con las escuelas con logros por debajo a lo esperado (gráficos A.7 y A.8 del Anexo). Además, se vuelve a constatar, al igual que en 2020, un mayor sentido de pertenencia entre los alumnos de los centros con logros mejores a los esperados, lo que significa tener mayor gusto por su escuela y ganas de asistir, así como la sensación de tristeza en caso de tener que cambiarse de centro, entre otros aspectos (gráfico 5) (INEEd, 2022).

GRÁFICO 5
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA DEL ALUMNO, POR CATEGORÍA DE LOGRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

Informante: alumnos de sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

Por último, se observa una mayor motivación y autorregulación entre los alumnos de escuelas con logros mejores a los esperados, en comparación con los de escuelas con logros inferiores (gráfico A.9 del Anexo). Esto significa que los niños de los centros que superan las expectativas emplean en mayor medida procesos de planificación, monitoreo y corrección de sus actividades durante el transcurso de alguna tarea, así como también

mayor compromiso y persistencia frente a tareas académicas y se sienten motivados por el desafío y la curiosidad por participar en diversas actividades.

ANÁLISIS EXPLICATIVO: FACTORES QUE AUMENTAN LA PROBABILIDAD DE OBTENER LOGROS MEJORES A LOS ESPERADOS

Si bien a partir del análisis descriptivo se identificaron algunas diferencias interesantes entre escuelas, ese tipo de comparación no posibilita determinar si esas diferencias realmente influyen en los logros obtenidos o si se deben a otros factores.

TABLA 3
PROBABILIDAD DE PERTENECER A CENTROS CON LOGROS PEORES O MEJORES A LOS ESPERADOS
MODELO LOGIT MULTINOMIAL

	Peor	Mejor
Tipo de escuela: aprender ⁹	0,405 (0,593)	0,841 (0,603)
Tipo de escuela: de práctica y habilitada de práctica	-0,497 (0,774)	0,269 (0,678)
Tipo de escuela: rural ¹⁰	-2,163* (1,158)	-1,051 (0,840)
Tipo de escuela: de tiempo completo o extendido	0,784 (0,586)	0,848 (0,614)
Tipo de escuela: privada	0,727 (0,632)	0,032 (0,670)
Educación del director: terciaria incompleta	-1,563 (1,126)	-1,104 (0,901)
Educación del director: posgrado incompleto o completo	0,485 (0,434)	0,758* (0,423)
Índice de comportamiento en el aula	-0,363** (0,172)	0,112 (0,169)
Modalidad de docencia descubrimiento en matemática	-0,282* (0,165)	0,194 (0,159)
Demanda cognitiva en lectura	-0,172 (0,156)	0,260* (0,141)
Índice de motivación y autorregulación del aprendizaje	-0,004 (0,051)	0,089* (0,050)
Índice de vínculo entre pares	0,012 (0,070)	0,146* (0,076)
Constante	-1,025** (0,438)	-1,240** (0,488)
Observaciones	4.892	4.892

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

Nota 1: errores estándar agrupados a nivel de centro entre paréntesis.

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

Nota 3: en el caso de la variable tipo de escuela, la categoría omitida es la urbana común, mientras que para la educación del director se omite la categoría terciaria completa.

Nota 4: la variable de contexto socioeconómico y cultural del centro no se incluye en la tabla porque no resulta estadísticamente significativa en el modelo; esto se debe a que dicha variable fue utilizada previamente para estimar los logros esperados y clasificar a las escuelas según el tipo de logro, lo que reduce su capacidad explicativa en este análisis.

⁹ Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), para facilitar la lectura en este informe se escribe su nombre con minúscula.

¹⁰ Las escuelas rurales tienen menor probabilidad de tener logros peores a los esperados respecto a las urbanas comunes. No obstante, dado que la cantidad de escuelas rurales en la muestra de Aristas Primaria 2023 es relativamente pequeña (115 alumnos en 26 escuelas, de las cuales 22 obtienen logros iguales a los esperados), los errores de medida son más grandes para este tipo de centro, por lo cual es necesario interpretar los resultados con cautela.

En este apartado se busca dar un paso más: explorar qué características están efectivamente asociadas a una mayor probabilidad de que una escuela obtenga resultados por encima o por debajo de lo esperado. Para ello, se utiliza un modelo de regresión logística multinomial, que permite analizar cómo distintas variables se relacionan con la probabilidad de que una escuela pertenezca a cada uno de los tres grupos definidos. Este enfoque permite considerar simultáneamente múltiples factores y aporta evidencia más sólida sobre cuáles de ellos podrían estar incidiendo en los logros. Los resultados se presentan en la tabla 3.

Por un lado, se observa que existe un conjunto de factores que incide positivamente sobre la probabilidad de pertenecer al grupo de centros con **logros mejores** a los esperados. Estos son: **el nivel educativo del director de la escuela, la demanda cognitiva en lectura, la motivación y autorregulación de los alumnos y el vínculo entre ellos.**

En 2023, la formación de los directores es un factor relevante para que un centro obtenga resultados mejores a los esperados. Contar con directores que tengan cursos de posgrado, ya sean incompletos o completos, con relación a los que cuentan con terciaria completa, incide de forma positiva para que una escuela alcance logros mejores a los esperados. Asimismo, resultados previos del INEEEd muestran que la antigüedad del director en cargos de dirección en educación media también es un factor clave para que un centro obtenga resultados mayores a los esperados (INEEd, 2024). En conjunto, estos hallazgos destacan la relevancia de tener directores formados y estables dentro del centro educativo.

Las estrategias docentes para enseñar la lectura parecen influir positivamente en los logros de los centros. En concreto, el uso de prácticas que exigen mayor demanda cognitiva en lectura aumentan la probabilidad de obtener mejores logros a los esperados, tal como se había adelantado en el informe de Aristas Primaria 2023 (INEEd, 2025). Además, estudios previos del INEEEd (2022) indican que en centros donde los docentes ponen más énfasis en contenidos curriculares complejos en matemática y lectura los alumnos obtienen mejores desempeños.

Asimismo, el análisis evidencia la importancia de trabajar desde los centros educativos el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos, en particular la motivación y autorregulación del aprendizaje, dado que es un factor clave que incide positivamente para que una escuela alcance resultados mejores a los esperados. Cabe recordar que en 2023 se constata un deterioro generalizado de las habilidades socioemocionales —incluyendo la motivación y autorregulación— tanto para las niñas como para los varones, de todos los contextos socioeconómicos y culturales, tipos de escuela y regiones, alcanzando niveles inferiores a los observados en 2017 (INEEd, 2025). Mejorar la motivación y autorregulación implica un mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos con foco en sus metas académicas, es decir, una mayor capacidad de monitorearse a sí mismos mientras realizan tareas, sentirse capaces de abordar las tareas que se les proponen y persistir en una tarea más allá de las distracciones, así como estudiar por el gusto de aprender y considerar que lo que aprenden será útil en el futuro, entre otros aspectos.

Dentro de las relaciones interpersonales que hacen a la convivencia escolar, el vínculo entre los alumnos, entendido como el apoyo, diálogo, cuidado y respeto entre compañeros, parece

ser un factor relevante para que los centros obtengan resultados mejores a los esperados. Este resultado es relevante en el marco de la caída del vínculo entre alumnos constatada en 2023 con respecto a 2017 (INEEd, 2025). Esta información muestra la importancia de trabajar sobre los factores relativos a la convivencia escolar, que además de ser factores protectores de las trayectorias escolares, presentan efectos importantes sobre los desempeños de los niños.

