

¿CÓMO FORTALECER LOS MODELOS DE EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR?

**Revisión de
experiencias
y aplicación
al caso de
Uruguay**

Título: ¿Cómo fortalecer los modelos de extensión de la jornada escolar? Revisión de experiencias y aplicación al caso de Uruguay

“In memoriam Prof. Magela Figarola”

Editor:

CAF

Depósito Legal: DC2021000773

ISBN: 978-980-422-234-4

Autores:

Adriana Aristimuño

Héctor Bouzón

Magela Figarola +

Florencia Racioppi

Coordinación por CAF:

Cecilia Llambí, especialista en educación, Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible

Este documento fue desarrollado entre los meses de enero y abril de 2020. La publicación contó con la revisión, comentarios y aportes de Cecilia Llambí, Dinorah Singer, Martín Grunwald y Jorge Concha. Se agradece a todas las personas que voluntariamente dieron su tiempo para participar en entrevistas para compartir su conocimiento y experiencia sobre las iniciativas que buscaron mejorar la calidad educativa a través de la extensión de la jornada escolar. Palabras de reconocimiento e infinito agradecimiento a la profesora Magela Figarola quien ya físicamente no se encuentra con nosotros.

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen la posición oficial de CAF.

Contenido

1. Prologo	7
2. Introducción	9
3. Experiencias de extensión de la jornada escolar en Argentina, Chile, México y España	10
3.1 Primaria	10
3.1.1 Argentina	10
3.1.2 Chile	16
3.1.3 México	18
3.2 Secundaria	20
3.2.1 Liceo para Todos - Chile	20
3.2.2 Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) - España	22
4. Experiencias de extensión de la jornada escolar en Uruguay	24
4.1 Primaria	24
4.1.1 Origen, modelo pedagógico y componentes de las modalidades de extensión del tiempo escolar	24
4.1.2 Composición del alumnado y logros de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido a nivel de educación primaria	30
4.1.3 Evaluación de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido	37
4.2 Secundaria pública	43
4.2.1 Origen, modelo pedagógico y componentes de las modalidades con extensión de la jornada	44
4.2.2 Composición del alumnado y logros educativos de los liceos de tiempo completo y tiempo extendido	48
4.2.3 Evaluación de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido a nivel de educación secundaria	51
4.3 Secundaria privada gratuita	61
5. Criterios para el fortalecimiento de los modelos de extensión de la jornada escolar	67
5.1. Fortalecimiento de la gestión y proyectos de centro	69
5.2. Fortalecimiento de la propuesta formativa y nuevas figuras y espacios pedagógicos	70

5.2.1. Las escuelas	70
5.2.2. Los centros de educación media.....	72
5.3. Fortalecimiento del desarrollo profesional docente	75
5.4. Fortalecimiento de la vinculación de los centros con la comunidad y la educación no formal	76
6. Plan de implementación de los modelos fortalecidos para la extensión del tiempo pedagógico.....	77
6.1. Primaria	77
6.2. Secundaria.....	79
6.2.1. Criterios para la ubicación territorial de los centros	79
6.2.2. Propuesta de secuencia de implementación	80
7. Comentarios Finales	83
8. Referencias.....	85

Glosario:

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

AE: Programa de Acompañamiento Escolar

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

AyR: Programa de Apoyo y Refuerzo en Secundaria

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CEI: Centros Educativos Integrados

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CERES: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social

CES: Consejo de Educación Secundaria

CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

CODICEN: Consejo Directivo Central

DIEE: División de Investigación, Evaluación y Estadística

DINICE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DPEE: Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

ETC: Escuelas de Tiempo Completo

ETE: Escuelas de Tiempo Extendido

EUC: Escuelas Urbanas Comunes

IIPPE-UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

JEC: Jornada Escolar Completa

LEN: Ley de Educación Nacional

LPT: Liceo para Todos

LTC: Liceos de Tiempo Completo

LTE: Liceos de Tiempo Extendido

MEC de Chile: Ministerio de Educación de Chile

MEC de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

MECAEP: Mejoramiento de la Calidad en la Educación Primaria

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas

PAEPU: Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay

PCP: Profesores Coordinadores Pedagógicos

PETC: Programa Escuelas de Tiempo Completo

PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes

POB: Profesor Orientador Bibliográfico

POP: Profesor Orientador Pedagógico

PROA: Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo

TC: Tiempo Completo

TE: Tiempo Extendido

TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

TRI: Teoría de Respuesta al Ítem

1. Prologo

Los beneficios teóricos de un aumento de la jornada escolar, o la creación de programas escolares extracurriculares pueden ser vistos desde dos puntos de vista: desde las familias y desde los niños, niñas y adolescentes. Para las familias, el aumento del horario escolar, en la medida que provee mayor tiempo en el cual los niños y niñas se encuentran supervisados, reduce posibles costos de cuidados y facilita la posibilidad de trabajar más horas, especialmente para las mujeres que asumen mayoritariamente las tareas de cuidado, y especialmente cuando la extensión de la jornada afecta principalmente a niños y niñas de menor edad. Desde el punto de vista de los estudiantes, el aumento del horario, dependiendo de las actividades que se realicen en ese tiempo, proveen oportunidades de mejorar el desempeño académico y las habilidades socioemocionales y mejorar su trayectoria educativa y laboral futura, a la vez que, si se enfoca especialmente en estudiantes de contextos más desfavorables, puede permitir reducir la brecha entre los resultados de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos. Adicionalmente, al encontrarse supervisados, es posible una reducción en la probabilidad de incidencia de comportamientos riesgosos especialmente entre los adolescentes y jóvenes.

Más horas de clase permitirían un mayor seguimiento por parte de los docentes, o mayor facilidad para cubrir el currículo. A la vez, otro tipo de actividades, como talleres o deporte pueden incrementar el vínculo de los estudiantes al centro educativo y entre ellos, reduciendo tasas de abandono escolar o incrementando las tasas de asistencia. Existe también la posibilidad de que un aumento del horario escolar ayude a reducir la brecha de rendimiento explicada por el nivel socioeconómico, al posibilitar programas remediales que permitan reducir la influencia de los antecedentes familiares en el rendimiento académico. La evidencia disponible muestra que los resultados en todos estos ámbitos son muy variados, dado que la ocurrencia de estos efectos positivos depende crucialmente de cómo se utilice y se enfoque la extensión de la jornada escolar. Así, la organización del curriculum en las nuevas horas de clase, la distribución del tiempo entre las distintas actividades, o la organización y calidad del trabajo docente son algunos factores fundamentales que incidirán en los resultados. También, es posible que los impactos se den con mayor fuerza sobre estudiantes con bajo rendimiento previo (para quienes es posible que la cantidad de horas anterior no fuera suficiente para lograr el aprendizaje esperado) y/o estudiantes en hogares o barrios con altos niveles de conflicto o de escasez de recursos materiales, para quienes disponer durante más horas del espacio y recursos provistos por la escuela puede ayudarlos tanto a mejorar su aprendizaje como a mantenerse alejados de ambientes conflictivos.

En este marco, CAF – banco de desarrollo de América Latina procura contribuir a avanzar en la discusión y definición de políticas para el fortalecimiento y mejora de la calidad y pertinencia de las ofertas de extensión de la jornada escolar en Uruguay. En el presente documento, se proponen lineamientos para fortalecer las iniciativas de extensión de la jornada escolar en Uruguay, a partir de un análisis sistemático de iniciativas implementadas en otros países y la identificación de componentes estratégicos para fortalecer la gestión de los centros educativos, su propuesta formativa, el desarrollo profesional docente, y la vinculación de los centros educativos con la comunidad.

El estudio se enmarca en las acciones que CAF promueve para contribuir a los ejes estratégicos de su Agenda Educativa 2018-2022, de aumentar el acceso y la culminación de la educación media y de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación en todos los niveles, para contribuir a que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes adquieran las habilidades necesarias para la vida y el trabajo en el siglo XXI.

Esperamos que este estudio constituya un insumo para guiar el trabajo de hacedores de política, investigadores, educadores y todos aquellos que trabajan para lograr mejores oportunidades educativas para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Uruguay, una vez superados los retos impuestos por la pandemia en el sistema educativo. Asimismo, esperamos que, si bien las recomendaciones se enfocan para el caso uruguayo, el análisis y la identificación de factores clave para mejorar este tipo de iniciativas puedan constituir un insumo útil para todos los países de América Latina.

Julián Suárez Migliozi

Vicepresidente de Desarrollo Sostenible

CAF- Banco de Desarrollo de América Latina

2. Introducción

El presente estudio tuvo el propósito de identificar los principales casos de éxito en la implementación de la jornada escolar a través de las modalidades de tiempo completo y tiempo extendido en Uruguay y la región, identificar los factores que parecen incidir en el logro de buenos resultados y formular recomendaciones para la implementación de la extensión de la jornada escolar en la educación primaria y media, tomando como foco el caso de Uruguay, incluyendo pautas para fortalecer los centros educativos y alternativas de vínculos con espacios de la comunidad y con la educación no formal.

Con este fin, se desarrolló una diversidad de actividades tales como la revisión de iniciativas y propuestas pedagógicas de extensión de la jornada escolar en América Latina y España, la revisión específica de la situación educativa y la implementación y resultados de la jornada escolar extendida en Uruguay, así como entrevistas en profundidad a informantes clave vinculados a la implementación y evaluación de propuestas de extensión del tiempo pedagógico desarrolladas en Uruguay.

El informe se organiza en seis secciones. La primera constituye la introducción. En la segunda, se expone el análisis de propuestas de políticas educativas y programas orientados a la extensión del tiempo pedagógico implementadas en Argentina, Chile, México y España. En la tercera sección, se analizan en profundidad las iniciativas de extensión del tiempo pedagógico en Uruguay, en los niveles de primaria y secundaria, que se han puesto en marcha para enfrentar los problemas de rezago, asistencia insuficiente, abandono e inequidad en los logros educativos.

La cuarta sección identifica y presenta algunos lineamientos para fortalecer los modelos de extensión de la jornada escolar, de acuerdo con el análisis que se expone en las secciones anteriores. A partir de ello, en la quinta sección se propone la definición de un plan sugerido para la implementación de un modelo fortalecido de extensión del tiempo pedagógico para Uruguay, tanto a nivel de primaria como de secundaria, que incluye componentes para fortalecer la gestión de los centros educativos, su propuesta formativa y espacios pedagógicos, el desarrollo profesional docente y la vinculación de los centros educativos con la comunidad. En la última sección se exponen algunos comentarios finales.

3. Experiencias de extensión de la jornada escolar en Argentina, Chile, México y España

En esta sección se presentan diversos modelos de diseño e implementación de políticas públicas vinculadas a la extensión del tiempo pedagógico que se han desarrollado en Argentina, Chile y México a nivel de enseñanza primaria. Asimismo, se expondrán casos como el programa Liceo para todos de Chile y el Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) de España que trabajan en base a una propuesta de tiempo extendido en educación media.

La extensión del tiempo pedagógico en los centros educativos es una tendencia que viene sosteniéndose desde hace más de dos décadas a nivel internacional, y particularmente en América Latina constituye una de las políticas prioritarias orientadas a impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo de aquellos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos. A continuación, se presentan las diferentes propuestas de extensión del tiempo escolar de los países de la región implementadas en primaria y los casos de Chile y de España para secundaria.

3.1 Primaria

En la región, con el propósito de lograr mejoras significativas en la calidad y equidad educativa, países como Argentina, Chile y México, entre otros, han diseñado y desarrollado propuestas educativas en las que la extensión de la jornada escolar constituye su principal fundamento. No obstante, la extensión del tiempo no es el único criterio definitorio de las propuestas, por lo que los modelos educativos con jornada extensa implementados en estos países son variados y diversos.

3.1.1 Argentina

Argentina es un país federal por lo cual se desarrolla una multiplicidad de modelos de extensión de la jornada escolar instrumentados a nivel provincial. La Ley de Educación Nacional¹ (LEN) del año 2006, que establece que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”, vertebra la expansión de una oferta escolar que busca aumentar el tiempo de la jornada escolar y prioriza el formato de jornada escolar sobre el de jornada completa.

Las escuelas de jornada completa tienen un horario de ocho horas diarias mientras que las de jornada extendida tienen una extensión parcial de algunas horas diarias o de algunos días de la semana con una carga base de 30 horas semanales.

Anteriormente, la Ley de Financiamiento Educativo² del año 2005 proponía “lograr que como mínimo el 30% de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas” y por ello disponía que el incremento de la inversión en educación, ciencia y

¹ Ley 26.206, art. 28. Argentina. Año 2006.

² Ley 26.075, art.2, inciso b. Argentina. Año 2005.

tecnología establecido para el período 2006-2010 fuera destinado al cumplimiento de este propósito, entre otros.

En el año 2016, en la Declaración de Purmamarca, el Consejo Federal de Educación acuerda “implementar progresivamente la jornada extendida a través de actividades escolares, culturales, educación física, deportivas, recreativas, artísticas y sociales –con el apoyo del Consejo Federal de Deportes y de los distintos niveles de gobierno– a través de consensos, acuerdos y acciones que promuevan más cantidad de horas de escolaridad, posibilitando que la escuela salga de la escuela”³.

A su vez, todos los planes de educación que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación incluyen objetivos y líneas de trabajo vinculadas a la ampliación de la cobertura de las escuelas de jornada completa y extendida.

No obstante, en el año 2018, las escuelas primarias con jornada extendida o completa eran 5.032, lo que representa un 22% del total (22.914), y atendían a 672.027 estudiantes, es decir, un 14% del total (4.820.362)⁴. Estos datos corresponden a la media nacional, los porcentajes de escuelas y de alumnos de jornada escolar extendida o completa varían según las provincias y oscilan entre el 4,3% de escuelas y 2,4% de estudiantes en la provincia de Santa Cruz y el 55% de escuelas y 44,9% de estudiantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) –que a estos fines se la considera como una provincia–. Las dos provincias que le siguen a CABA y presentan mayores niveles de cobertura son Córdoba con el 48,3% de escuelas y el 42,2% de estudiantes y Río Negro con el 45% de escuelas y el 20,9% de estudiantes.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido pionera en lo que respecta a la extensión del tiempo pedagógico, dado que en el año 1957 comenzó a implementar su política de jornada completa. Esta ciudad es la Capital Federal y una de las principales jurisdicciones educativas que tiene el mismo estatus de autonomía que las 23 provincias en Argentina.