Por otro lado, otros factores que también muestran un efecto favorable en el logro de las escuelas, ya que inciden de forma negativa sobre la probabilidad de tener **logros peores** a los esperados, son: **el buen comportamiento de los alumnos en el aula y que los docentes promuevan la enseñanza de la matemática mediante el descubrimiento.**

El comportamiento de los alumnos en el aula es uno de los factores que componen el clima escolar, reconocido por la literatura especializada por su relevancia en los logros académicos de los niños (Hattie, 2009; Sebring, Allensworth, Bryk, Easton y Luppescu, 2006). Un clima de aula favorable implica que los docentes puedan impartir sus clases sin interrupciones, que la mayoría de los alumnos presten atención, se apoyen entre ellos y muestren respeto mutuo (INEEd, 2018). El análisis revela que cuanto mejor es el comportamiento de los niños en el aula, menor es la probabilidad de obtener resultados peores a los esperados.

Esto es consistente con los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE¹¹) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (UNESCO y LLECE, 2021) y del informe de Aristas Primaria 2023 (INEEd, 2025). Mientras que en el primero se evidencia un efecto negativo de la disrupción en el aula sobre los logros educativos (específicamente en ciencias en sexto grado para el caso de Uruguay), en Aristas se encontró un efecto positivo del comportamiento en el aula sobre los desempeños de lectura y matemática.

Asimismo, los resultados de este estudio muestran que aquellos docentes que promueven la enseñanza de la matemática mediante prácticas pedagógicas asociadas al descubrimiento —es decir, que incentivan a los niños a inferir, relacionar y resolver las actividades por sí mismos— contribuyen a disminuir la probabilidad de que un centro obtenga logros peores a los esperados. Este hallazgo es consistente con lo observado en 2020, cuando las prácticas de activación cognitiva de tipo autónoma también se asociaron a una menor probabilidad de que un centro presentara resultados inferiores a los esperados (INEEd, 2022).

¹¹ Esta prueba es realizada por la UNESCO a través del LLECE en América Latina y el Caribe. En 2019 se aplicó a niños de tercer y sexto grado de 16 países en las áreas de lenguaje (lectura y escritura), matemática y ciencias naturales (solo en sexto grado). También analizó los factores asociados al aprendizaje y, por primera vez, las habilidades socioemocionales de los alumnos. Las ediciones anteriores fueron en 1997 (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, PERCE), 2006 (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE) y 2013 (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE).

ANÁLISIS CUALITATIVO: PROFUNDIZANDO EN LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS CON LOGROS MEJORES A LOS ESPERADOS

Una vez clasificados los centros educativos según sus logros y analizados los factores que aumentan la probabilidad de obtener logros mejores a lo esperado, se procedió a profundizar en su entendimiento a partir de un estudio cualitativo en los centros. Para esto, se realizaron 13 entrevistas a directoras y maestras de sexto grado en cinco escuelas participantes de Aristas Primaria 2020 y 2023¹². La selección incluyó centros que presentaron en ambas mediciones logros mejores a los esperados y otros que, por el contrario, obtuvieron logros sistemáticamente por debajo de lo esperado.

El objetivo principal de las entrevistas fue profundizar en los factores que podrían explicar los buenos resultados obtenidos por algunos centros, prestando particular atención a las prácticas pedagógicas de los docentes y a las dinámicas de la comunidad profesional. En este sentido, se incluyeron también escuelas con resultados por debajo de lo esperado con el fin de contrastar si los factores identificados en los centros con logros positivos estaban ausentes o funcionaban de forma distinta.

Las entrevistas abordaron tanto las estrategias de enseñanza como los espacios de planificación, intercambio y formación dentro de la escuela. Dado el carácter intencional de la muestra y el número limitado de centros, el enfoque adoptado es el de estudio colectivo de caso con intenciones tanto exploratorias como descriptivas. No se busca generalizar, sino comprender en profundidad experiencias específicas que permitan generar hipótesis o aprendizajes relevantes sobre el vínculo entre las prácticas docentes y los logros educativos.

COMUNIDAD PROFESIONAL Y LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Perfil del equipo

Independientemente de si la escuela alcanza un logro mayor o menor al esperado, todas las directoras dicen contar actualmente con equipos de trabajo estables, refieren a maestros con varios años de experiencia y trabajo en el centro, así como a la efectividad en el cargo de la mayoría de los docentes.

En tal sentido, las directoras destacan la importancia y las ventajas de que la comunidad profesional sea estable. La posibilidad de que la mayoría de los maestros conozca a los alumnos y sus familias favorece una interacción más cercana con estas, al tiempo que facilita el intercambio de información entre profesionales sobre situaciones particulares de cada niño, lo cual incide positivamente en la calidad de la relación pedagógica y en el

¹² La totalidad de entrevistas realizadas fueron a directoras y maestras mujeres, por lo que en este apartado se habla específicamente de *las maestras y las directoras*. Entre las escuelas seleccionadas hay centros del sector público y privado, de Montevideo y del interior y de distintos contextos socioeconómicos.

acompañamiento del proceso educativo. A su vez, las directoras de las escuelas públicas destacan que un equipo docente estable dentro del centro facilita el mantenimiento y sostenimiento de redes de apoyo tendidas con otras instituciones del barrio, como centros de primera infancia, policlínicas, asociaciones barriales, etc.

Lo bueno de la institución es la fortaleza del equipo docente, el que sea efectivo, incluso la maestra de apoyo, [...] ayuda a la hora de tender redes con otras instituciones (maestra).

La profesora de educación física tiene muchísimos años en la escuela, es una referente, los padres y los niños fueron alumnos de ella y, bueno, tiene dominio de grupo y es del barrio, conoce a todos (directora).

Espacios de coordinación y planificación

Las instancias de encuentro e intercambio entre docentes parecen ser un factor diferencial de los centros con logros mejores a los esperados con relación a los otros. Si bien dentro de los centros con logros mejores a los esperados se encuentran diferencias en la periodicidad de los espacios de coordinación, las directoras los consideran muy valiosos para el intercambio con colegas sobre cuestiones administrativas y pedagógicas, entre otras. En el caso de los centros con logros peores a los esperados, si bien todas las directoras comparten la importancia de los espacios de coordinación para el intercambio colectivo, no cuentan con ellos.

Las maestras entrevistadas coinciden con las directoras en este aspecto. En una de las escuelas con logros mejores a los esperados se planifica cada 15 días en coordinación con las demás maestras del nivel. En otra planifican con la maestra de la otra clase del mismo grado de forma semanal y se reúnen en sala docente una vez al mes, donde intercambian sobre proyectos de ciclo o el proyecto institucional, se dedica tiempo a aspectos administrativos, se aprovecha para planificar con el colectivo, entre otras actividades.

En las escuelas con logros por debajo de los esperados, las maestras dicen planificar sus clases de forma individual, sin lineamientos institucionales, ya que no cuentan con salas de coordinación. Las docentes dedican tiempo personal para reunirse y planificar con el maestro del mismo tramo. A pesar de estas diferencias, las maestras de todas las escuelas dicen planificar de acuerdo al programa y los intereses de los alumnos.

Liderazgo pedagógico del director

La posibilidad de generar espacios de encuentro entre el equipo docente para el intercambio sobre cuestiones pedagógicas, así como para la coordinación y planificación conjunta, constituye una condición que favorece el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte del director dentro del centro educativo. En este aspecto se aprecian diferencias entre las escuelas con logros mejores y peores a los esperados. En los centros con logros superiores a los esperados, las directoras reportan trabajar frecuentemente en equipo con el colectivo docente, se realizan intercambios sobre temas pedagógicos, se coordinan actividades y se comparten materiales y recursos para el trabajo en las aulas. Si bien las maestras

tienen libertad para planificar, hay ciertos lineamientos institucionales a seguir, y las planificaciones son supervisadas por el equipo de dirección.