El contexto en el que se inició el *Programa de Doble Escolaridad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* determinó esta innovación que se originó porque en muchas escuelas públicas se contaba con espacios ociosos, dada la migración de las clases medias a la educación privada, y porque era una respuesta a la necesidad de extender el tiempo de cuidado de los niños debido a la inserción de la mujer en el mercado laboral. Por tanto, los propósitos de esta propuesta refieren a contribuir con las nuevas necesidades de la organización familiar, a preservar los puestos de trabajo de los docentes y a la innovación pedagógica.

Al respecto, Veleda (2013:78) cita a Liliana Caracciolo, directora de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en ese año, quien precisa los objetivos pedagógicos del programa: “se trató de un proyecto centrado en la calidad educativa. En el turno de la mañana, los maestros de grado dictaban las llamadas áreas instrumentales (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales). En el turno de la tarde, los maestros especiales dictaban las llamadas áreas curriculares (labores, carpintería, dibujo, deportes, etc.), además de

³Consejo Federal de Educación (2016:2) *Declaración de Purmamarca*. Jujuy, Purmamarca.

⁴ Anuario Estadístico Educativo 2018. Argentina.

apoyo escolar. Fue un programa que nació como una necesidad social (de cuidado de los chicos por inserción de la mujer en el mercado laboral), pero se trató de una experiencia exitosa”. En relación con el currículum, estas escuelas no cuentan con autonomía para la definición curricular, se duplica el de la jornada simple y todas las actividades inciden en la promoción.

Entre los años 2001 y 2003 comenzaron a implementarse las *Escuelas Intensificadas* que se centraron en la ampliación del horizonte cultural de los alumnos a través de la especialización en ciertos campos del conocimiento tales como ciencias, artes, educación física, educación musical, lengua extranjera o TIC. Estas escuelas son centros públicos que tienen por objetivo diversificar la oferta educativa de la ciudad. Disponen de una autonomía parcial en tanto no cuentan con margen para la definición curricular que ya viene establecida y la selección de los contenidos y el diseño de las propuestas de enseñanza queda a cargo de las coordinaciones de cada modalidad. Las actividades realizadas por los estudiantes en el marco de las intensificaciones no inciden en la promoción.

Ambas propuestas, el *Programa de Doble Escolaridad* y las *Escuelas Intensificadas* son de jornada completa y están dirigidas a todos los niños de las escuelas públicas de la ciudad, quienes reciben ocho horas diarias de educación.

En la normativa de ninguna de ellas se prioriza la vulnerabilidad y la asignación de la jornada completa se realizó en función de las solicitudes de escuelas con capacidad edilicia y de sus comunidades. Específicamente, en el caso de las *Escuelas Intensificadas*, se priorizó a las que tenían pérdida de matrícula, infraestructura disponible y demanda expresa de la comunidad. Asimismo, se tenían en consideración otros criterios de acuerdo con el tipo de intensificación tales como tamaño de la escuela, experiencia previa en desarrollos curriculares sobre el tema o existencia del equipamiento adecuado.

Con respecto a la designación de los docentes, en la propuesta más antigua son designados por cargo de jornada completa y están frente a los alumnos durante todo el día, excepto en las horas especiales. En las *Escuelas Intensificadas* también son designados por cargo de jornada completa, pero disponen de una cantidad mayor de horas sin alumnos a cargo.

En lo que refiere a la capacitación, de acuerdo con Veleda (2013), en las *Escuelas Intensificadas* se consideró el seguimiento como un componente central de la política. “Cada modalidad de intensificación cuenta con una instancia de coordinación general específica y un equipo de acompañamiento que debe realizar una reunión de capacitación semanal de dos horas con los docentes a cargo de los espacios de intensificación, observar clases y participar de algunas en calidad de pareja pedagógica y asesorar a los equipos de conducción” Veleda (2013: 86).

Finalmente, en lo relativo a la evaluación, Adrogué y Llach (2015)⁵ afirman que “los alumnos que asistieron a escuelas primarias de doble jornada tuvieron una tasa de graduación secundaria 21% más elevada que aquellos que asistieron a establecimientos de modalidad simple, pero dicho resultado se diluye en el nivel terciario y post terciario, ya que se encontraron impactos negativos y positivos de la jornada extendida. Estos últimos resultados, junto con la ausencia de

⁵Adrogué de Deane, Cecilia & Llach, Juan José (2015) *La doble jornada en la educación primaria. El caso de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires*. Revista Pilquen Sección Psicopedagogía. Vol. 12, Nº 1.

efectos perdurables en los ingresos y en el empleo, y con el hecho de que los alumnos que asistieron a establecimientos con jornada completa no tienen un mejor conocimiento de una segunda lengua a pesar de haber tenido dicha materia en la escuela, sugieren que la calidad de los contenidos y de la enseñanza en esas escuelas no fue tan buena”.

Córdoba

La extensión de la jornada en Córdoba se diseña como una política de inclusión que aspira a elevar la calidad de la propuesta educativa de la escuela primaria con la finalidad de ofrecer a los niños los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la educación secundaria. En el diseño curricular de la educación primaria 2011-2020 de esta provincia argentina se expresa que la jornada extendida amplía y diversifica oportunidades para que los niños, además de apropiarse de los conocimientos necesarios, afiancen actitudes y prácticas que les permitan fortalecerse en su condición de estudiantes⁶.

La propuesta comienza a implementarse progresivamente a partir del año 2010, y si bien comienza priorizando a las escuelas más desfavorecidas, durante la expansión se fueron incorporando escuelas que no cumplían este requisito.

Los destinatarios de esta propuesta son los niños del segundo ciclo (4º, 5º y 6º) y la extensión es de dos horas diarias. Asimismo, los criterios de agrupamiento de los estudiantes pueden flexibilizarse en virtud de los requerimientos institucionales. Por su parte, son los docentes de la propia escuela quienes están a cargo de la jornada extendida para lo cual son acompañados a través de instancias de capacitación y asistencia técnica. De acuerdo con Rivas (2013) se ha avanzado en la definición de un cargo específico de maestro de jornada extendida, avalado por el sindicato docente⁷.

Por otra parte, se plantea el desarrollo de una gestión institucional compartida, a partir de una revisión profunda de la organización tradicional de la escuela primaria, y se propone la elaboración de un proyecto curricular articulado que incorpore los fundamentos y contenidos pedagógicos y oriente la totalidad de las acciones que se desarrollan en el marco de los diferentes programas y proyectos que se implementan en la escuela, a fin de nutrir la experiencia escolar de los estudiantes.

En lo que refiere a la propuesta pedagógica, con el propósito de fortalecer la construcción de las estrategias sociocognitivas que resulten más potentes para continuar la escolaridad obligatoria, se prescriben cinco campos de formación: literatura y TIC, ciencias, expresiones artístico-culturales, educación física y lenguas extranjeras (inglés). De esta manera, se habilitan nuevos espacios para multiplicar las ocasiones que permitan a los niños establecer relaciones de confianza, reflexión y disfrute con la palabra literaria contenida en los libros y en los portadores propios de las nuevas tecnologías; se enfatiza el trabajo orientado a estimular el interés de los estudiantes por las ciencias, privilegiando el aspecto lúdico y experiencial; se ofrecen a los estudiantes instancias creativas y originales que facilitan el abordaje de los conocimientos de

⁶ Diseño Curricular de la educación primaria 2011-2020. Córdoba.

⁷ Rivas, Axel (2013: 11) *Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones*. República Dominicana: Programa de Apoyo al Plan Decenal de Educación. Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación.

diversas maneras, utilizando los lenguajes artísticos como mediadores y se brinda a los niños la oportunidad de ampliar su universo cultural a través del contacto con la lengua y cultura inglesa, una manera también de afianzar la reflexión sobre la propia.

A su vez, la jornada extendida en Córdoba pretende ofrecer variados espacios de interacción y diferentes oportunidades para el acceso, dominio y apropiación de contenidos, en los cuales se conciba el aprendizaje como proceso y no como producto final. Para que estos espacios sean integrados, significativos y motivadores se propone recurrir a diferentes modalidades de trabajo pedagógico. Si bien el taller es la modalidad de trabajo pedagógico privilegiada, se sugieren además el proyecto y el laboratorio, entre otros posibles.

Con relación al seguimiento de esta propuesta, en el propio diseño se reconoce la pertinencia de realizar diversas evaluaciones de modo que sea posible efectuar ajustes y mejoras a su implementación. En este sentido, en el año 2015 la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa culminó un estudio de carácter censal de las escuelas de jornada extendida. En el reporte abreviado⁸ de esta investigación se afirma que, en términos cualitativos, el equipo docente percibe que la Jornada Extendida contribuye al fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos e identifica entre los principales logros de la propuesta a los siguientes:

- (i) inclusión educativa: fortalece el acceso y la equidad a conocimientos culturales y formales que los alumnos no podrían alcanzar por otros medios;
- (ii) desarrollo de capacidades alternativas en los alumnos: la propuesta pedagógica de la Jornada Extendida estimula y favorece el desarrollo de un conjunto de capacidades amplias en los alumnos y la mejora de estas competencias se afirma en la premisa de la revalorización del propio conocimiento de los sujetos;
- (iii) los logros de la Jornada Extendida trascienden la escuela: la inclusión de los alumnos en este universo cultural favorece su rol como agentes multiplicadores y socializadores de estos conocimientos en los contextos familiares; y
- (iv) mayor integración de la comunidad educativa: las actividades propuestas, a la vez que la dinámica que estas imprimen a la vida escolar, permiten un mayor intercambio entre alumnos, cuerpo docente, directivos y familias.

Río Negro

La política educativa *Escuelas de Jornada Extendida*, puesta en marcha en la provincia de Río Negro a partir del año 2006, se desarrolla en escuelas de contextos muy vulnerables con el propósito de contribuir a la mejora de la equidad y de la calidad de la educación primaria y se expande de forma gradual y progresiva.

Sus objetivos generales son: (i) democratizar el acceso a los conocimientos fundamentales, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos; (ii) brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor

⁸ De Mori et al. (2015) *Jornada Extendida. Reporte abreviado. Análisis sintético del alcance e impacto*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa.

tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela y (iii) mejorar los niveles de retención escolar y disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad⁹.

En relación con los requisitos a los centros para integrar el programa de jornada extendida, estos refieren a criterios sociopedagógicos (no participar en otros proyectos o programas; estar ubicados en zonas rurales; tener indicadores elevados de repitencia, sobreedad y desgranamiento; presentar un proyecto) y criterios de viabilidad edilicia para su implementación (contar con espacios adecuados para el funcionamiento de actividades de extensión horaria como por ejemplo, el comedor y los talleres). En este sentido, la provincia contó con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo para el financiamiento de infraestructura, es decir, para la construcción de nuevas escuelas, ampliaciones y equipamiento. Además de este componente, se previó con este préstamo la financiación de componentes tales como apoyo docente, fortalecimiento de la gestión escolar, fortalecimiento institucional y sistemas de información, seguimiento y evaluación.

Respecto a la organización, la jornada escolar se extiende cuatro horas diarias (una para el almuerzo y tres en contraturno) para los niños de los dos ciclos de la escuela primaria y dicha extensión es establecida como obligatoria en tanto forma parte de la propuesta curricular de la institución. El comedor es considerado un espacio para habitar y aprender y se dispone que acompañen a los alumnos el director, el vicedirector, los docentes y los talleristas que participen de la extensión de la jornada y que se consideren las costumbres alimentarias de la región en la que se encuentre la institución educativa.

En lo que refiere a la propuesta pedagógica, se incorporan obligatoriamente la enseñanza de inglés (en segundo ciclo), las tecnologías de la información y la comunicación y el espacio de taller mediante el cual se propone favorecer la expresión artística, la comunicación y la creatividad. Para la definición de las propuestas de taller, en primer término, se les concede a las escuelas amplia autonomía; a partir del año 2008, en virtud de los resultados en la implementación de este espacio, la Resolución N° 54 prescribe las temáticas de los talleres de las escuelas de jornada extendida. De acuerdo con esta resolución, en el primer ciclo los talleres debían orientarse al fortalecimiento de la alfabetización inicial, mientras que en el segundo ciclo debían centrarse en la alfabetización científica, con énfasis en matemática y ciencias naturales¹⁰. Tanto inglés como las TIC y los talleres inciden en la promoción del espacio curricular de referencia.

Con el fin de fortalecer la instrumentación de estas innovaciones, se incorporan tres figuras: el tallerista, el maestro de idioma extranjero y el referente institucional TIC. Por otra parte, se otorga a los docentes dos horas semanales pagas y obligatorias, sin alumnos a cargo, a fin de ser utilizadas en la planificación, articulación, integración y evaluación de la marcha de los proyectos institucionales que se realizan entre todos los actores institucionales.

En lo concerniente a la capacitación, además de la obligatoria que constituye requisito previo para integrarse al programa, se desarrollan instancias específicas para supervisores, directivos y equipos técnicos de apoyo pedagógico. A partir de 2010, se implementó una capacitación

⁹ Ministerio de Educación de Río Negro, Resolución N° 787/2006.

¹⁰ Resolución N°54 de 2008 del Ministerio de Educación de Río Negro.

docente de dos años, el primero se destinó a la formación en las características y objetivos de la extensión de la jornada y el segundo, a la formación disciplinar. En este ámbito, se creó la figura del referente pedagógico de jornada extendida a cargo de acompañar y evaluar la tarea de estas escuelas. De acuerdo con Veleda (2013:85)¹¹, “estos equipos tendieron a ser insuficientes, su inserción en la estructura de los ministerios tendió a ser inestable y su articulación con la tarea de los supervisores, endeble”.

Finalmente, con respecto a la evaluación y seguimiento del programa se dispusieron desde el comienzo diversas instancias de evaluación del programa y de los alumnos. Además de un seguimiento técnico-operativo del programa realizado por el Ministerio de Educación de Río Negro, la provincia firmó un convenio con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DINIECE, del Ministerio de Educación de la Nación para incluir a las escuelas de jornada extendida en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa. Asimismo, se previó una evaluación inicial, intermedia y final del programa por parte de un organismo externo.