Nosotros tenemos el plan compartido con las directoras, ellas pueden acceder cuando quieran al [Google] Drive y ver lo que estamos haciendo, además de que visitan todos los días los salones y ya ven lo que estamos trabajando. Y además tenemos sala una vez al mes donde se abordan los proyectos que estamos haciendo (maestra).

En cambio, en los centros con logros peores a los esperados, si bien las maestras coordinan actividades pedagógicas puntuales con sus pares —sobre todo entre docentes de un mismo grado— la planificación de las clases es individual. Las directoras no cuentan con tiempo para conocer e intercambiar sobre la planificación de las maestras ni para dialogar sobre temas pedagógicos. Entre otros factores que explican esta situación mencionan el alto número de alumnos en las escuelas y las múltiples demandas cotidianas, tanto de los niños como de sus familias.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES

Organización del horario curricular y trabajo por ciclos

Las posibilidades de los docentes respecto a las prácticas pedagógicas que implementan dependen, en cierta medida, de aspectos de la organización curricular de la escuela. En este sentido, no se observan diferencias entre las escuelas con logros mejores o peores a los esperados, sino entre escuelas públicas y privadas¹³.

En los centros privados entrevistados se organizan —incluso en primaria— en clases de 40 minutos donde las maestras trabajan por áreas y se dividen para impartir matemática, lengua y ciencias, además del resto de las áreas de conocimiento que están a cargo de otros docentes (como pensamiento computacional, educación física y arte, entre otras). A su vez, en estas escuelas las maestras trabajan por tramos y cambian de grado todo el grupo junto con las mismas docentes dentro del mismo tramo (primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto).

En cambio, las escuelas públicas continúan con el sistema más tradicional caracterizado por una única maestra por grupo, quien enseña todas las áreas. Si bien se intenta desde la dirección que los docentes continúen con el mismo grupo dentro de los tramos, esto depende de la voluntad del maestro y de que se mantenga en la misma escuela al año siguiente.

En los casos en que el grupo avanza con el mismo maestro dentro del tramo, el cuerpo docente reporta resultados positivos. Esto se vincula, por un lado, con el conocimiento

¹³ Cabe destacar que entre las escuelas con logros mejores y por debajo de lo esperado hay tanto escuelas privadas como públicas, por lo que la forma de organización no parecería ser un factor determinante en los logros. Sin embargo, en las entrevistas se identificaron aspectos relevantes vinculados a cómo esta forma de organización impacta en el conocimiento y seguimiento del grupo, lo cual podría influir en el clima de aula y en las prácticas pedagógicas que los docentes pueden implementar.

previo del grupo, que facilita el diagnóstico inicial y permite avanzar más rápidamente en los contenidos curriculares. Por otro lado, se observa una generación más ágil de un clima de aula favorable, dado que los grupos consolidados presentan vínculos ya establecidos, a diferencia de aquellos conformados por alumnos que recién comienzan a conocerse. Una directora comenta:

Tratamos de hacer con los maestros efectivos el tramo en ciclo, o sea, de primero que pasen a segundo, si es tercero que pasen a cuarto, de quinto a sexto, porque así te evitas muchas cosas de que ya los conocen, el trato con los padres [...] A veces, no se puede hacer porque el maestro no estuvo afín con algún padre o algo, y no lo hago. Si no se puede pasar el maestro con todo el grupo, bueno, divido al grupo y se toman otros maestros (directora).

Información al inicio del año escolar

Para conocer en mayor profundidad las posibilidades de las maestras de planificar el año y el tipo de prácticas que luego adoptan en sus clases, se les consultó sobre el tipo de información que reciben al inicio del año sobre sus grupos. Al respecto, no se observan diferencias entre las escuelas con logros peores y mejores a los esperados, sino nuevamente por subsistema.

En el caso de las escuelas privadas, estas tienen un espacio formal de intercambio al inicio del año escolar con la maestra del año anterior. Además, las docentes se mantienen con el mismo grupo dentro de los tramos escolares, por lo que tienen conocimiento propio acerca del grupo. En las escuelas públicas no siempre hay espacio de intercambio con la maestra del año anterior, ya que muchas veces esta no continúa en la escuela. No obstante, cuentan con el registro de las trayectorias en GURI¹⁴ y los informes que hayan dejado las maestras del año anterior.

En todos los casos, la información se usa fundamentalmente para planificar y hacer adecuaciones en los casos necesarios.

Diversidad de los grupos

La política educativa actual promueve la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en centros educativos comunes, a través de adecuaciones que tiendan a eliminar o minimicen las barreras de aprendizaje (INEEd, 2021c). En consonancia con esta disposición, todas las directoras consultadas coinciden en el incremento de alumnos incluidos en los últimos años en sus centros educativos, ya sea por dificultades de aprendizaje, discapacidad o altas capacidades, entre otras razones.

Si bien la normativa indica que la inclusión educativa debe ir acompañada de formación y cambio de roles de los docentes, así como de apoyos profesionales y materiales para llevar adelante los procesos de inclusión y adecuación (Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011; INEEEd, 2021b), esto parece no efectivizarse en todos los centros consultados.

¹⁴ GURI es una plataforma en línea de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria que hace posible la gestión unificada de registros e información. Presenta una base de datos tanto de maestros como de alumnos.

En las escuelas con logros mejores a los esperados los equipos directivos participan activamente en la toma de decisiones respecto a la implementación de prácticas específicas para trabajar con los alumnos incluidos. A su vez, trabajan de forma coordinada con los equipos de apoyo especializados con los que cuenta el centro para enfrentar los desafíos de la diversidad de cada grupo de alumnos.

Los equipos de apoyo son diversos. Una directora menciona como soportes fundamentales el equipo del Programa de Maestros Comunitarios, una maestra de apoyo efectiva en la escuela, la colaboración de los equipos profesionales de una escuela especial en la zona, así como el trabajo en red con otras instituciones de la zona como policlínicas y centros de primera infancia, entre otros. Otra directora alude a la conformación de varios equipos de apoyo para trabajar con la diversidad de los alumnos, conformados por psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales y docentes especializados.

Está establecido por el programa que tiene que ser así, la ruptura de formatos pensando en la centralidad del niño y en lo que cada niño necesita. Entonces, bueno, por ejemplo, una niña puntual que tiene como algunas dificultades vinculares [...] y en esta flexibilidad de formatos, esta niña tiene segundo, a veces está en otro segundo, a veces está en sexto, a veces está con las maestras comunitarias, a veces está con la maestra de apoyo. Entonces vamos buscando cuál es el actor que puede trabajar a diario con esa niña para ir favoreciendo sus aprendizajes, porque es una niña a la que le cuesta mucho permanecer siempre en un mismo lugar. Entonces se buscan las estrategias en los recursos humanos que tenemos dentro de la escuela (directora).

A su vez, en estas escuelas los equipos de apoyo están en constante comunicación con los profesionales externos que trabajan con los niños.

Los relatos de las directoras de los centros educativos con logros por debajo de los esperados son muy distintos. Se caracterizan por carecer de equipos de apoyo e instancias de formación para trabajar con los niños incluidos y el equipo directivo no da abasto con todos los asuntos y problemáticas del centro para poder participar activamente e intervenir en los procesos de aprendizaje de estos niños. Debido a esto, las maestras dicen encontrarse muy solas al momento de llevar adelante los procesos de inclusión y adaptación curricular de cada alumno. En este sentido, las maestras manifiestan implementar las estrategias que consideran más oportunas o pertinentes, en función de sus posibilidades. Entre las diversas estrategias mencionadas se incluyen la atención personalizada a los alumnos con inclusión, propuestas de trabajos grupales para toda la clase e individuales para niños con adaptaciones, distintas planificaciones y actividades con menor nivel de complejidad, entre otras. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, reconocen que, al no contar con la formación específica ni con las herramientas adecuadas, sienten incertidumbre respecto a la efectividad del trabajo que realizan con los niños incluidos.