Veleda, Mezzadra y Coria¹² (2012:6) en el documento de trabajo *Balance de la gestión educativa de la provincia de Río Negro 2005-2011* afirman que “algunos testimonios marcan el valor de los talleres de las escuelas de jornada extendida para la motivación de los alumnos, mientras que otras visiones señalan las dificultades para cuestionar las prácticas usuales de enseñanza, pese a la incorporación de las TIC o de talleristas no docentes. Y más adelante manifiestan que “los datos estadísticos sí revelan una mejora de las trayectorias escolares, en el nivel primario. El estudio constata una notable reducción de la repitencia (incluso en primer grado), con particular fuerza en las escuelas 7 de jornada extendida”.

3.1.2 Chile

Al inicio de la década del 90, con el propósito de mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes, comenzó a desarrollarse en Chile una reforma de la educación. Las políticas se orientaron, principalmente, a producir cambios en la cultura de la escuela, el currículum, la gestión directiva y las prácticas pedagógicas.

En este marco, en el año 1997, se aprueba la Ley N° 19.532 que establece la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) en todas las escuelas primarias estatales y particulares subvencionadas del país, y dispone el incremento del tiempo escolar en un 30%. En el caso de la educación general básica, la Ley establece que los alumnos de 3° a 8° año son los que deben asistir a este nuevo régimen de jornada. La permanencia mínima de estos niños, por tanto, debía ser de 35 horas cronológicas y 25 minutos.

Con la extensión del tiempo pedagógico, la JEC se propuso modificar la forma en que se usa el tiempo en la escuela, las prácticas educativas, las condiciones de trabajo de los docentes y la gestión escolar. Su objetivo fundamental es la reestructuración del uso del tiempo en las

¹¹Veleda, Cecilia (2013) *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.

¹²Veleda, Cecilia, Mezzadra, Florencia y Coria, Julia (2012) *Balance de la gestión educativa de la provincia de Río Negro (2005-2011)*. Documento de Trabajo N° 85. Argentina: CIPPEC Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

escuelas para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y de la formación de los alumnos y de las alumnas¹³.

Esta política se justifica en la existencia de una asociación positiva entre tiempo pedagógico y oportunidades educativas, así como en la necesidad de disminuir los conflictos existentes entre la escuela y la cultura juvenil popular, y proteger a los niños de sectores vulnerables frente riesgos sociales. Asimismo, esta política se fundamenta en la necesidad de compensar el bajo capital cultural de los estudiantes más pobres¹⁴.

Por otra parte, la ley estableció los criterios para que las instituciones pudieran ser incluidas en el régimen de JEC. Los requisitos para el centro eran los siguientes:

- (i) presentar un proyecto de JEC, aprobado por el Ministerio de Educación, que debía incluir una justificación pedagógica del uso del tiempo de trabajo escolar;
- (ii) contar con infraestructura y equipamiento adecuado;
- (iii) Contar con personal docente idóneo y personal administrativo y auxiliar necesario; y
- (iv) garantizar tiempo para el trabajo técnico-pedagógico en equipo del docente.

Las escuelas interesadas en incorporarse debían presentarse a un concurso de proyectos organizados por el Ministerio de Educación, encargado de evaluar las propuestas, realizar convenios con los sostenedores, transferir los recursos y supervisar la realización de obras. La selección se realiza según los siguientes criterios:

- (i) ubicación geográfica;
- (ii) características de la población institucional (en términos de vulnerabilidad socioeconómica o educativa);
- (iii) calidad técnica, pedagógica, económica y socioambiental del proyecto educativo;
- (iv) monto del aporte solicitado por alumno que se incorpore a la JEC; y
- (v) porcentaje de financiamiento aportado por las escuelas.

La propuesta apunta a incluir en la JEC a todos los establecimientos subvencionados. No obstante, a las escuelas con alto rendimiento en las evaluaciones nacionales que no quisieran extender la jornada se les ofrece la posibilidad de no incorporarse.

A partir de 1997, se han ido incorporando gradualmente los centros educativos a este régimen y para la casi totalidad de los casos se han construido o ampliado los edificios de los establecimientos. De acuerdo con Rivas (2013), el 95% de las escuelas se ha incorporado¹⁵.

¹³Martinic, Sergio (2015) El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 61.

¹⁴Tenti Fanfani et al. (2010) *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

¹⁵ Rivas, Axel (2013: 11) *Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones*. República Dominicana: Programa de Apoyo al Plan Decenal de Educación. Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación.

Con relación a los contenidos curriculares, las escuelas de JEC deben enseñar una matriz curricular básica que refiere a un conjunto de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios establecidos por el Ministerio de Educación. La matriz curricular básica está conformada por distintos elementos: sectores y subsectores de aprendizaje, ciclos y sub-ciclos de aprendizaje, niveles educacionales, y ponderación horaria de los subsectores de aprendizaje. Estas escuelas cuentan con una amplia autonomía que les permite determinar las horas semanales efectivas que le destinan a cada uno de los sectores de aprendizaje. Asimismo, cuentan con un “tiempo de libre disposición” para organizar talleres ligados a sus proyectos institucionales.

En lo que refiere al desarrollo profesional, la JEC definió un total de 2 horas semanales para que los profesores desarrollen trabajo técnico-pedagógico colectivo, orientado a favorecer el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

La Jornada Escolar Completa ha sido evaluada sistemática y permanentemente. De acuerdo con Veleda (2013)¹⁶, el caso de las JEC es el más analizado por las completas bases de datos que proporcionan las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Esta autora afirma que los estudios realizados encuentran que la jornada completa tiene efectos positivos, aunque no siempre estadísticamente significativos. A su vez, sostiene que existen contradicciones sobre los tipos de escuelas en los que la extensión del tiempo impacta con mayor fuerza y que esta heterogeneidad sugiere que lo que está en juego no es solo el tiempo de clases, sino también su contenido y aprovechamiento.

Por su parte, Martinic, Huepe & Madrid (2008) realizan un estudio sobre las representaciones de los profesores¹⁷ y concluyen que “la atribución a factores externos que inciden en el aprendizaje es tan fuerte en la representación de los profesores, que la JEC no puede producir grandes cambios en esta determinación social y externa a la calidad de los procesos de aprendizajes. Por el contrario, cuando disminuye el peso externo para los profesores, la JEC tiene mayor impacto en dichos aprendizajes”. Asimismo, afirman que “se ha construido un tipo de representación de la realidad social y de las escuelas que atienden a alumnos de los sectores pobres, que incide en la interpretación y en las expectativas que tienen los profesores sobre las políticas y programas que se focalizan en el sector. Mientras no existan cambios en el núcleo duro de esta representación será difícil observar cambios sustantivos y efectivos en las interacciones y prácticas pedagógicas”.

3.1.3 México

El *Programa Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) de México fue diseñado como piloto en el año 2007 y extiende el horario escolar entre dos y cuatro horas a fin de incorporar actividades complementarias que influyan en el desarrollo integral del alumno.

¹⁶Veleda, Cecilia (2013) *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.

¹⁷Martinic, Sergio, Huepe, David & Madrid, Ángela (2008) *Jornada escolar completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008, Volumen 1, Número 1.

Su objetivo general es “establecer en forma paulatina, conforme a la suficiencia presupuestal, escuelas con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas donde más se necesite, conforme a los índices de pobreza y marginación, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos al alumnado. Con lo cual se coadyuva a mejorar la calidad de los aprendizajes en educación básica”¹⁸. De esta manera, el PETC se orienta a desarrollar una nueva escuela en la que se favorezca la calidad educativa con equidad, al propiciar el avance continuo de los aprendizajes del alumnado a través de la ampliación y el uso eficiente del tiempo escolar; la mejora de las prácticas de enseñanza; el trabajo colaborativo y colegiado; el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y la incorporación de nuevos materiales educativos. El horario escolar de seis u ocho horas diarias depende del servicio de alimentación; en las escuelas que lo ofrecen la jornada es de ocho horas y en el resto es de seis.

El PETC es de cobertura nacional y su población objetivo son escuelas públicas de educación básica, en todos sus niveles y servicios educativos, de un solo turno, que cumplan con alguno de una serie de criterios tales como que atiendan a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, presenten bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar, estén ubicadas en determinados municipios y localidades, entre otros.

Asimismo, en las reglas de operación del *Programa Escuelas de Tiempo Completo* del año 2016, se establecen las características de los apoyos técnicos y financieros. Los primeros con el fin de fortalecer las capacidades de gestión escolar, la adquisición de materiales educativos relevantes, la realización de eventos y actividades escolares para fortalecer la convivencia, el deporte y la cultura, etc. Los segundos a fin de utilizarlos en compensación al personal, en el mejoramiento de espacios educativos, en el suministro del servicio de alimentación y otros.

Los ejes curriculares de esta propuesta refieren a aprendizajes obligatorios, uso didáctico de las TIC, arte y cultura, recreación y desarrollo físico, aprendizaje de lenguas adicionales y vida saludable. Las escuelas cuentan con una autonomía parcial en la definición de algunos espacios curriculares. El Estado ha desarrollado un rol activo en la sugerencia de propuestas pedagógicas para la enseñanza.

Los docentes del PETC cuentan con cinco horas semanales de trabajo institucional por lo que perciben remuneración para realizar reuniones entre docentes, preparación de clases, evaluación de los alumnos y tutorías.

En lo que refiere a la evaluación de este programa, Silveyra, Yáñez y Bedoya (2018:6)¹⁹, en el documento del Banco Mundial sobre la evaluación de impacto al programa de los años 2007-2016, señalan un “crecimiento constante en la tasa de participación de escuelas debido principalmente a la fuente y la cantidad del financiamiento autorizado por el gobierno federal. Creado bajo un esquema de programa piloto con poco más de 441 escuelas, a la fecha participan

¹⁸ Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo, ejercicio fiscal 2016. México.

¹⁹Silveyra, Marcela, Yáñez, Mónica & Bedoya, Juan (2018) *¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa en México 2007-2016*. Documento del Banco Mundial.

poco más de 25.000 escuelas de educación básica”. Asimismo, afirman que “los resultados muestran que la participación en el PETC reduce la proporción de los estudiantes en el nivel más bajo de desempeño en las pruebas estandarizadas, con una reducción de alrededor de 4,6 puntos porcentuales (p.p.) en matemáticas y 1,77 p.p. en lenguaje. Estos efectos con respecto a los niveles de desempeño en las pruebas PLANEA 2016 representan una reducción de 9,5% en la proporción de estudiantes en el nivel 1 de matemáticas y de 4,8% en el nivel 1 de lenguaje”. También indican “un aumento de los estudiantes en el nivel más alto de desempeño, con un aumento de 1,62 p.p. en matemáticas y 0,63 p.p. en lenguaje. Estos efectos con respecto a los niveles de desempeño en las pruebas PLANEA 2016 representan un aumento de 10,8% en la proporción de estudiantes en el nivel 4 de desempeño en matemáticas y de 8,8% en el nivel 4 de lenguaje”. Finalmente, con respecto al efecto promedio del PETC sobre rezago escolar grave, muestran que “aquellas escuelas que participan en el programa reducen en 0,2 p.p. la proporción de estudiantes en rezago escolar grave, lo que representa una reducción de 8,8% con respecto al rezago escolar grave promedio para el período 2006-2016”.

3.2 Secundaria

En este apartado se presentan dos experiencias: el caso chileno de *Liceo para Todos* como ejemplo de política destinada al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centrada sobre las condiciones sociales de los estudiantes, y el caso español del *Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA)* como ejemplo de política educativa destinada a la finalización de la escuela secundaria.

3.2.1 Liceo para Todos - Chile

El Ministerio de Educación de Chile, desde el año 1990, ha implementado diversidad de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. A fines de los 90, se apreciaban mejoras en las tasas de eficiencia, pero persistían diferencias en la cobertura según nivel socioeconómico y ubicación. El problema de la deserción era preocupante. En ese contexto se crea el programa *Liceo para Todos* (LPT) que comienza en el año 2000 y se desarrolla hasta el año 2006 aunque, de acuerdo con Acosta (2011:28), algunas de las líneas de acción se seguían implementando en el año 2011.

Características

El LPT se enmarca en las políticas de prevención de la deserción escolar en Chile. Es un programa focalizado en la población escolar de los liceos más vulnerables del país, orientado a contribuir a que los jóvenes permanezcan en la enseñanza media alcanzando los doce años de escolaridad. Por tanto, la población objeto del programa la constituyen liceos con alumnos definidos con riesgo de abandono escolar. A fin de identificar estos centros, se elaboraron dos puntajes que sintetizan diferente información sobre indicadores de eficiencia interna en los liceos y nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Se focaliza en los liceos que concentran mayores dificultades educativas y sociales.

Los objetivos refieren a los ejes de intervención y se orientan a mejorar las tasas de retención y abandono, promover innovación pedagógica y promover el desarrollo de capacidad institucional.

La meta era reducir la deserción en los liceos participantes (pasar de un 11% a un 4% en el año 2004). Su hipótesis sostiene que, si bien existe una condición que “dispone” socioeconómicamente el desempeño escolar de las personas, existen también una serie de características de su vivencia escolar que refuerzan, concurren o están asociadas a la situación de abandono del sistema educativo y como estas se sitúan en el ámbito de acción escolar, es allí donde hay que intervenir.

Por ello, la estrategia de intervención aborda dos dimensiones complementarias: el desarrollo pedagógico y el desarrollo psicosocial. Para ello se invierte en el año 2001 el 0,2% del presupuesto total del MEC.

Si bien el LPT es un programa focalizado, reúne distintas líneas de acción (socioeconómica, psicosocial, institucional y pedagógica) en las que cada liceo participa por un período de cinco años. Los componentes principales son las becas para alumnos en riesgo de deserción; la promoción de la relación escuela-comunidad; el apoyo a las iniciativas y planes de cada liceo para reducir la deserción y mejorar las oportunidades de aprendizaje; y la nivelación académica mediante estrategias para mejorar las formas de organizar la enseñanza.

El LPT se implementa en dos fases, de instalación y de desarrollo pedagógico. Su estrategia consiste en una asesoría con persistencia temática y temporal centrada en el “empoderamiento” del liceo y sus principios se fundamentan en una concepción de fracaso escolar como problema multicausal de intervención multiestratégica (socioeconómica, psicosocial y pedagógica) y en una concepción de intervención centrada en el desarrollo de capacidades institucionales (pedagógicas) en el liceo.

Evaluación del programa

Se realiza, desde el inicio, una serie de evaluaciones:

- (i) focalización en los estudiantes más vulnerables y con mayor riesgo de abandono;
- (ii) clasificación de liceos subvencionados del país mediante cruce de indicadores de rendimiento, fracaso escolar y vulnerabilidad social a fin de verificar y reorientar la focalización del programa;
- (iii) identificación en los centros de procesos que promueven retención (protectores) y procesos que favorecen deserción (expulsores);
- (iv) implementación de planes de acción; y
- (v) seguimiento de una cohorte de egresados de LPT, etc.

Los resultados cuantitativos pueden considerarse en tres direcciones: alcance del programa LPT, en particular en lo referido a las becas; resultados vinculados con la eficiencia interna y resultados de aprendizaje.

Los resultados cualitativos ofrecen una síntesis de los resultados alcanzados, así como la formulación de aspectos positivos del programa y dificultades en su desarrollo.

Aportes para una política de expansión e inclusión en el nivel medio

Los aportes se agrupan en las siguientes dimensiones:

Respecto del desarrollo de la capacidad institucional: i) poseer objetivos claros definidos como parte de un aprendizaje colectivo y no como una etapa técnica-administrativa del plan; ii) prestar atención a las condiciones institucionales y al desarrollo de la gestión escolar; iii) lograr la apropiación subjetiva de los cambios y propuestas de la reforma.

Respecto de los actores escolares: i) prestar atención a la sobrecarga de tiempo de los docentes, el desgaste emocional y la necesidad de un mayor apoyo y acompañamiento; ii) rescatar como valioso el aporte del intercambio entre pares; iii) lograr la apropiación subjetiva de los cambios y propuestas de la reforma.

Respecto de la gestión del programa: i) Rescatar la flexibilidad y apertura de los equipos técnicos; ii) prestar asesoramiento continuo y constante.

Respecto de la relación entre la escuela y los alumnos considerados “en riesgo”: i) Rescatar avance significativo: la retención de todos los estudiantes es parte constitutiva de la misión del liceo; ii) dificultad para sostener la retención con aprendizajes satisfactorios para todos, carencia en el reconocimiento de aquellos factores intraescolares que promueven el abandono.

3.2.2 Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) - España

A mediados de los 2000, el MEC de España percibe dificultades para lograr trayectorias educativas completas y satisfactorias en los alumnos de un elevado porcentaje de escuelas secundarias, particularmente en aquellas con estudiantes pertenecientes a entornos culturales y sociales con una clara desventaja socioeducativa. En este contexto se desarrolla desde el año 2005 el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).

Características

Este plan es concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y las Comunidades Autónomas, y su propósito es abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Se parte del supuesto de que para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación.

Su propósito es mejorar los resultados educativos y se persiguen tres objetivos estratégicos:

- (i) lograr el acceso a una educación de calidad para todos;
- (ii) enriquecer el entorno educativo; e
- (iii) implicar a la comunidad local.

Se estructura en dos tipos de programas:

- (i) el *Programa de Acompañamiento Escolar (AE)*, destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de la educación primaria y primeros cursos de la educación secundaria; y
- (ii) el *Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria (AyR)*, dirigido a los centros docentes para dotarlos de recursos que les permitan abordar una mejora integral de su acción educativa.

Sus líneas de acción están destinadas al sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos. De acuerdo con Acosta (2011), el PROA constituye un ejemplo de política acotada, destinada a un objetivo específico y con dos estrategias de intervención concretas.

Evaluación del programa

El PROA cuenta con un modelo de evaluación que se implementa con cada curso. Este modelo se organiza en cinco áreas:

- (i) grado de ajuste a las necesidades de los centros y de los alumnos a los que va dirigido el programa;
- (ii) diseño del programa (adaptación en cada centro);
- (iii) implantación y seguimiento;
- (iv) resultados y efectos; y
- (v) dificultades/buenas prácticas encontradas.

Los resultados de las evaluaciones en general muestran una percepción positiva sobre la utilidad del programa, impacto en la mejora global de los centros e incidencia sobre áreas de mejora importantes para el éxito escolar. El grado de satisfacción es alto y se manifiesta la conveniencia de que los centros continúen en el programa.

Las principales dificultades se observan en el sostenimiento del compromiso de las familias y en el abandono de los estudiantes, y se perciben problemas para fomentar la “obligatoriedad” de la asistencia a las sesiones de acompañamiento.

Aportes para una política de expansión e inclusión en el nivel medio

La política centrada en un objetivo específico permite obtener logros concretos que, aunque no alteran al dispositivo en su conjunto, pueden ir promoviendo procesos de cambio destinados a mejorar las trayectorias escolares de todos los alumnos. Se observan mejoras en la asistencia y cumplimiento con las tareas y en la promoción de asignaturas. Sin embargo, supone también que otras áreas quedan intactas y, una vez saturados los efectos del refuerzo o apoyo extra, la política puede resultar insuficiente para sostener la trayectoria escolar.

La focalización en las áreas de lenguaje y matemática constituye un aporte importante al momento de pensar en sostener la trayectoria de alumnos, ya que se observa aumento en la motivación al obtener resultados satisfactorios. El avance de estos alumnos en dichas áreas puede funcionar como aliciente para continuar, dado que ven posible atravesar lo que sentían como barrera. Sin embargo, cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como experiencia educativa que va más allá de dos áreas en particular; la ampliación de los horizontes es también un derecho de todos los jóvenes y la escuela es la única forma que tienen de acceder a esta posibilidad.

El diseño y desarrollo de políticas de fuerte demanda de insumos financieros puede constituir una señal importante para la comunidad educativa, especialmente para los docentes. Sin embargo, la no disponibilidad de esos recursos durante períodos largos y sostenidos en el tiempo puede conducir también a grandes desencantos.

4. Experiencias de extensión de la jornada escolar en Uruguay

En Uruguay, la política de extensión del tiempo escolar se ha implementado tanto a nivel de educación primaria como secundaria, y se materializa en dos modalidades: tiempo completo y tiempo extendido. Como consecuencia, se identifican cuatro formatos a nivel de la educación formal obligatoria, cada uno de ellos con su historia y características específicas que se detallan a continuación.

4.1 Primaria

En Uruguay, las escuelas de educación primaria se categorizan en escuelas de educación común y escuelas de educación especial. Para la educación común, los tipos de escuelas son: escuelas urbanas comunes, escuelas APRENDER, escuelas de tiempo completo, escuelas de tiempo extendido, escuelas de práctica y habilitadas de práctica y escuelas rurales. Las escuelas urbanas comunes son centros educativos de un turno de cuatro horas que no forman parte de ningún programa y están localizadas en el medio urbano. Las escuelas rurales están localizadas en el medio rural, en muchas de ellas se desarrolla el multigrado y algunas son unidocente. Las escuelas APRENDER integran un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad, y están localizadas en zonas de contextos geográficos urbanos de vulnerabilidad económica y social. Las escuelas de práctica y las habilitadas de práctica son escuelas urbanas comunes donde los estudiantes de magisterio hacen sus prácticas didácticas.

Las escuelas de tiempo completo son urbanas con un horario de siete horas y media a cargo de los maestros e incluyen la alimentación, así como diversas instancias formativas tendientes a enriquecer la propuesta curricular. Las escuelas de tiempo extendido son urbanas, con un horario de siete horas de las cuales cuatro están a cargo de los maestros de aula y tres a cargo de profesores especiales, de profesores de Educación Física y de maestros en función de talleristas, quienes desarrollan talleres, juegos planificados y espacios de libre actividad y atienden a los alumnos a la hora de la alimentación

Por su parte, la educación especial incluye centros especializados en discapacidades intelectuales, problemas de conducta, discapacidades motrices, discapacidades auditivas y discapacidades visuales.

4.1.1 Origen, modelo pedagógico y componentes de las modalidades de extensión del tiempo escolar

Las Escuelas de Tiempo Completo

A comienzos de la década del noventa, cincuenta y nueve escuelas uruguayas extendieron su jornada escolar con el propósito de atender a niños pertenecientes a hogares con alta y muy alta vulnerabilidad social y económica. No obstante, es a partir del año 1999 que estas iniciativas se constituyen en un programa focalizado y orientado a “atender al 12% de los alumnos de Educación Primaria Común Urbana a través de la modalidad de Escuela de Tiempo Completo en virtud de que las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (cuatro horas diarias),

no solo en términos de la extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela”²⁰.

El programa de *Escuelas de Tiempo Completo* (ETC) se cristaliza en Uruguay en el contexto de una reforma educativa cuyos énfasis están puestos en la calidad, en la equidad y en una redistribución del presupuesto educativo a favor de los niveles básicos del sistema. Consiste en una política específicamente planificada y constantemente monitoreada²¹ desde el nivel estatal, que ha contado con el apoyo financiero del Banco Mundial. En el diseño de su implementación se propone fomentar una revisión profunda de las prácticas de enseñanza y evitar que la extensión del tiempo (tres horas y media más) sea utilizada para repetir los problemas tradicionales de la oferta común²².

En este marco, se expande como un nuevo modelo que toma en cuenta las condiciones de pobreza que vive parte importante de la población escolar, priorizando a los sectores desfavorecidos de la sociedad –aunque sin limitarse a estos sectores– y busca contribuir a la equidad social, privilegiando con una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en una situación más desfavorable²³.

Las Escuelas de Tiempo Completo, al igual que todas las escuelas públicas uruguayas, atienden a los niños residentes en el radio escolar que les corresponde o a aquellos cuyos padres trabajan en dicho radio. Los estudiantes permanecen en el centro siete horas y media diarias (entre las 8.30 y las 16 horas) y reciben desayuno, almuerzo y merienda.

Durante la mañana cursan dos módulos horarios de 90 minutos intercalados con dos recreos de 15 minutos. En estos dos módulos son atendidos por sus maestros, quienes trabajan de acuerdo con los objetivos, contenidos y lineamientos del programa escolar vigente para todas las escuelas comunes del país. Durante la tarde, después del almuerzo, disponen de diversas instancias formativas tendientes a enriquecer la propuesta curricular; la oferta varía según lo acordado en cada proyecto institucional e incluye actividades tales como la hora de juegos, talleres, educación física y deportes.

También participan en otras actividades ofrecidas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) desde la centralidad, entre las que se cuentan (i) talleres de expresión (que incluyen actividades tales como la pintura de un mural artístico en la escuela, la preparación y realización de una obra de teatro, títeres o danza, el aprendizaje de un instrumento musical, la producción de obras en cerámica, pintura o manualidades); (ii) talleres de lectura, escritura e informática (que incluyen momentos de lectura individual o colectiva con los materiales de la biblioteca escolar, la producción de un periódico escolar, el trabajo en torno a la producción y reescritura de textos de carácter narrativo y/o argumentativo, el aprendizaje del manejo del procesador de textos en la computadora, el análisis de informes u otras producciones escritas

²⁰ ANEP-CODICEN Acta 90 – Resolución 21 – 24/12/ 1998.

²¹ Así también lo sostiene en su entrevista el coordinador de la *Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016*.

²² Rivas, Axel (2013) *Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones*. República Dominicana: Programa de Apoyo al Plan Decenal de Educación. Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación.

²³ ANEP-CODICEN Acta 90 – Resolución 21 – 24/12/ 1998.

que los niños realicen como parte de sus labores escolares); (iii) talleres de ciencias experimentales (que incluyen proyectos de investigación y producción en el área de las ciencias experimentales, tales como la creación de una huerta orgánica, el estudio de cierto tipo de animales, la construcción de una maqueta del sistema solar, un proyecto de investigación y promoción ecológica en el barrio, el trabajo con materiales de laboratorio, el estudio del funcionamiento de ciertos aparatos o la construcción de uno) y (iv) talleres de ciencias sociales (que incluyen el análisis de las familias como organizaciones afectivas, solidarias y básicas de la sociedad, la realización de encuestas o investigaciones en la comunidad, el conocimiento de los fundamentos de la identidad nacional, visitas de estudio de una zona del país, reconstrucción de períodos o acontecimientos históricos a través de dramatizaciones, la investigación de ciertos problemas del barrio en el que viven los niños).

Los maestros disponen de una carga horaria de cuarenta horas semanales para trabajar en el centro, treinta y siete horas y media por semana para atender a los niños y dos horas y media semanales para utilizar en el espacio de coordinación que se implementa una vez por semana, y en el que participan todos los integrantes del equipo docente de la institución²⁴.

Como se señaló anteriormente, estas escuelas se rigen por el Programa Escolar común a todas las escuelas primarias del Uruguay, pero además se define un proyecto institucional elaborado cooperativamente por todos quienes integran el equipo escolar. En este contexto, los educadores desarrollan su labor siguiendo los principios rectores de la centralidad, así como los lineamientos de la nueva propuesta pedagógica.

El documento “Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo”²⁵ –producto de una construcción colaborativa entre autoridades, expertos de la ANEP y especialistas de otros organismos– establece las dimensiones consideradas, a fin de que los contenidos del currículo estén orientados a compensar la inequidad de partida y a producir aprendizajes exitosos en todos los estudiantes. Estas dimensiones son las siguientes: (i) organizar la vida escolar con nuevos enfoques, (ii) construir los procesos de enseñanza y aprendizaje compatibles con los contextos locales, (iii) enfatizar la propuesta escolar desde el conocimiento y la participación de las familias, (iv) capacitar al equipo docente en función de los desafíos actuales y (v) articular requerimientos básicos de alimentación y salud para lograr mejores condiciones de aprendizaje.

La propuesta de ETC configura una oferta educativa que se caracteriza por la extensión del tiempo pedagógico y por el desarrollo de diferentes acciones, prácticas y experiencias educativas que procuran responder a las necesidades y particularidades de sus alumnos, pertenecientes fundamentalmente a sectores sociales desfavorecidos. Por otra parte, constituyen un espacio privilegiado de actualización curricular y pedagógica, fundado en un permanente esfuerzo de actualización docente. Se trata de un modelo pedagógico integral basado en la extensión de la jornada escolar, la formación en servicio de los docentes y el fortalecimiento institucional.

²⁴ ANEP-CODICEN Acta 90 – Resolución 21 – 24/12/ 1998.