Por más que varias de las maestras han hecho cursos sobre inclusión, todas mencionan la necesidad de apoyo profesional para la adecuación de sus prácticas a la heterogeneidad de los grupos.

Prácticas de trabajo en el aula

En general, las maestras de escuelas con logros mejores a los esperados destacan que trabajan frecuentemente en equipos y de forma colaborativa con los alumnos. Sin embargo, lo que parece diferenciar a estos centros es el fuerte énfasis en el desarrollo del **trabajo autónomo de los alumnos**. Varias de las maestras remarcan que procuran dar a los niños un rol activo en su aprendizaje, promoviendo que aprendan a resolver por sí mismos, a tomar decisiones y a entender que el error forma parte del proceso. Se apuesta al trabajo en duplas, en equipo o colectivamente, reservando el trabajo individual para el final de las tareas, como forma de consolidar lo aprendido y evaluar si comprendieron los contenidos. Una de las maestras comenta que desde la escuela se dan lineamientos acerca del tipo de prácticas a aplicar:

Cuando están trabajando en equipo voy recorriendo y si veo que tienen algunas dificultades les voy dando *tips*, tal vez hago preguntas como para hacerlos pensar y que se vayan dando cuenta [...] la apuesta es más al razonamiento autónomo, o sea, crítico, libre (maestra).

Las maestras de escuelas con logros peores a los esperados también dicen priorizar el trabajo en equipo y colaborativo de los alumnos. En estas estrategias encuentran la forma para integrar niños con necesidades educativas específicas; varias maestras coinciden en que la mejor forma que han encontrado es conformar equipos de trabajo diversos para así lograr la retroalimentación entre compañeros.

Algunas maestras señalan que, en los últimos años, han experimentado una transformación en sus dinámicas de trabajo, transitando desde clases más estructuradas y tradicionales hacia modalidades pedagógicas más dinámicas, orientadas a captar un mayor interés por parte de los alumnos. En este sentido, expresan que el objetivo central es promover el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la autonomía en los niños. No obstante, también **reconocen que fomentar el trabajo autónomo de los alumnos es especialmente desafiante** cuando no se cuenta con apoyos suficientes para gestionar grupos numerosos y diversos, en los que hay niños con discapacidades o con importantes dificultades de comportamiento.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos en las aulas, las maestras de escuelas con logros mejores a los esperados dicen usar frecuentemente computadoras para realizar actividades. Incluso en algunos centros, las maestras suben materiales de estudio y tareas a la plataforma CREA¹⁵ de Ceibal, con el objetivo de que los alumnos que faltan a clases no pierdan los contenidos trabajados. Este recurso también funciona como un mecanismo de comunicación entre docentes y alumnos.

Usamos mucho la plataforma CREA, Matific, la Biblioteca País, Educaplay y después tenemos la videoconferencia que la podemos usar también un día a la semana cuando no hay inglés. También tenemos tele que la podemos usar si queremos trabajar con algún recurso audiovisual (maestra).

¹⁵ Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) es una plataforma en línea desarrollada por Ceibal para la gestión de aprendizajes. La herramienta brinda un espacio virtual en el que docentes y estudiantes interactúan y comparten insumos.

En las escuelas con logros peores a los esperados, las maestras también dicen utilizar tecnologías en sus clases, pero comentan que varios de los niños no llevan computadora o la tienen rota. A su vez, las docentes señalan que, en muchos casos, la incorporación de la tecnología en el aula presenta dificultades. Si bien los alumnos demuestran un manejo fluido de la computadora con fines recreativos, este conocimiento no siempre se traduce en habilidades aplicables al estudio o al uso académico de las herramientas digitales.

Todas las maestras coinciden en que las prácticas las tienen que adaptar de acuerdo a los grupos. Aspectos como su tamaño, la presencia de alumnos con problemas de conducta o con necesidades educativas especiales inciden directamente en las estrategias que pueden aplicarse en el aula. Esto es relevante porque las prácticas que logran implementarse están fuertemente condicionadas por ese contexto. En otras palabras, **el grupo influye en las prácticas posibles y estas son las que pueden marcar la diferencia en los logros alcanzados por la escuela**. En este sentido, una maestra de escuela con logros mejores a los esperados comenta:

[...] no importa tanto la cantidad, si tenés un grupo numeroso pero todos van para el mismo lado y forman grupo no hay problema, el problema es cuando tenés que salir dos o tres veces por determinados problemas de conducta que, obviamente, alteran el clima de la clase. O sea, que no, no siempre podés trabajar de la misma forma (maestra).

Con relación a la evaluación de los alumnos, tanto en las escuelas con logros mejores como peores a los esperados, las maestras dicen evaluar en el día a día, más allá de los espacios formales. Una de las maestras comenta que le da mucha importancia a la participación oral, más que a las pruebas escritas. Al finalizar un tema hacen una prueba, en papel o en computadora. Otra de las maestras, además de evaluar en el día a día, también lo hace mediante cuestionarios y las evaluaciones SEA¹⁶.

Cambios en las prácticas a partir de la transformación educativa

Según la opinión de las directoras de los centros con resultados mejores a los esperados, la transformación educativa no implicó grandes cambios en las prácticas pedagógicas, sino más bien a nivel administrativo, en los modos de documentar y presentar las planificaciones y los boletines, por ejemplo.

En la misma línea, las maestras de estas escuelas comentan que ya trabajaban por competencias previo a la transformación, por lo que consideran que el cambio fue más bien de denominaciones y formatos (nombres de asignaturas y formato de la planificación, etc.).

En cambio, en las escuelas con logros peores a los esperados las directoras reconocen que en las primeras etapas de la puesta en marcha de la transformación educativa fue difícil para el cuerpo docente adaptarse a las nuevas formas de trabajo, planificación y registro de la información. Las directoras comentan que recibieron múltiples documentos desde la

¹⁶ El Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) consta de pruebas en línea y ofrece resultados en el momento. Se aplican por los docentes tanto en primaria como en media según el cronograma de cada ciclo y son de tipo formativo. Esta evaluación es desarrollada por la Administración Nacional de Educación Pública.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que lejos de ayudar, complicaron. De todos modos, actualmente sostienen que el cuerpo docente se encuentra más adaptado a las modificaciones.

En consonancia con lo expresado por las directoras, para la mayoría de las maestras de estas escuelas la transformación educativa representó un cambio profundo. En este marco, destacan que dicha transformación implicó modificaciones sustantivas, especialmente para aquellos docentes con una larga trayectoria, cuya formación inicial difiere considerablemente de los nuevos lineamientos. Señalan, entre otros aspectos, un cambio de enfoque pedagógico y la incorporación del trabajo por tramos, lo que supuso un importante desafío profesional. La orientación hacia el desarrollo de habilidades y competencias exigió también una mayor atención a los intereses y necesidades de los niños.

Para algunas maestras, la transformación implicó el tránsito desde modalidades de enseñanza más tradicionales hacia propuestas pedagógicas innovadoras, centradas en el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y la incorporación de espacios lúdicos. Asimismo, supuso cambios significativos en las prácticas de evaluación, pasando de una modalidad centrada exclusivamente en lo escrito a formas más flexibles y contextualizadas, como la evaluación oral en el marco del trabajo cotidiano. Asimismo, algunos testimonios de escuelas con logros por debajo a lo esperado advierten que los nuevos programas presentan un alto grado de complejidad y no siempre se adecuan a las realidades concretas del alumnado.