²⁵ ANEP-MECAEP (1997) *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

En este sentido, la experiencia de ETC propone una serie de componentes tendientes a conformar estructuras más flexibles orientadas a desarrollar enfoques renovadores de enseñanza, promover la participación de las familias, actualizar la formación docente, satisfacer las necesidades básicas de salud y de alimentación, adecuar o crear infraestructura edilicia y dotar de equipamiento didáctico, a fin de garantizar mejores condiciones de aprendizaje. Estos componentes son:

- (i) extensión del tiempo pedagógico: la oferta se relaciona, por un lado, con la realización de actividades tales como hora de juegos, talleres y proyectos, educación física, espacio de convivencia, proyecto de ajedrez en la escuela y programa de robótica educativa y, por otro, con el desarrollo de programas que no son exclusivos de ETC, entre los que figuran educación sexual, alimentación escolar, programa educativo de verano, salud bucal, segundas lenguas y lenguas extranjeras²⁶;
- (ii) implementación de una propuesta pedagógica específica en el marco del programa escolar vigente: procura fortalecer los aprendizajes de áreas básicas, incorpora la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, promueve la metodología de taller, impulsa la modificación de espacios, horarios y agrupamientos de estudiantes y se centra en la participación de los alumnos, el trabajo por proyectos, la evaluación formativa y la coevaluación entre docentes y alumnos²⁷;
- (iii) formación de docentes en servicio: Se implementó el programa de formación en servicio diseñado en torno a cinco dimensiones: (i) la promoción de los maestros como profesionales de la educación; (ii) la búsqueda de la excelencia en la calidad académica de los formadores de maestros; (iii) el intercambio de experiencias entre equipos docentes de distintos lugares del país en las instancias de formación; (iv) las exigencias para acreditar los cursos; y (v) las visitas de trabajo de los equipos técnicos a todas las escuelas, por lo menos dos veces al año. Este programa constituye una magnitud central en el fortalecimiento institucional de la propuesta pedagógica²⁸. La formación en servicio para las ETC está integrada por el Curso I Apoyo a la propuesta pedagógica de ETC; el Curso II Apoyo a la implementación de proyectos de lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática; el Curso de apoyo a la calidad del egreso escolar y el Curso de alfabetización inicial. El Curso I, que constituye el primer paso del recorrido hacia la formación en servicio de los maestros de las ETC, sienta las bases para una nueva forma de hacer escuela, genera condiciones para llevar a cabo acuerdos institucionales, habilita nuevas miradas sobre la institución, el aprendizaje y la enseñanza y apoya una visión de conjunto desde el colectivo docente a fin de descubrir la singularidad de cada lugar y la pertinencia de los nuevos enfoques. El Curso II constituye el segundo tramo de este recorrido de formación. Se trata de una contribución a la flexibilización institucional, a la ruptura de las fronteras del aislamiento entre alumnos y maestros, que

²⁶ ANEP-DIEE (2017) *Evaluación de impacto en las ETC en Uruguay 2013-2016*. Montevideo: ANEP-CEIP-PAEPU.

²⁷ Veleda, Cecilia (2013) *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. 1a ed. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.

²⁸ ANEP-PAEPU (2010: 14) *Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio*. Montevideo: ANEP-PAEPU.

genera actividades de enseñanza por niveles y trabajo en dupla de maestros con otros grupos de alumnos. Esta posibilidad de trabajo en proyectos de diferentes áreas ha puesto en cuestión, desde el comienzo, a uno de los núcleos más duros del dispositivo escolar moderno: la gradualidad, es decir, la organización de los alumnos únicamente en base al criterio de la edad²⁹;

- (iv) articulación del vínculo escuela-familia-comunidad: las escuelas de ETC imparten programas educativos que enfatizan la participación comunitaria a través de consejos de participación, comisiones de fomento y salidas didácticas;
- (v) creación o adecuación de infraestructura edilicia y el equipamiento de locales escolares: se propone una importante inversión en infraestructura edilicia y en equipamiento didáctico, destinada a la construcción de nuevas escuelas y a la remodelación de locales escolares para su adecuación a la propuesta pedagógica; y
- (vi) dotación de equipamiento didáctico: se encomienda al programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria la elaboración de materiales de apoyo.

Las Escuelas de Tiempo Extendido

Las escuelas de Tiempo Extendido fueron implementadas en virtud del descenso de la matrícula debido a la reducción en las tasas de natalidad, principalmente en las zonas que no son quintil 1 y 2. Enmarcadas en la línea de política educativa de extensión del tiempo pedagógico se presentan como un formato posible y sostenible³⁰.

La primera institución que comenzó a transformarse hasta convertirse en lo que actualmente se denomina Escuela de Tiempo Extendido fue la escuela N° 17 de Montevideo en el año 2003. Le siguió, recién en el 2010, la escuela N° 2 de Rocha y a partir del 2011 comienza a incrementarse el número de escuelas de acuerdo con los propósitos de la *Ley de Presupuesto Nacional N° 18.719* concordantes con las *Pautas de Política Educativa para el quinquenio 2010-2014*.

En el año 2013, mediante la circular N° 108³¹ se publica el “Reglamento para la transformación e implementación de Escuelas de Tiempo Extendido” donde se especifican las características de estas escuelas. En primer lugar, se explicita que “implementar esta nueva categoría institucional implica un ajuste normativo que asegure la coherencia y la seguridad jurídica en todos los aspectos: condiciones salariales, trabajo docente y no docente”. Más adelante se determina que un centro educativo puede transformarse en escuela de tiempo extendido si cumple una serie de requisitos tales como (i) contar con documentos en los que se registre si los padres aceptan o no que el centro se transforme en escuela de tiempo extendido; (ii) tener registro de todos los docentes efectivos aceptando o no el nuevo formato, deben figurar todos los docentes efectivos de la escuela, incluso los que no están cumpliendo funciones en ella; (iii) presentar un relevamiento de profesores especiales (con formación en las áreas, campos conceptuales y disciplinas que integran el programa de educación inicial y primaria) que tengan interés en

²⁹Clavijo, C. (2010) *Formación en servicio. Un espacio para crecer y pensar* en ANEP-PAEPU Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio. Montevideo: ANEP-PAEPU.

³⁰ ANEP-CEIP Acta N°65 – Resolución N° 1 – 21/10/2013.

³¹ ANEP-CEIP Circular N° 108 – 21/10/2013.

participar y voluntad de presentarse a un llamado de aspiraciones (siempre que cumpla las condiciones reglamentarias) y (iv) contar con espacios que posibiliten la transformación de la escuela y con un informe del arquitecto residente sobre el estado del edificio escolar, las posibilidades de funcionamiento sin realizar obras mayores y con la descripción de las modificaciones necesarias en la memoria descriptiva.

Por otra parte, en el reglamento se justifica la propuesta de una jornada de siete horas para los niños en tanto se afirma que posibilita el fortalecimiento de los aprendizajes a partir de estrategias que sostengan una real atención a la diversidad y que para ello los grupos no debieran superar el número de 25 alumnos. Se dispone que la carga horaria sea de 35 horas semanales para todos los alumnos de Inicial a 6º.

Uno de los informantes calificados, exdirector nacional de educación del Ministerio de Educación y Cultura, afirma que la jornada de siete horas (de 10 a 17 horas) apunta a ajustarse a las necesidades de la mayoría de las familias. En ella se identifican dos horas de talleres (en la mañana), una hora de almuerzo (de 12 a 13) y cuatro horas de clase con el maestro de aula (de 13 a 17 horas). Se dispone que las tres horas curriculares de la mañana estén a cargo de profesores especiales, de profesores de Educación Física y de maestros en función de talleristas y que las cuatro horas curriculares de la tarde estén a cargo de los maestros de aula. Durante el horario del almuerzo, los niños serán atendidos por los profesores especiales, los maestros talleristas, el personal del equipo de dirección y personal auxiliar (en caso de que lo hubiera). En simultaneidad con el almuerzo, se desarrollarán talleres, juegos planificados y espacios de libre actividad, actividades que tendrán un docente a cargo de manera que los alumnos puedan integrarse a ellas una vez se van retirando del comedor. La dirección de la institución es quien estará a cargo de la organización de dichas actividades.

Otras disposiciones del reglamento mencionado refieren a la integración del personal no docente y docente de las Escuelas de Tiempo Extendido. En lo relativo al personal no docente, la asignación de funcionarios depende del número de grupos en el establecimiento. En el caso de los auxiliares de servicio afectados al servicio de alimentación tradicional, serán dos o tres funcionarios con cuarenta horas cada uno; en el caso de los auxiliares de servicio afectados a tareas de limpieza, serán dos, tres o cuatro funcionarios con cuarenta horas cada uno.

En lo concerniente al cuerpo docente, el equipo directivo se formará con un director (con cuarenta horas semanales) en todos los casos, y dependiendo del número de grupos por escuela, con un subdirector (con cuarenta horas semanales) y un maestro adscripto a la dirección (con cuarenta horas semanales). Además, cada centro contará con maestros de aula (veinte horas + dos horas de coordinación semanal), maestros de aula más función de tallerista (veinte horas + veinte horas de función tallerista con coordinación incluida), profesor de Educación Física y profesor de segundas lenguas (veinte horas con coordinación incluida) y profesores especiales (quince horas + dos horas de coordinación quincenal).

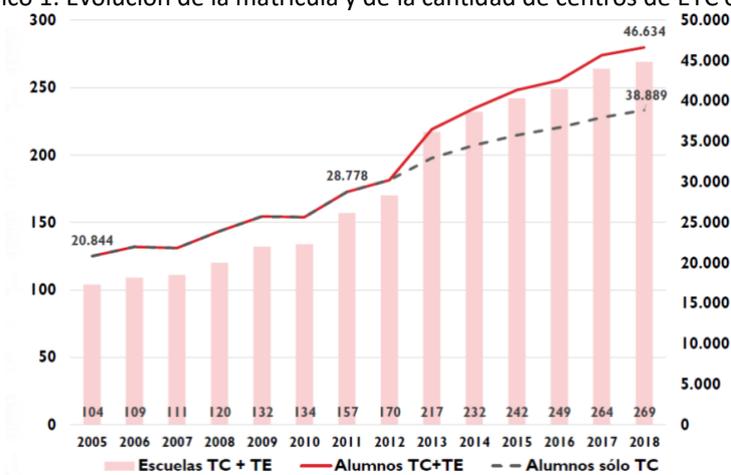
Con relación a la designación de los docentes de aula, las Escuelas de Tiempo Extendido pertenecen a la categoría de Escuelas Comunes o de Práctica, por lo que la provisión de sus cargos será de acuerdo con las listas de docentes habilitados cumpliendo con la normativa vigente. Respecto a la adjudicación de las funciones de maestro tallerista, es potestad del director, quien realizará la elección antes de la finalización del año entre aquellos docentes

efectivos que estén interesados. Los profesores especiales de las ETE deberán presentarse a un llamado de aspiraciones convocado por las inspecciones de Educación Común y cuyo tribunal estará integrado por representantes de las áreas que tengan estos centros educativos y actuará conforme a la reglamentación vigente.

4.1.2 Composición del alumnado y logros de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido a nivel de educación primaria

Entre 2005 y 2018 se registró un importante aumento de la cantidad de escuelas de tiempo completo, que pasaron de 104 a 220. Por otra parte, entre 2013 y 2018 se transformaron 49 escuelas primarias a la modalidad de tiempo extendido. Esto ha llevado a un crecimiento sostenido de la cantidad de niños y niñas que concurren a esas categorías de escuelas, que en 2018 alcanzan los 46.634 alumnos (de primero a sexto año, gráfico 1) distribuidos en 220 centros de tiempo completo y 49 de tiempo extendido. La expansión constante de la matrícula en estas escuelas refleja el amplio consenso social y político en torno a la necesidad de continuar impulsando la extensión del tiempo escolar. De todas maneras, el avance ha sido más lento del esperado y su cobertura aún continúa siendo limitada: un 16% y 3% de la matrícula en tiempo completo y tiempo extendido respectivamente (tabla 1).

Gráfico 1: Evolución de la matrícula y de la cantidad de centros de ETC o ETE



Fuente: Monitor Educativo de Primaria 2018³²

³² CODICEN, ANEP, Departamento de Investigación y Estadística Educativa (2019: 20). Monitor educativo de Primaria 2018.

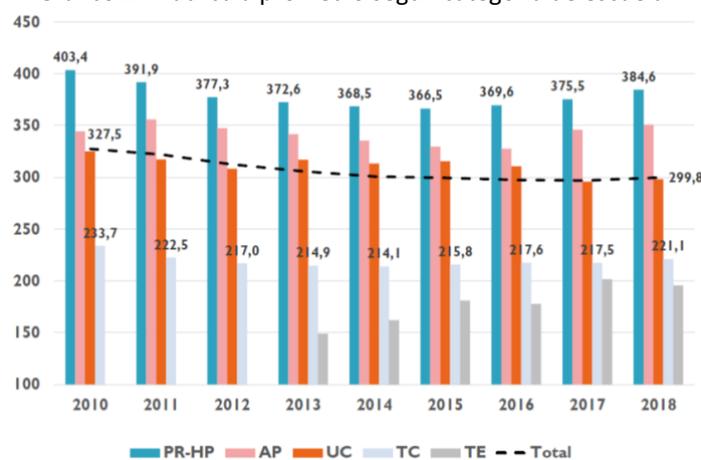
Tabla 1: Cantidad de escuelas y matrícula según categoría de escuela, 2018

	Cantidad de escuelas	Matrícula de 1º a 6º
Urbana Común	283	71.614
Aprender	246	71.684
Tiempo Completo	220	38.889
Tiempo Extendido	49	7.745
Práctica y Habilitada de Práctica	122	39.589
Rural	1.067	12.810
Total	1.987	242.331

Fuente: Monitor Educativo de Primaria 2018³³

Históricamente, la mencionada expansión de las escuelas de tiempo completo y tiempo extendido se ha concretado en centros de tamaños de entre 100 y 299 alumnos. En 2018, casi el 77% de ambas modalidades de centro (207) se ubica en este rango. Como se observa en el gráfico 2, el promedio de alumnos ha descendido en tiempo completo, aunque no así en tiempo extendido, que muestra la tendencia inversa, aunque continua, siendo la categoría con menor matrícula promedio. Respecto al promedio de estudiantes por grupo, los centros de tiempo completo registran grupos levemente más numerosos que las escuelas urbanas comunes (22,9 vs. 21,8) mientras que las de tiempo extendido cuentan con grupos un tanto más reducidos (19,9). Cabe remarcar que desde 2012 se registra una tendencia a la baja en el tamaño de los grupos para todas las categorías de escuela, asociada principalmente a tendencias demográficas, específicamente una baja en la natalidad (Monitor Educativo del CEIP, 2018:7).

Gráfico 2: Matrícula promedio según categoría de escuela



Fuente: Monitor Educativo de Primaria 2018³⁴

En lo que respecta a la distribución geográfica de estas categorías de centro, casi la cuarta parte se localiza en el departamento de Montevideo (capital del país), si bien puede observarse que existe presencia de estas ofertas en todos los departamentos del país (tabla 2).

³³ Monitor Educativo del CEIP (2019: 5). Informe por Categoría de Escuela 2018.

³⁴ CODICEN, ANEP, Departamento de Investigación y Estadística Educativa (2019). Monitor educativo de Primaria 2018, p.22.

Tabla 2: Escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido según departamento, 2018

Departamento	Total ETC y ETE		ETC		ETE	
	N	%	N	%	N	%
Artigas	11	4%	10	5%	1	2%
Canelones	36	13%	30	14%	6	12%
Cerro Largo	12	4%	9	4%	3	6%
Colonia	10	4%	7	3%	3	6%
Durazno	8	3%	7	3%	1	2%
Flores	5	2%	4	2%	1	2%
Florida	12	4%	8	4%	4	8%
Lavalleja	7	3%	6	3%	1	2%
Maldonado	14	5%	13	6%	1	2%
Montevideo	64	24%	53	24%	11	22%
Paysandú	11	4%	10	5%	1	2%
Río Negro	7	3%	6	3%	1	2%
Rivera	11	4%	10	5%	1	2%
Rocha	10	4%	9	4%	1	2%
Salto	15	6%	12	5%	3	6%
San José	10	4%	6	3%	4	8%
Soriano	8	3%	8	4%	0	0%
Tacuarembó	12	4%	7	3%	5	10%
Treinta y Tres	6	2%	5	2%	1	2%
Total general	269	100%	220	100%	49	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEIP

Si bien la política de extensión del tiempo escolar alcanza a todos los contextos de nivel socioeconómico, se registra una diferencia importante entre la modalidad de tiempo completo y la de tiempo extendido. Atendiendo a la distribución de los centros educativos, un 45% de las escuelas de tiempo completo se asocia a los dos quintiles de menor nivel socioeconómico, frente a una cuarta parte de las escuelas de tiempo extendido; mientras que ninguna escuela urbana común se localiza en estos niveles (tabla 3). En lo que respecta a cantidad de estudiantes, ambas modalidades en conjunto abarcan un 13% de la matrícula ubicada en el primer quintil y un 29% de la del segundo quintil de nivel socioeconómico; el porcentaje restante para los dos quintiles de menor contexto socioeconómico es absorbido exclusivamente por las escuelas Aprender³⁵.

Tabla 3: Escuelas de Tiempo Completo, Tiempo Extendido y Urbanas Comunes según quintil de nivel socio-económico, 2018

Quintil de NSE	Total		ETC		ETE		EUC	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	383	19%	32	15%	5	10%	-	0%
2	392	20%	67	30%	8	16%	-	0%
3	405	20%	56	25%	12	24%	100	35%
4	398	20%	41	19%	11	22%	98	35%
5	396	20%	21	10%	13	27%	85	30%
Sin Dato	13	1%	3	1%	-	0%	-	0%
Total general	1.987	100%	220	100%	49	100%	283	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEIP

³⁵ CODICEN, ANEP, Departamento de Investigación y Estadística Educativa (2019). Monitor educativo de Primaria 2018, p.21.

La tabla 4 muestra otros tres indicadores que reflejan la composición del alumnado con que trabajan las escuelas de tiempo completo y tiempo extendido para el año 2015, en comparación con el alumnado que asiste a otras ofertas. Las escuelas rurales y las APRENDER son las que concentran mayor porcentaje de alumnos cuyas madres tienen solamente educación primaria, y en hogares con al menos una NBI y con niños de 5 a 15 años fuera del sistema educativo. Por su parte, se observa un mayor peso de estas situaciones entre los niños y niñas en centros de tiempo completo y extendido en comparación a aquellos que asisten a una escuela urbana común.

Tabla 4: Indicadores de contexto sociocultural según categoría de escuela, 2015

	Madres con hasta primaria completa	Porcentaje de alumnos en hogares	
		Con al menos una NBI	Con niños de 5 a 15 años que no asisten a educación
Urbana Común	27,1%	10,4%	4,4%
Aprender	52,4%	26,2%	11,6%
Tiempo Completo	39,3%	17,7%	7%
Tiempo Extendido	30,6%	13,1%	5%
Práctica y Habilitada de Práctica	20,6%	8,8%	3,7%
Rural	53,3%	22,6%	7,5%
Total	37,2%	16,8%	7%

Fuente: Monitor Educativo de Primaria 2018³⁶

Atendiendo al costo salarial, las escuelas de tiempo completo son las que demandan la mayor cantidad de recursos económicos, casi el doble que las urbanas comunes, lo que se explica exclusivamente por la relación de tiempo en la escuela entre ambos tipos de centro. Los ratios de estudiantes por maestro son similares en ambos tipos de centro, mientras que el salario por hora de un maestro de tiempo completo es levemente inferior al de un maestro de 20 horas en un grado medio (4) en escuelas urbanas comunes³⁷. Teniendo en cuenta que las escuelas de tiempo completo se encuentran sobre representadas en contextos desfavorables, el diferencial de recursos por estudiante a favor de estas escuelas constituye un indicador de progresividad del gasto³⁸. Sin embargo, no debe pasarse por alto que los centros que trabajan con niños y niñas de contextos más críticos son las APRENDER, que insumen recursos notoriamente menores a las escuelas de tiempo completo, sugiriendo que las medidas asociadas a una mayor equidad del gasto educativo podrían continuar profundizándose.

³⁶ CODICEN, ANEP, Departamento de Investigación y Estadística Educativa (2019: 6). Monitor educativo de Primaria 2018.

³⁷ En 2014, un maestro de grado 7 con dos cargos de 20 horas percibe un salario de aproximadamente \$60.000, un 16% más que un maestro de igual grado en una escuela de tiempo completo (alrededor de \$51.000, aunque estos últimos tienen la ventaja de evitar traslados y trabajar con un único grupo de alumnos (INEEd, 2014).

³⁸ INEEEd (2015: 297), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014.

Tabla 5: Costo salarial docente por estudiante según tipo de escuela, 2012 (en pesos uruguayos)

	Salario maestro grado 4	Razón estudiantes/docentes	Costo salarial docente por estudiante (anual)
Urbanas comunes	31.053	23,3	16.009
Tiempo Completo	59.798	23	31.253
APRENDER	32.956	20,7	19.146

Fuente: INEEEd, 2015³⁹

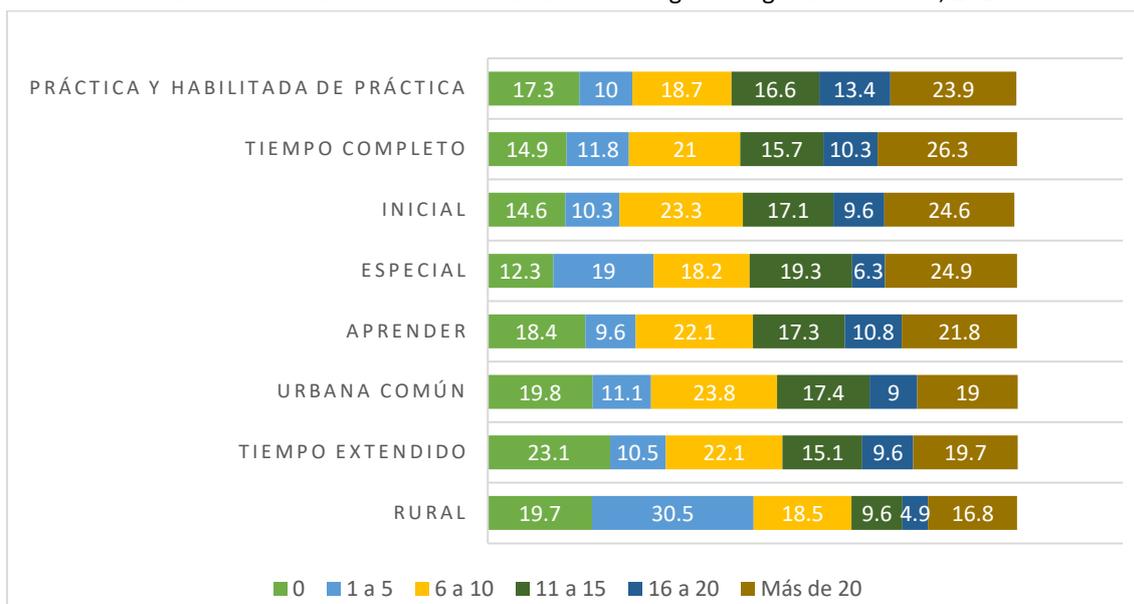
En relación con los equipos docentes, una dificultad que atraviesa a todo el sistema educativo de Uruguay, y por tanto no escapa a las escuelas de tiempo completo y tiempo extendido, tiene que ver con el problema de las inasistencias docentes. En este sentido, el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018* (INEEd, 2019) señala que, luego de las escuelas de práctica, las escuelas de tiempo completo son las que registran un mayor porcentaje de docentes con más de 10 inasistencias al año (52%)⁴⁰, y cuentan con un 26% de docentes que registran más de 20 inasistencias (gráfico 3). La situación es un tanto más favorable en los centros de tiempo extendido, entre los que la proporción de docentes que faltan más de 10 veces es la segunda más baja luego de las escuelas rurales (44%), al tiempo que presenta el mayor porcentaje de docentes con 0 falta (23%). Esta información es coherente con un mayor nivel de ausentismo registrado entre los maestros con menor experiencia (quienes recién comienzan faltan en promedio 22 días al año) y los más jóvenes (entre los menores de 40 años un 44% faltó entre 25 y 26 días al año), cuyo peso relativo aumenta en las escuelas de tiempo completo. Si bien el nivel de inasistencias podría asociarse al período reproductivo, es importante tener en cuenta que, en términos generales, un 40% de los casos se relaciona a licencia por enfermedad, principalmente motivos psíquicos (28,7%) y padecimientos osteomioarticulares (12,8%), que aumentan a medida que transcurre el año lectivo⁴¹.

³⁹INEEd (2015: 297), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014.

⁴⁰ Este parámetro se basa en que la normativa de nuestro país contempla que el docente que falta hasta una vez por mes —es decir, hasta nueve días o el 5% del año lectivo— cobra prima por presentismo.

⁴¹INEEd (2019: 71-75), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

Gráfico 3: Cantidad de inasistencias docentes según categoría de escuela, 2017



Fuente: INEE, 2019⁴²

A diferencia de lo observado en relación con las inasistencias docentes, los indicadores clásicos asociados a logros educativos (tabla 6) reflejan una situación un tanto más favorable para los centros de tiempo completo y tiempo extendido. Ambas categorías de escuela presentan indicadores de repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente inferiores al promedio. A su vez, en todos los indicadores las escuelas de tiempo extendido registran mejores desempeños que las de tiempo completo, si bien cabe recordar que las primeras atienden a una población de contexto socioeconómico relativamente más favorable.⁴³

Tabla 6: Indicadores resumen de resultados educativos 1º a 6º según categoría de escuela, 2018

	Repetición	Asistencia insuficiente	Abandono intermitente
Urbana Común	3,4%	9%	0,5%
APRENDER	6%	17,8%	0,9%
Tiempo Completo	3,3%	9,6%	0,4%
Tiempo Extendido	2,7%	6,5%	0,4%
Práctica y Habilidad de Práctica	2%	6,1%	0,2%
Rural	2,1%	6,9%	0,4%
Total	3,8%	11%	0,6%

Fuente: Monitor Educativo de Primaria 2018⁴⁴

⁴²INEE (2019: 70), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

⁴³ Monitor Educativo del CEIP (2019). Informe por Categoría de Escuela 2018, p.10.

⁴⁴ CODICEN, ANEP, Departamento de Investigación y Estadística Educativa (2019: 6). Monitor educativo de Primaria 2018.

Tabla 7: Distribución porcentual de estudiantes de sexto en los niveles de desempeño de Aristas según categoría de escuela

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Total	N
LECTURA								
Total de escuelas públicas	5	18	27	25	16	10	100	
APRENER	8	23	32	21	12	5	100	1.316
Práctica	3	11	20	28	21	18	100	635
Tiempo completo	6	20	28	24	14	7	100	2.261
Urbana Común	3	15	25	26	19	12	100	1.619
MATEMÁTICA								
Total de escuelas públicas	7	32	38	20	4		100	
APRENDER	9	41	36	12	2		100	1.252
Práctica	3	21	39	29	9		100	620
Tiempo completo	8	34	36	19	4		100	2.174
Urbana Común	5	28	38	23	6		100	1.576

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INEE, 2019⁴⁵

En relación con los aprendizajes, los resultados en lectura y matemática en el marco de la evaluación nacional Aristas para alumnos de 6to año de educación primaria mostraron que las escuelas de tiempo completo son, junto a las APRENDER y las escuelas rurales, las que alcanzan un menor nivel de logro. No obstante, el análisis de los resultados no arroja diferencias significativas en los desempeños de los distintos tipos de escuelas cuando se considera el contexto socioeconómico y cultural de quienes asisten a cada una de ellas⁴⁶. Como característica distintiva, las escuelas de tiempo completo presentaron una importante dispersión asociada en parte a la amplia variabilidad de su alumnado en términos de contextos socioeconómicos (ver tabla 3). Asimismo, es importante remarcar que, aún dentro de un mismo contexto socioeconómico y cultural, las diferencias identificadas en los niveles de logro dentro de una misma modalidad de centro sugieren que existen aspectos propios de cada unidad escolar que explican que algunas alcancen mejores resultados promedio que otras⁴⁷.