CONVIVENCIA Y CLIMA EDUCATIVO

Gestión del aula

La gestión del aula es diversa, pero en general las maestras coinciden en que depende mucho de las características del grupo, no tanto del tamaño (aunque eso influye), sino de los problemas de conducta que presenten los alumnos.

Recién el año pasado disminuyó el número de alumnos en sexto, porque armaron dos grupos, y eso ayuda porque te permite trabajar en forma más personalizada con aquellos que lo requieren. De todas maneras, si vos tenés un grupo grande y no tenés problemas de conducta, también podés trabajar. El tema es cuando tenés otras problemáticas, más bien conductuales, que se hace más difícil (maestra).

Los grupos de las maestras de escuelas con logros mejores a los esperados tienen la particularidad de ser grupos “tranquilos”. Una maestra de estas escuelas mantiene el clima de aprendizaje estructurando las clases para que los niños sepan qué esperar de cada jornada: comienza explicando las actividades del día, luego se realiza el trabajo y, finalmente, se comparten colectivamente los resultados. Otra maestra tiene como estrategia poner música en la clase, mientras que otra docente comenta que su grupo viene consolidado desde educación inicial y que es tranquilo.

No es un grupo que te exija demasiado de pensar a quién poner a trabajar con quién, porque en realidad con quien estén trabajando en equipo trabajan bien (maestra).

En las escuelas con logros peores a los esperados, las maestras describen una realidad significativamente diferente. En algunos casos, aun contando con grupos reducidos, señalan la presencia cotidiana de conflictos entre los alumnos, generalmente originados por situaciones ocurridas durante el recreo o en redes sociales. Antes de iniciar la clase, las maestras dedican tiempo a dialogar con los niños sobre estos episodios y a explorar conjuntamente posibles formas de afrontarlos. Asimismo, durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, implementan estrategias para recuperar la atención del grupo, tales como pausas activas, ejercicios de respiración profunda o la incorporación de música en el aula.

En todos los centros consultados las situaciones de conflicto se abordan a través de proyectos de convivencia escolar, enfocados en promover el respeto entre compañeros y en desarrollar estrategias que permitan a los alumnos expresar lo que les sucede. En tal sentido, una maestra comenta:

El año pasado en mi grupo tenía conflictos constantes, por cosas que decían, por situaciones fuera del ámbito escolar y, bueno, yo el año pasado traté de trabajar eso, la convivencia, el respeto, los valores y este año mejoramos, ya no hay tantos conflictos... Antes no veíamos tanto estos problemas, pero en los últimos años creció la violencia entre los alumnos, insultos, a partir de ahí fue que decidimos hacer el proyecto institucional (maestra).

Vínculo con las familias

Si bien todas las directoras consultadas, tanto de los centros que obtienen resultados mejores como peores a los esperados, coinciden en la existencia de un buen vínculo entre la escuela y las familias de los alumnos, caracterizado por la comunicación y el compromiso de los padres con el centro, reconocen que esto es fruto de un trabajo constante y permanente incentivado por el cuerpo docente de la escuela.

Asimismo, las directoras y maestras identifican un deterioro de la convivencia escolar intensificado a partir de la pandemia de COVID-19, más precisamente observan dificultades en el desarrollo de los vínculos de confianza y el sentido de pertenencia de las familias con los centros educativos. Este resultado ya se había observado en el informe de Aristas Primaria 2023.

En este sentido, casi todas las directoras y docentes consultadas han manifestado desarrollar, en los últimos años, distintas acciones y estrategias a favor de la mejora de la convivencia escolar, siempre con el objetivo de enriquecer los procesos educativos y de aprendizaje de los alumnos. Al respecto, las palabras de una directora:

Se hizo un plan de convivencia institucional porque las familias ingresaban y “ni buenos días ni buenas tardes” y ya se metían dentro del salón, entonces era como un poco compleja esa situación [...] Cuando llamamos a las familias comúnmente están, o sea, están dispuestas.

Algunas un poco más resistentes que otras, más enojadas que otras. Pero, por lo general, están (directora).

PRINCIPALES DESAFÍOS DE LAS ESCUELAS

Las directoras y maestras de todas las escuelas, ya sea con logros mejores o peores a los esperados, identifican como uno de los principales desafíos la atención a la diversidad y la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en los centros. Las directoras destacan dos factores claves que influyen en el trabajo con la diversidad académica y con los problemas de conducta de los alumnos: la cantidad de alumnos por grupo y los apoyos profesionales que el centro pueda brindar.

La posibilidad de trabajar con grupos más pequeños es una gran ventaja para poder atender como corresponde a todos los niños. Varias directoras destacan que si bien en los últimos años es notorio el descenso de la matrícula de los centros, esto no se ha reflejado siempre en una menor cantidad de alumnos por grupo, dado que en algunos casos se han eliminado cargos docentes. De todos modos, no solo el tamaño del grupo es clave, sino también contar con apoyos y lineamientos profesionales que permitan al cuerpo docente intercambiar sobre las adecuaciones, adaptaciones y otras particularidades del trabajo con niños con problemas de aprendizaje y conducta. En esta línea, una directora afirma:

Para que un niño sea incluido en una clase común de una escuela común necesitamos más recursos o, por lo menos, menos niños para que el maestro se pueda distribuir más entre todos [...] Venimos luchando con esta gran debilidad, las veces que decimos: “no estoy preparado para la inclusión o no sé si estoy preparado” (directora).

Algunas directoras hacen hincapié en que estos aspectos no solo afectan las posibilidades de trabajo con los niños con necesidades educativas específicas, sino que repercuten en las estrategias de enseñanza desarrolladas con todo el grupo.

Las maestras de escuelas privadas reconocen que hay más diagnósticos y herramientas para abordar estos temas, y cuentan con apoyo, pero igualmente es desafiante. En las públicas, al trabajo con la diversidad se le suma el desafío extra de que muchas veces no cuentan con diagnósticos. Al respecto, una docente de un centro público comenta:

El principal desafío es ayudar a estos niños con dificultades en los aprendizajes. Este año los niños con inclusión que tengo están diagnosticados y con tratamiento, que no siempre pasa porque generalmente llegan a sexto y no tienen ningún diagnóstico. Lo primero que uno busca es que esos niños, por más dificultades que tengan, puedan avanzar (maestra).

Otro aspecto considerado como desafiante, en el que coinciden las directoras de los centros con logros mejores y peores a los esperados, es en el aumento de expectativas y demandas de las familias hacia los centros educativos. En algunas escuelas muchos niños no tienen en sus casas hábitos de estudio, sueño y alimentación saludable, sumado a que algunos hogares tienen carencias de recursos. Esto hace difícil las posibilidades de aprendizaje. Uno

de los desafíos está, entonces, en trabajar con las familias para fomentar buenos hábitos, establecer límites en el uso de pantallas y transmitir la importancia de la asistencia a clase.

A estos retos se suman algunas demandas específicas de las directoras y maestras de los centros con logros peores a los esperados, como la existencia de espacios de coordinación regulares para poder intercambiar y planificar con el cuerpo docente. Por otro lado, un desafío adicional planteado específicamente por las maestras de estos centros consiste en la imposibilidad de abordar todos los temas curriculares en cuatro horas de clase, horario en el que también se llevan a cabo otras actividades como educación física y arte, sumado a las complejidades de trabajar con grupos más diversos.

REFLEXIONES FINALES

Con base en el análisis descriptivo y explicativo realizado a partir de la información de *Aristas Primaria 2023* y de las entrevistas a directoras y maestras de sexto de centros con logros mejores y peores a los esperados, se encontró un conjunto de aspectos que los diferencian. El aporte central de este reporte consiste en identificar y profundizar en los aspectos institucionales que diferencian a las escuelas que obtienen resultados académicos en matemática y lectura por encima de los esperados y que trascienden el factor explicativo de mayor peso en nuestro país, que es el contexto socioeconómico y cultural del grupo de pares.