Un estudio realizado por INEE durante 2016, orientado a describir las prácticas de enseñanza en lectura y escritura en escuelas de tiempo completo⁴⁸ encontró que en las escuelas estudiadas no se las suele concebir como prácticas de sentido que cumplen una función social, sino que el trabajo se focaliza en los aspectos formales y las estructuras de la lengua, con escaso énfasis en

⁴⁵INEEd (2019: 16 y 24), Aristas 2017. Resultados en lectura y matemática entre los estudiantes de tercero y sexto de escuelas públicas.

⁴⁶INEEd (2019: 114-117), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

⁴⁷ Si bien a nivel de educación primaria podría sostenerse que los centros educativos sí contribuyen a reducir las diferencias de origen entre los estudiantes (debido a que la segregación entre escuelas a partir del contexto socioeconómico y cultural es mayor que la segregación observada en los logros de las pruebas y que la segregación de los desempeños es menor en sexto que en tercero), las distancias en los puntajes entre escuelas se reducen entre 80% y 85% cuando se toma en cuenta el estatus socioeconómico de cada estudiante y el contexto socioeconómico y cultural de su grupo de pares (INEEd, 2019:118).

⁴⁸ Se abordaron 9 escuelas de tiempo completo y 9 escuelas aprender en tres grados escolares: primero, tercero y sexto. Se encuestó a la totalidad de maestros de las escuelas seleccionadas (151), se observaron actividades de lectura y escritura con una duración de media jornada (52 observaciones) y se realizó registro fotográfico y análisis de dos cuadernos de clase por grupo y de la planificación de los docentes.

la interpretación y la reflexión. *“No se lee o escribe con propósitos claros, ni se define la audiencia a quien se dirige. Los niños en general leen y escriben para los maestros y porque ellos así lo determinan”*⁴⁹. Asimismo, no es habitual que las clases dedicadas específicamente a la enseñanza de la lectura y la escritura formen parte de unidades de trabajo más amplias y significativas. Con frecuencia se utilizan fotocopias -en ocasiones incompletas lo que dificulta su lectura- y modelos poco adecuados de lengua, ya sea porque están mal escritos o porque se basan en una variedad de lengua ajena. En función de los objetivos que se proponen las actividades planteadas, se concluyó que las expectativas pedagógicas de los docentes son menores a lo que los niños deberían estar en condiciones de hacer en función del grado que cursan. Las actividades propuestas son rutinarias, con pocas exigencias, extensas, confusas y fragmentadas, con productos esperados claramente definidos que no dejan lugar a la creatividad y la fantasía. Todo esto redundando en dificultades para motivar a los alumnos a leer y a escribir.

Por otra parte, se identificaron debilidades en la retroalimentación y orientación brindada a los alumnos, lo que se evidenció en la presencia de errores no corregidos en las actividades de los cuadernos de clase, o en la realización de apreciaciones que no ayudan a los niños a comprender si se han equivocado y en qué⁵⁰. Aunque no es posible considerar estos hallazgos como “explicaciones” al rendimiento de los alumnos de escuelas de tiempo completo en lectura en el marco de Aristas⁵¹, el abordaje ofrece algunas pistas en relación con la forma de trabajo propuesta por sus docentes, y evidencia algunos aspectos que podrían revisarse de cara a la mejora de los resultados. A pesar de que no se relaciona directamente con los logros de aprendizaje, otro dato interesante relacionado a las prácticas de enseñanza relevado en el marco de Aristas refleja una marcada diferencia a favor de las escuelas de tiempo completo en el uso de computadoras para realizar actividades en clase: mientras la cuarta parte de los alumnos de 6to año de escuelas de tiempo completo dice utilizarlas en “todas” o “la mayoría” de las clases, este porcentaje desciende a 15% para las escuelas urbanas comunes. En el otro extremo, mientras 13% de los estudiantes de los niños que asisten a escuelas urbanas comunes no utiliza este recurso en ninguna de sus clases, este porcentaje cae a 8% entre quienes asisten a tiempo completo⁵².

4.1.3 Evaluación de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido

La investigación de referencia más actual respecto a la modalidad de escuelas de tiempo completo es la evaluación de impacto llevada adelante por la División de Investigación y Evaluación Educativa de ANEP⁵³, basada en el seguimiento de una cohorte de estudiantes de

⁴⁹INEEd (2017: 144), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016.

⁵⁰ Ídem, p.141.

⁵¹ Se trata de una investigación anterior, por lo que puede que se hayan concretado ajustes y mejoras en las prácticas docentes hasta el momento de aplicadas las pruebas. Por otra parte, la investigación no aborda otras categorías de centro a fin de conocer si existen o no puntos en común con las prácticas docentes en ellas registradas. Finalmente, como se comentó anteriormente, no parece haber diferencias significativas en los resultados de las pruebas según la categoría de escuela una vez controlada la influencia del contexto socioeconómico de los alumnos y el centro.

⁵²INEEd (2017), Bases de datos de Aristas 2017, tercero y sexto de educación primaria.

⁵³ División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN (2017), Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016.

3ero y de 6to grado entre 2013 y 2016. Para ello se seleccionó un conjunto de 60 escuelas públicas de tiempo completo (grupo de tratamiento) y otras 60 escuelas públicas con características similares no participantes del programa (grupo de control). El seguimiento de los niños de 3ero se enfocó en estudiar si los estudiantes de tiempo completo lograban una mayor ganancia de aprendizajes. El seguimiento de la cohorte de alumnos de 6to grado buscó analizar si los estudiantes provenientes de estas escuelas se encontraban mejor preparados para transitar los primeros tres años de la educación media. A su vez, se indagó en el grado de satisfacción de las familias con el programa y las valoraciones de los estudiantes de ambos grupos de escuelas respecto a la propuesta educativa. Los principales hallazgos del estudio se resumen en los siguientes puntos:

- (i) existe un efecto estadísticamente significativo del programa de escuelas de tiempo completo en la ganancia de aprendizajes en matemática, aunque estos efectos son moderados (de entre 0,20 y 0,25 desvíos estándar);
- (ii) no se registra efecto significativo en lectura. La progresión en esta área fue similar para los alumnos de las escuelas del grupo de tratamiento y control. Además, el panel de aprendizajes sugiere que los alumnos de ambos grupos progresaron menos en lectura, en comparación con el avance en matemática⁵⁴;
- (iii) un aspecto para destacar tiene que ver con la importante heterogeneidad encontrada en los resultados a la interna del grupo de tratamiento, es decir, entre las escuelas de tiempo completo, lo que podría asociarse a distintas formas de implementación del programa en cada uno de los centros más allá de las orientaciones explícitas en el diseño de la política⁵⁵. Este hallazgo coincide con lo mencionado anteriormente respecto a los resultados de Aristas que muestran logros dispares dentro de cada categoría de escuela incluso luego de controlar los efectos del contexto socioeconómico⁵⁶; y
- (iv) la evidencia que surge de tres años de seguimiento a la cohorte que egresó de primaria en 2013 no permite sostener la hipótesis de que las escuelas de tiempo completo estén logrando preparar mejor a los alumnos para realizar exitosamente la transición a la enseñanza media básica: ni sobre las tasas de inscripción en 1º de educación media (prácticamente universales), ni en la continuidad en la educación formal (alrededor de 1 de cada 10 se había desvinculado del sistema educativo en el tercer año de seguimiento, sin diferencias por tipo de centro), ni en la progresión en tiempo durante los tres primeros años (en 2016, más del 25% de estudiantes presentaba al menos un año de rezago respecto a la cohorte, sin diferencias por tipo de centro). De hecho, solo el 60% de los estudiantes logró seguir una trayectoria normativa durante el período considerado (es decir, lograron progresar a razón de un grado académico en cada año). Este último punto se refleja en la tabla 8 presentada a continuación.

⁵⁴La diferencia en los resultados para matemática y lectura es consistente con lo reportado por la mayor parte de las investigaciones previas, tanto a nivel nacional como regional, cuyos resultados indican que las características extraescolares -como el nivel socioeconómico del alumno- son más determinantes en los logros de aprendizaje en lectura que en los de matemática (DIEE, 2017:63-65).

⁵⁵ Ídem, p. 113.

⁵⁶INEEd (2019), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

Tabla 8: Alumnos de la cohorte TERCE de 6º según su trayectoria educativa (%)

		2014	2015	2016
Escuelas de tiempo completo (ETC)	Trayectoria normativa	95,3	67,8	55,9
	Trayectoria de rezago	1,1	21,5	27
	Trayecto FPB	0	1,6	5,5
	Trayectoria de desvinculación	2,8	6,6	9,8
	Fuera del panel	0,8	0,5	0,5
	No encontrado	0,6	0,8	1,3
	Total	100	100	100
Escuelas (no ETC) que integran el grupo de control	Trayectoria normativa	95,2	68,7	59,3
	Trayectoria de rezago	1	20,8	24
	Trayecto FPB	0	1,7	6,2
	Trayectoria de desvinculación	3,4	8	8,9
	Fuera del panel	0,2	0,3	0,4
	No encontrado	0,2	0,5	1,2
	Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INEEd, 2019⁵⁷

Como ya se mencionó, otra de las dimensiones que abordó la mencionada evaluación de impacto para las escuelas de tiempo completo se enfocó en las percepciones, valoraciones y expectativas de los estudiantes respecto a diferentes aspectos de su centro educativo⁵⁸. La investigación encontró que un porcentaje algo mayor del grupo de ETC manifestó percepciones más favorables con relación al reconocimiento y la motivación transmitida por parte de los docentes, la actitud positiva frente a los errores y la preparación de las clases⁵⁹. No se observaron diferencias significativas entre tratamiento y control respecto a la autopercepción de los estudiantes acerca de su desempeño en general, y particularmente en matemática y lectura, ni en la forma en que se sienten en su escuela (una proporción cercana al 90% manifiesta sentirse contento, alrededor de un 85% declara sentirse entretenido, un 80% contestó que se siente tranquilo, al tiempo que solo un 20% manifiesta sentirse nervioso). Tampoco se registraron diferencias significativas respecto a las expectativas de los estudiantes al momento de cumplir 15 años⁶⁰. La única diferencia estadísticamente significativa en las respuestas refiere a la valoración del horario escolar, aspecto valorado un poco más favorablemente por los alumnos del grupo de control, respecto a los niños de las ETC.

⁵⁷ División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN (2017: 86), Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016.

⁵⁸ *Idem*.

⁵⁹ Situaciones que ocurren “siempre” o “casi siempre”: “Los maestros nos felicitan cuando hacemos algo bien”, “Los maestros nos motivan para que sigamos estudiando”, “Los maestros me animan cuando encuentro difícil el tema”, “Los maestros llegan con las clases bien preparadas”, “Los maestros tienen listo los materiales que usaremos en clase”, “Los maestros se preocupan de que aprovechemos el tiempo al máximo”, “Si me equivoco los maestros me ayudan a ver mis errores”, “Los maestros usan nuestros propios ejercicios o trabajos para explicarnos cómo hacerlo mejor”.

⁶⁰ Se incluyeron tres grandes situaciones: “estudiando en el liceo o UTU”, “haciendo cursos cortos o aprendiendo un oficio” y “trabajando”, y se solicitó a los alumnos que respondieran qué tanto se identificaban con cada una de ellas.

Estos hallazgos van en la línea de lo observado para los estudiantes de 6to año de primaria evaluados en el marco de Aristas. Por ejemplo, en lo que respecta a expectativas educativas, si bien los estudiantes de tiempo completo manifiestan menores aspiraciones en relación con sus estudios, la diferencia es de pocos puntos porcentuales respecto a los de una escuela urbana común (tabla 9).

Tabla 9: Expectativas educativas de estudiantes de 6º de primaria según tipo de centro

	Tiempo completo	Urbana Común
Terminar la escuela	14%	11%
Hacer algunos años de liceo o UTU	15%	13%
Terminar el liceo (sexto año) o la UTU	28%	26%
Estudiar para ser maestro o profesor	5%	4%
Estudiar en la universidad	22%	31%
No quiero seguir estudiando	1%	1%
No sé, Sin dato	15%	14%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Aristas 2017

Además, los resultados de Aristas para los índices asociados a la adquisición de habilidades socioemocionales, así como al vínculo entre los estudiantes y su centro educativo, no arrojan diferencias considerables para los alumnos de 6to año en escuelas de tiempo completo versus los alumnos de escuelas urbanas comunes, tal como se observa en la tabla 10. Esto sugiere que, independientemente de contar con tiempos de aprendizaje más extensos, las escuelas de tiempo completo estarían demostrando ciertas limitaciones para reforzar el componente socioafectivo de la formación impartida. Si bien estos resultados constituyen un primer indicio, y van en la línea de la evaluación de la DIEE⁶¹ (en cuanto a que no se registran diferencias significativas en la capacidad de dicho programa en la protección de las trayectorias educativas de sus estudiantes en el mediano plazo), resulta necesario realizar una evaluación más precisa, afinando la selección y construcción de los grupos de comparación.

⁶¹ División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN (2017), Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016.