A continuación, se presentan estos factores escolares, que resultan de los análisis cuantitativos y cualitativos de la información y que se relacionan con los centros que obtienen logros mejores a los esperados.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD PROFESIONAL

Una comunidad profesional fuerte dentro de la escuela es uno de los aspectos que diferencian a los centros con logros mejores a los esperados. Particularmente, contar con directores con altos niveles de formación académica, con un colectivo docente con experiencia y estable dentro de la escuela, así como con altos niveles de responsabilidad colectiva y sentido de pertenencia con el centro, son factores que favorecen los procesos de aprendizaje de los niños.

El liderazgo pedagógico e inclusivo del director también parece ser un factor clave para el trabajo cotidiano de los equipos docentes. La existencia de espacios de coordinación donde los maestros puedan intercambiar entre sí y con el director o los equipos profesionales de apoyo de los centros sobre sus prácticas pedagógicas, las estrategias para la inclusión de niños con necesidades educativas específicas o con problemas de conducta severos, entre otros temas, parece tener un impacto directo en las posibilidades de intervención del maestro con el grupo y, en consecuencia, en los logros alcanzados por los alumnos.

En este sentido, varios colectivos docentes de centros con resultados inferiores a los esperados han expresado la necesidad de contar con espacios de coordinación y planificación. La inexistencia de apoyos e intercambios implica que los maestros planifiquen de forma individual, sin poder retroalimentarse ni consultar dudas sobre cómo afrontar situaciones particulares, que muchas veces sobrepasan su conocimiento especializado profesional. Así, estas condiciones institucionales limitan la capacidad de los directores de generar dinámicas de trabajo colaborativo, acompañamiento docente y orientación pedagógica sistemática.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES EN LAS AULAS

Las maestras coinciden en que las prácticas pedagógicas deben adaptarse a los requerimientos y necesidades de cada grupo, considerando aspectos como la cantidad de alumnos por clase y las características de los niños, ya sea por necesidades educativas específicas o por problemas de conducta. Identifican algunas estrategias de enseñanza que incentivan en mayor medida la autonomía de los alumnos, que redundan en mejores desempeños académicos.

Más específicamente, en los centros con logros mejores a los esperados los docentes suelen implementar prácticas pedagógicas de trabajo en equipo y colaborativas, que incentivan el pensamiento crítico de los niños. Presentan un estilo de docencia que promueve el trabajo autónomo de los alumnos para trabajar actividades de matemática y lectura, así como tareas que exigen una mayor demanda cognitiva en las actividades de lectura, y promueven la enseñanza de la matemática mediante el descubrimiento de los alumnos.

CONVIVENCIA EN EL CENTRO Y CLIMA DE AULA

Otro aspecto de gran relevancia para que los alumnos alcancen desempeños superiores a los esperados es la existencia de un clima de trabajo tranquilo en el aula. Un ambiente en el que los alumnos mantengan un comportamiento adecuado y establezcan relaciones de confianza que favorezca tanto el buen vínculo entre compañeros como el sentido de pertenencia a la escuela. Este contexto puede fomentar la motivación, la autorregulación en las actividades propuestas y el deseo de asistir diariamente al centro educativo.

En síntesis, estos resultados destacan la importancia del rol de los directores en la orientación y gestión de los procesos educativos. Su apoyo e intervención contribuyen a enriquecer las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por los docentes, particularmente a través de la mejora de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros, lo que repercute positivamente en los desempeños estudiantiles.

No obstante, las posibilidades de ejercer un liderazgo pedagógico efectivo por parte de los directores parecen estar fuertemente condicionadas por ciertas características propias de cada escuela. Entre ellas se destacan la existencia de espacios de coordinación, la disponibilidad de equipos profesionales, las redes de apoyo en el entorno barrial, las problemáticas emergentes, la diversidad del alumnado y la estabilidad y formación del cuerpo docente.

En este sentido, resulta fundamental que la política educativa promueva la creación de espacios de apoyo y encuentro para el intercambio entre docentes. Estas instancias deberían ofrecer orientaciones a los maestros sobre cómo abordar la inclusión en el aula, así como brindar herramientas para la implementación de prácticas de enseñanza que incorporen estrategias diversas que estimulen una mayor demanda cognitiva en los alumnos y fomenten

su autonomía, entre otros factores clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las escuelas de horario simple, la solución a esta problemática no debería reducir el tiempo de trabajo pedagógico con los alumnos, el cual las maestras entrevistadas plantean como escaso para todos los temas a abordar.

Por su parte, los hallazgos de este reporte también evidencian la importancia de reforzar la motivación y la autorregulación del aprendizaje en los alumnos, así como de trabajar en la mejora de la convivencia escolar. En particular, se destaca la necesidad de promover estrategias que favorezcan un clima de trabajo adecuado en el aula, fortalezcan los vínculos entre los niños y profundicen el sentido de pertenencia hacia la escuela. Enseñar en aulas con buen clima y colaboración no solo favorece los aprendizajes, sino que además es una condición básica de bienestar para toda la comunidad educativa.

ANEXOS

ANEXO METODOLÓGICO

IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS CON LOGROS MEJORES A LOS ESPERADOS

Modelos multinivel para matemática y lectura de tercero

En una primera etapa se estiman modelos multinivel que expliquen los desempeños en matemática y en lectura. Los modelos jerárquicos multinivel son una técnica de modelación que toma en cuenta la estructura anidada de los datos y permite considerar los distintos niveles de agregación de estos (Raudenbush y Bryk, 2002). Suelen emplearse en el análisis de resultados educativos, ya que las observaciones no son independientes, sino que los alumnos se encuentran agrupados en aulas y, a su vez, en centros educativos.

Estos modelos siguen la siguiente especificación:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 X_{ij} + e_{ij}$$

Siendo i el alumno, j el centro, Y_{ij} el puntaje en la prueba de matemática/lectura, X_{ij} las variables explicativas a nivel del alumno y e_{ij} el error en la estimación. A su vez, se incluye un intercepto aleatorio a nivel de centro que toma la siguiente forma:

$$\beta_{0j} = \pi_{00} + \pi_{01} Z_j + r_{0j}$$

Donde Z_j son variables a nivel del centro como región, contexto socioeconómico o tipo de centro.

TABLA A.1

RESULTADOS DE LOS MODELOS EN MATEMÁTICA Y LECTURA EN SEXTO

REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL

	Matemática	Lectura
Contexto socioeconómico y cultural del centro	23,513*** (1,784)	19,121*** (1,731)
Estatus socioeconómico y cultural del alumno (centrada)	10,647*** (0,710)	10,038*** (0,700)
Escuela aprender	-1,022 (3,720)	1,258 (3,665)
Escuela de práctica y habilitada de práctica	-5,263* (3,159)	3,295 (3,372)
Escuela rural	-5,866 (4,447)	-0,388 (5,393)
Escuela de tiempo completo o extendido	6,444** (3,180)	5,239 (3,230)
Escuela privada	-6,884 (4,230)	-2,819 (4,069)
Montevideo	-0,691 (2,353)	-1,677 (2,278)
Edad	4,615*** (1,233)	4,122*** (1,280)
Extraedad, 1 año	-24,637*** (2,090)	-22,830*** (2,291)
Extraedad, 2 años o más	-33,758*** (4,148)	-25,832*** (5,164)
Mujer	-8,931*** (1,252)	5,735*** (1,242)
Constante	254,285*** (14,830)	254,475*** (15,268)
Observaciones	5.985	6.040
Número de escuelas	230	230
Snijders/Bosker R-cuadrado Nivel 1	0,2813	0,2292
Snijders/Bosker R-cuadrado Nivel 2	0,6839	0,6101
ICC	4,9%	5,3%

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

Nota 1: errores estándar robustos entre paréntesis.

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

Nota 3: R-cuadrado propuesto por Snijders y Bosker (1994).

Nota 4: los puntajes de la prueba de matemática y lectura se expresan en una escala de media 300 y desvío 50.

Nota 5: en el caso del tipo de escuela se omiten las urbanas comunes y en extraedad la categoría omitida son los alumnos sin extraedad.

Crterios para la identificación de centros con logros mejores a los esperados

Para la identificación de los centros con logros mejores a los esperados se utilizan los residuos de los modelos multinivel a nivel de centro (r_{0j}). Cuando un centro obtiene resultados por encima de los estimados por el modelo ($r_{0j} > 0$), se considera que obtiene logros mejores a los esperados. En contraste, si los resultados observados se encuentran por debajo de los estimados ($r_{0j} < 0$), se lo considera con logros peores a los esperados.

Dado que diferencias mínimas podrían deberse al azar y, por lo tanto, no ser confiables para identificar escuelas con logros realmente mayores a los esperados, es necesario definir un umbral por fuera del cual se dirá que un centro tiene resultados mejores o peores que los

esperados, mientras que dentro de él quedarán comprendidos los centros con logros iguales a los esperados.

La definición de estos umbrales puede ser de carácter normativo o criterial (o una combinación de ambos). La primera compara un resultado individual con los resultados de una población o grupo, buscando conocer en qué lugar del conjunto se encuentra cada individuo. La segunda busca la comparación del individuo con relación a un criterio fijado de antemano de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer (Ravela, 2006).

En Uruguay, al no estar definidos los perfiles de egreso del sistema educativo, no es posible establecer qué niveles de desempeño de las pruebas de Aristas se corresponden con los logros mínimos aceptables al terminar sexto. Por este motivo, la determinación de qué centros tienen logros mejores o peores a los esperados se debió llevar a cabo siguiendo exclusivamente criterios estadísticos y relativos.

En este caso, dado el carácter exploratorio del estudio, así como los antecedentes nacionales encontrados (Haretche, 2014; Ravela, 2006), se establece un umbral de +/- 1 desvío estándar del promedio. Es decir, se dirá que un centro obtiene mejores logros a los esperados si el residuo se sitúa a más de 1 desvío estándar del promedio y peor si se sitúa a menos de -1 desvío estándar. Para esto se utilizan los residuos empíricos de Bayes, ya que, tal como establecen Raudenbush y Bryk (2022), dichos residuos “proveen de un indicador estable para juzgar la performance de una escuela individual” (p. 153). El valor del desvío estándar es de 6,6 para matemática y 8 para lectura.

Una vez definida la variable que clasifica a los centros en peor, igual o mejor a lo esperado, se procede a estimar la probabilidad de pertenecer a cada una de estas categorías mediante un modelo logístico multinomial que sigue la siguiente especificación:

$$p_k(x) = \frac{e^{\beta_{0k} + \beta_{1k}X_1 + \beta_{2k}X_2 + \beta_{3k}X_3}}{1 + \sum_{k=1}^{k=3} e^{\beta_{0k} + \beta_{1k}X_1 + \beta_{2k}X_2 + \beta_{3k}X_3}}$$

Siendo k=1 (peor), 2 (igual) y 3 (mejor); X_1 variables explicativas a nivel del centro; X_2 a nivel del aula, y X_3 a nivel del alumno. La categoría omitida para la estimación del modelo es la 2, es decir, los centros con logros iguales a los esperados.

ANEXO DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLA A.2

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE SEXTO SEGÚN REGIÓN POR CATEGORÍA DE LOGRO DEL CENTRO EN PORCENTAJE AÑO 2023

	Peor	Igual	Mejor	Total
Interior	55,2	67,5	67,4	64,1
Montevideo	44,8	32,5	32,6	35,9
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

Nota: la prueba de independencia entre las variables se basa en un diseño muestral complejo; el estadístico F ajustado por diseño ($F(1,97, 312,60) = 1,2770$ Pr = 0,280) indica que no se encuentra evidencia estadísticamente significativa de asociación entre las variables

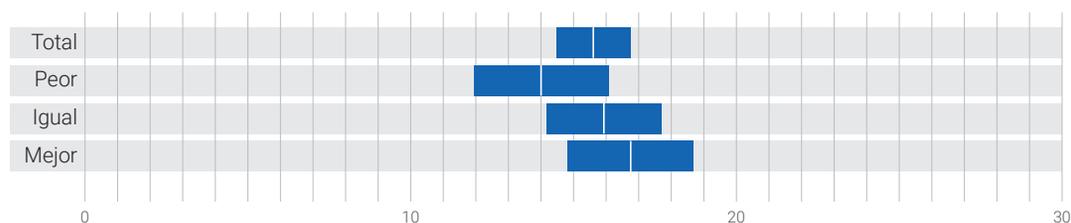
GRÁFICO A.1

ANTIGÜEDAD DOCENTE, POR CATEGORÍA DE LOGRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑO 2023

Informante: maestros de sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.2

PERMANENCIA DE LOS MAESTROS EN EL CENTRO, POR CATEGORÍA DE LOGRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑO 2023

Informante: maestros de sexto

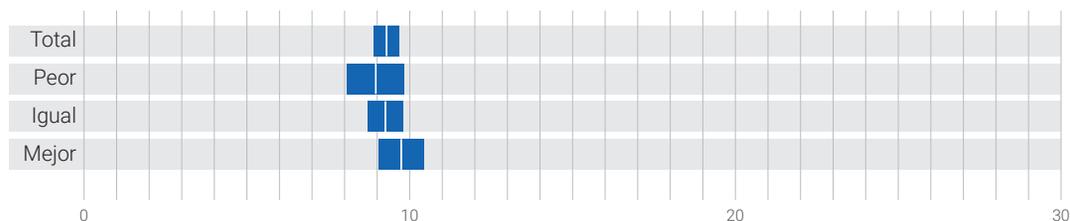


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.3
ÍNDICE DE ÉNFASIS EN LA DIMENSIÓN COMPRESIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE MATEMÁTICA, POR CATEGORÍA DE LOGRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

Informante: maestros de sexto

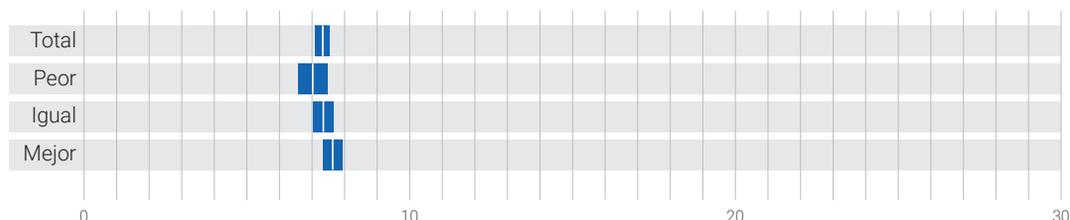


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.4
ÍNDICE DE ÉNFASIS EN LA DIMENSIÓN CRÍTICA EN LAS ACTIVIDADES DE LECTURA, POR CATEGORÍA DE LOGRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

Informante: maestros de sexto

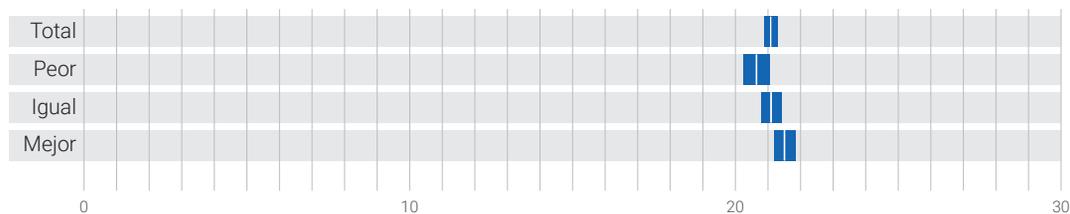


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.5
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA, POR CATEGORÍA DE LOGRO

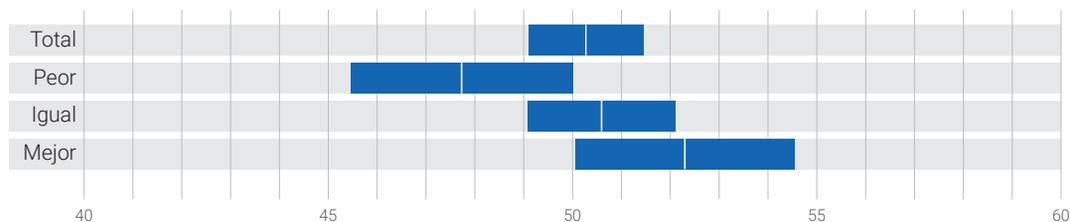
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

Informante: maestros de sexto



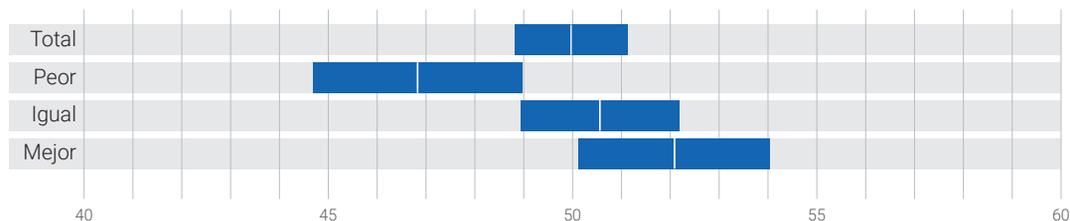
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.6
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA DE DESCUBRIMIENTO EN MATEMÁTICA, POR CATEGORÍA DE LOGRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informante: maestros de sexto



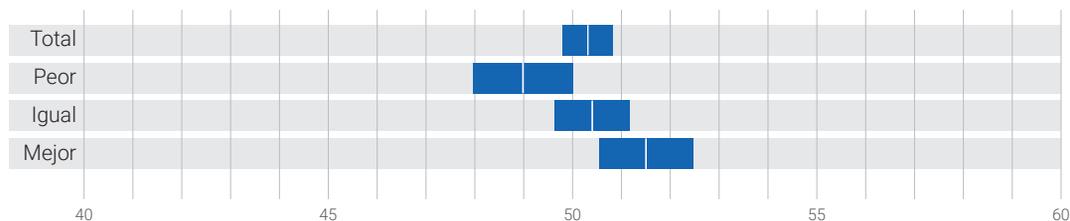
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.7
ÍNDICE DE COMPORTAMIENTO EN EL AULA, POR CATEGORÍA DE LOGRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informante: maestros de sexto



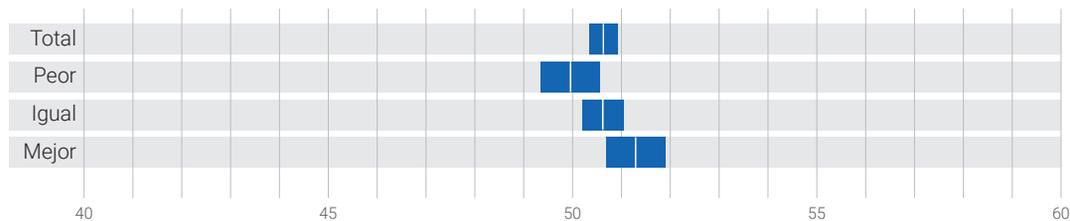
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.8
ÍNDICE DE VÍNCULO ENTRE ALUMNOS DE SEXTO, POR CATEGORÍA DE LOGRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informante: alumnos de sexto



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2023.

GRÁFICO A.9
ÍNDICE DE MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN, POR CATEGORÍA DE LOGRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informante: alumnos de sexto



BIBLIOGRAFÍA

- ABE, Y., WEINSTOCK, P., CHAN, V., MEYERS, C., GERDEMAN, R. G. y BRANDT, W. C. (2015). *How methodology decisions affect the variability of schools identified as beating the odds*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=REL2015071>
- AGASISTI, T., AVVISATI, F., BORGONOV, F. y LONGOBARDI, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- AINLEY, J. y CARSTENS, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework* (N.º 187). <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- ANEP. (1996). *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria - 1996*. Montevideo.
- ANEP. (1999). *Estudio de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en Uruguay*. Montevideo.
- ANEP. (2009). *Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Informe nacional*. Montevideo.
- ANEP. (2010). *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua, matemática y ciencias naturales 6º año enseñanza primaria - 2009*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/aneap%7B%5C_%7D2010%7B%5C_%7Devaluacion-de-aprendizajes-en-6-de-primaria.pdf
- ANEP. (2015). *Evaluación Nacional de 6º año. En Matemática, Ciencias y Lengua. 2013. Primer informe*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/aneap_2015_evaluacion-nacional-de-aprendizajes-2013.pdf
- ECHETA SARRIONANDIA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- GUJARATI, D. y PORTER, D. (2010). *Econometría* (5.ª ed.). Ciudad de México: McGraw Hill.
- HARETCHE, C. (2014). *Calidad y equidad en los desempeños educativos de los alumnos chilenos y uruguayos: una mirada a nivel de los sistemas educativos y de las instituciones escolares* (Universidad de la República). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8020>
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- INEEd. (2015). *Uruguay en el TERCE: resultados y prospecciones*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/uruguay-en-el-terce.pdf>
- INEEd. (2018). *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. (2019). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2017/Aristas-2017-Resumen-ejecutivo.pdf>

- INEEd. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-ResumenEjecutivo.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). *Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>
- INEEd. (2021c). *Evaluación del Proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>
- INEEd. (2022). *Reporte de Aristas 9. ¿Qué factores escolares contribuyen a que algunos centros tengan desempeños mayores a los esperados?* Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-9-Factores-escolares-centros-desempenos-mayores-esperados.pdf>
- INEEd. (2024). *Reporte de Aristas 13. ¿Qué factores contribuyen a que algunos centros de educación media tengan mejores desempeños que los esperados?* Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-13-Factores-centros-educacion-media-mejores-desempenos-que-esperados.pdf>
- INEEd. (2025). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo.
- KOON, S., PETSCHER, Y. y FOORMAN, B. R. (2014). *Beating the odds: Finding schools exceeding achievement expectations with high-risk students*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=REL2014032>
- MEYERS, C. V. y WAN, Y. (2016). *A comparison of two methods of identifying beating-the-odds high schools in Puerto Rico*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED570966>
- OCDE. (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OCDE. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- PARTRIDGE, M. y KOON, S. (2017). *Beating the odds in Mississippi: Identifying schools exceeding achievement expectations*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED572606>
- RAUDENBUSH, S. W. y BRYK, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods* (2.ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- RAVELA, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas* (1.ª ed.). Santiago de Chile: PREAL.
- SEBRING, P. B., ALLENSWORTH, E., BRYK, A. S., EASTON, J. Q. y LUPPESCU, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement*. Chicago.
- UNESCO. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile.
- UNESCO y LLECE. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados*. Uruguay. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255>