Tabla 10: Habilidades socioemocionales y de relacionamiento para estudiantes de 6º de primaria según tipo de centro

	Tiempo completo	Urbana Común
	Media	Media
Autocontrol	48,7	49,7
Autorregulación metacognitiva	49,0	49,8
Empatía	49,3	50,2
Habilidades interpersonales	49,5	49,8
Habilidades intrapersonales	48,8	49,5
Habilidades de relacionamiento	50,0	49,4
Mentalidad de crecimiento	48,7	50,0
Motivación y autorregulación del aprendizaje	49,3	49,8
Motivación intrínseca	50,8	49,8
Perseverancia académica	48,6	49,9
Regulación emocional	50,0	49,5
Índice de sentido de pertenencia	49,79	49,78
Índice de vínculo estudiante docente	49,88	50,46
Índice de vínculo entre pares	48,44	49,36
Índice voz del estudiante	51,29	50,27

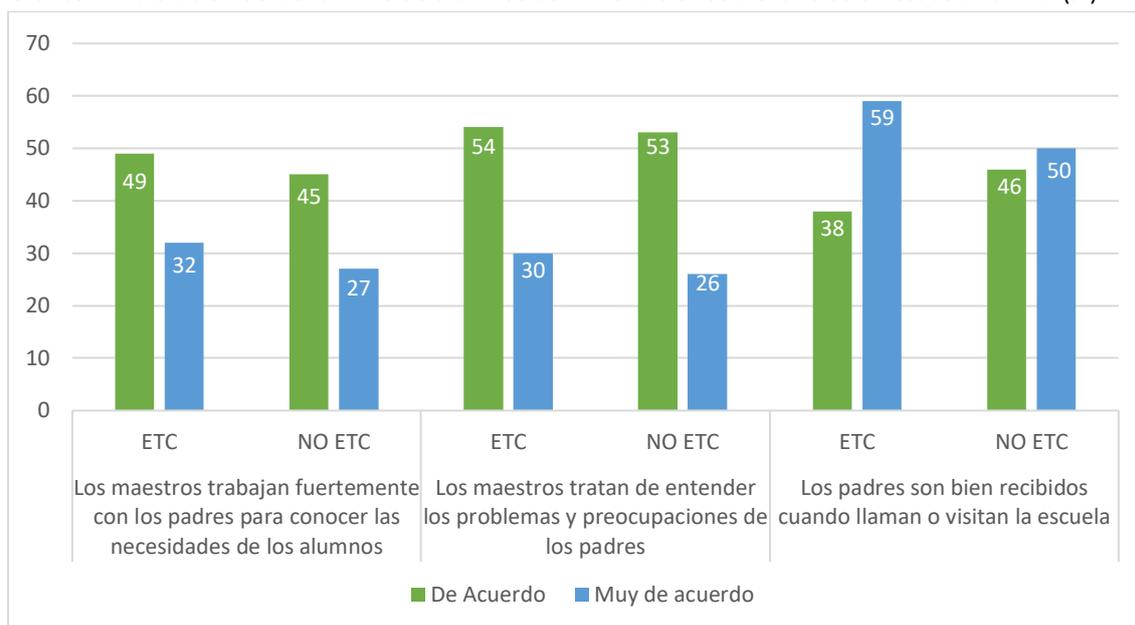
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Aristas 2017⁶²

La mencionada evaluación de impacto de escuelas de tiempo completo⁶³ también analizó los niveles de satisfacción de las familias de los alumnos con diversos aspectos de la propuesta escolar. El estudio revela diferencias a favor de la modalidad de tiempo completo, aunque moderadas en el marco de niveles de satisfacción altos en ambos grupos. Como se observa en los gráficos 4 y 5, la proporción que declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con cada una de las afirmaciones evaluadas es algo más alta para la primera modalidad, además, en este grupo, las respuestas tienden a concentrarse en la categoría “muy de acuerdo”, lo que marca un matiz leve pero sistemático respecto al grupo de control.

⁶²Los índices son de respuesta graduada y se construyeron en base a la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Posteriormente fueron recodificados con escala de 50 puntos de media y 10 puntos de desvío estándar.

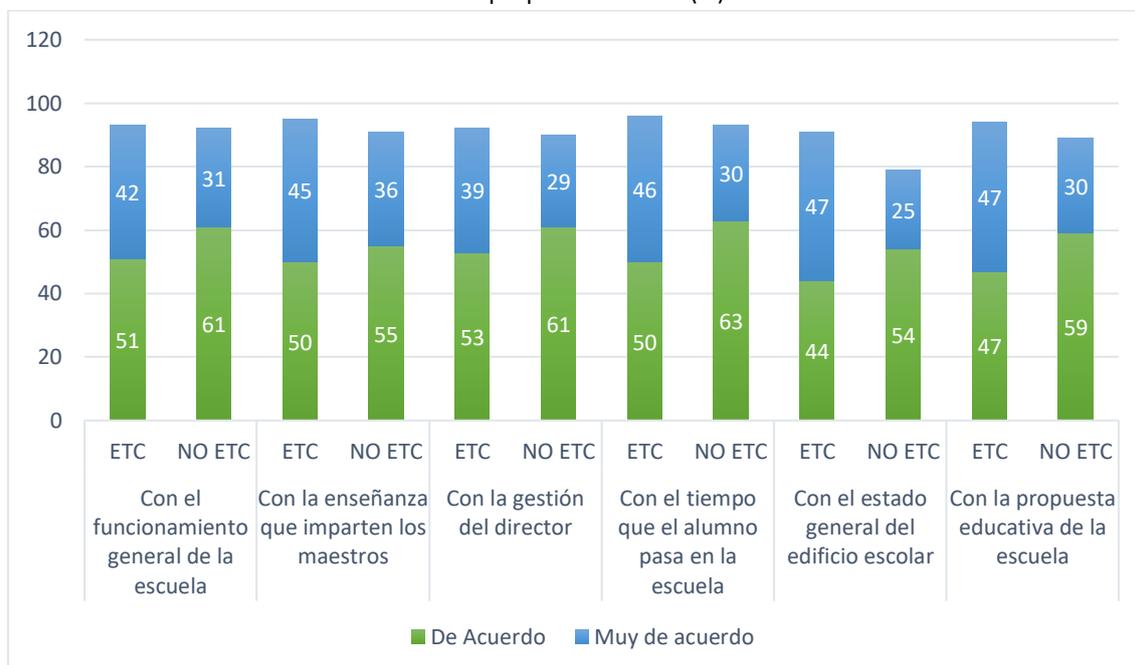
⁶³ División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN (2017), Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016.

Gráfico 4: Valoración de las familias de alumnos de TERCE de 6º sobre la relación escuela-familia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de DIEE (2017)⁶⁴

Gráfico 5: Familias de alumnos 6º que dicen estar satisfechas y muy satisfechas con distintos aspectos de la propuesta escolar (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de DIEE (2017)⁶⁵

⁶⁴ División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN (2017), Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016.

⁶⁵ División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN (2017), Evaluación de Impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016.

Con respecto a las escuelas de tiempo extendido, no se cuenta con una evaluación de impacto similar a la citada para el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, aunque sí con apreciaciones de parte de la Coordinación de Centros Educativos de Tiempo Extendido⁶⁶.

Desde allí se sostiene que este formato de centro cuenta con una serie de fortalezas que permiten brindar la oportunidad de una educación integral, con el fin de contribuir a la formación de ciudadanos libres, críticos y democráticos.

Una de ellas es la figura de los profesores especiales, que son docentes formados en artes visuales, literatura, teatro, expresión corporal, música, danza, inglés, educación física, etc., y que en las escuelas de tiempo extendido están a cargo de los talleres. En tanto acercan a la institución otros saberes, otras lógicas y otras especificidades enriquecen a los colectivos docentes y potencian a su vez la generación de procesos de innovación educativa.

Otro punto fuerte es la figura de los maestros talleristas quienes cumplen diversidad de roles: operan como nexo entre los maestros de aula y los profesores especiales, son referentes para los profesores especiales desde su formación pedagógica y didáctica, y apoyan al equipo de dirección. Estos maestros constituyen una figura clave para la unidad de la escuela en tanto posibilitan superar la yuxtaposición entre los talleres y las clases del maestro de aula, y construir una escuela con una única postura educativa, con una visión compartida a través del trabajo colaborativo⁶⁷. La autonomía que detentan los equipos directivos en lo referente a la selección de los talleres -en función de las necesidades del contexto y/o en atención a los recursos con que cuentan la escuela y la comunidad- es percibida como otra de las fortalezas.

Finalmente, una de las fortalezas que más resaltan en las escuelas de tiempo extendido es la sala de coordinación donde todos los docentes participan y co-construyen el proyecto escolar de su institución educativa.

4.2 Secundaria pública

En Uruguay, la educación secundaria general se imparte en los liceos que se categorizan de la siguiente forma: liceos comunes, liceos con turno nocturno, liceos de tiempo completo (LTC), liceos de tiempo extendido (LTE), liceos rurales y centros educativos integrados (CEI). Se consideran liceos comunes a los centros diurnos urbanos que tienen una jornada de aproximadamente cinco horas y atienden a estudiantes en las edades propias del nivel secundario. Los liceos nocturnos desarrollan sus cursos en ese turno y atienden a estudiantes extraedad o adultos que no han podido realizar o culminar sus estudios anteriormente. Los LTC son centros urbanos diurnos con una jornada de ocho horas. Los LTE son liceos comunes que extienden el tiempo pedagógico por medio de talleres que se desarrollan a contra turno. Los liceos rurales están ubicados en el medio rural y fueron creados con el propósito de posibilitar el acceso a estudios de nivel secundario a un extenso número de estudiantes que egresaban de

⁶⁶Frugone, Lisel (2014) *Escuelas de Tiempo Extendido*. Montevideo: sitio web del CEIP, Coordinación de Tiempo Extendido.

⁶⁷ En su entrevista, el exdirector nacional de educación también señala estos aspectos como fortalezas de las ETE.

las escuelas rurales y no podían continuar con su proceso formativo. Los CEI se alojan en escuelas de zonas rurales más lejanas y aisladas donde el número de jóvenes es muy reducido y, por tanto, resulta muy complejo crear y sostener un liceo rural.

4.2.1 Origen, modelo pedagógico y componentes de las modalidades con extensión de la jornada

Los Liceos de Tiempo Completo

La modalidad de *Liceos de Tiempo Completo* emerge en Uruguay como respuesta a un principio de la Ley General de Educación (N°18.437, Art. 7°): *“Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.”*

Los liceos de tiempo completo comienzan a implementarse en el año 2011 con la aprobación de un segundo turno extendido en el liceo de San Luis en el departamento de Canelones, con la finalidad de desarrollar actividades extracurriculares propias de la zona en que se inserta el liceo. En años subsiguientes, se agregaron dos liceos más: el liceo de Ismael Cortinas del departamento de Flores en el año 2012 y el liceo N° 4 del departamento de Rivera en el 2014.

En el año 2015, se resuelve disponer la instalación y readecuación de la experiencia “Tiempo Completo” (Plan Reformulación 2006) en los liceos de Ismael Cortinas (Flores), San Luis (Canelones), Rivera 4 (Rivera), Barra de Maldonado (Maldonado) y Las Piedras 5 (Canelones)⁶⁸. En el año 2017 ingresa a la modalidad el liceo N° 4 de Mercedes en el Departamento de Soriano. La readecuación dispuesta en la resolución del CES consiste en la elaboración de una nueva propuesta de la modalidad de Liceos de Tiempo Completo.

En esta nueva propuesta, que empezó a desarrollarse en el año 2016 y continúa en la actualidad, la extensión del tiempo pedagógico tiene el propósito de mejorar la calidad educativa entendida como inclusión de todos los jóvenes, atención a la diversidad y logro de aprendizajes socioemocionales, académicos y culturales para desempeñarse en la vida liceal, laboral y social.

Con relación al diseño curricular⁶⁹, es el correspondiente al plan 2006 al que se extiende el tiempo pedagógico (ocho horas), se integran talleres y tutorías para los estudiantes y se incorporan horas de permanencia para los profesores y trabajo en duplas o tríos de docentes.

Las ocho horas diarias se utilizan para que los estudiantes cursen las asignaturas, participen de los talleres y reciban tutorías, apoyo y alimentación. Los docentes disponen de horas para apoyar a los estudiantes de manera personalizada, trabajar interdisciplinariamente, atender a los padres, interactuar con las redes y la comunidad, coordinar con sus colegas y participar de una planificación y evaluación del centro como tarea colectiva. Se define para estos liceos un equipo socioeducativo integrado por un psicólogo, un trabajador social y un psicopedagogo, y cuenta con un profesor orientador pedagógico (POP).

⁶⁸ ANEP-CES- Acta N° 55 – Resolución N° 4 – 24/09/2015.

⁶⁹ ANEP-CES- Acta N° 49 – Resolución N° 81 – 14/09/2017.

Los componentes que integran, caracterizan y constituyen la modalidad de LTC son: (i) la extensión del tiempo pedagógico, con los subcomponentes: permanencia en el liceo, coordinación, tutorías, atención a las familias y vínculo con la comunidad; (ii) los talleres; (iii) el trabajo interdisciplinar y cooperativo en clase; (iv) el apoyo socioeducativo a los estudiantes y (v) la alimentación.

En lo que refiere a la gestión de centro, para estos liceos donde se prevé que haya seis grupos de estudiantes (dos de primero, dos de segundo y dos de tercer año), con una matrícula de aproximadamente 180 estudiantes, se propone conformar un equipo con un director, un subdirector, tres adscriptos, dos ayudantes de laboratorio, un profesor orientador bibliográfico, un equipo socioeducativo con tres integrantes (psicólogo, trabajador social y psicopedagogo), un profesor orientador pedagógico, un secretario, dos administrativos y cuatro auxiliares de servicio. Se asignan horas de coordinación y horas por modalidad tiempo completo (10 para los docentes con más de 16 horas de clase) (INEEd, 2019:23-24). La descentralización, la autonomía y la participación son claves en el desarrollo de los LTC, las responsabilidades son compartidas entre los distintos actores educativos quienes, mediante una fuerte coordinación, deben elaborar un proyecto pedagógico que considere las propuestas educativas del liceo no como una suma de eventos independientes y descoordinados sino como un conjunto de subsistemas interrelacionados e integrantes de una misma unidad. Es decir, que piensen la institución como un todo, según lo expresado en su entrevista por la exdirectora de Planeamiento y Evaluación Educativa de Secundaria. De esta manera la gestión institucional posibilita el trabajo con los alumnos, entre los alumnos, con los directivos, los docentes, los talleristas, los equipos socioeducativos, los POP o PCP, los POB, los funcionarios de administración, los auxiliares, la comunidad y las familias a fin de transitar cooperativamente el camino de construcción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con la gestión del tiempo pedagógico, considerando una serie de criterios sugeridos desde la centralidad y haciendo uso de su autonomía, cada liceo elabora la grilla horaria enmarcándose en su proyecto pedagógico el cual orienta el trabajo del centro y la contextualización de su malla curricular temporal. Respecto a la gestión de los talleres, los LTC cuentan con la potestad de decidir cómo organizar y administrar las 70 horas otorgadas contemplando los intereses y las solicitudes de los estudiantes, la voz de los adultos y las líneas del proyecto pedagógico institucional. Se propone que los estudiantes, de acuerdo con sus gustos e intereses, elijan a partir de una serie de opciones relacionadas a la producción creativa, práctica deportiva, expresión artística y acción solidaria, entre otras manifestaciones de la cultura. La gestión de las tutorías es entendida como un espacio curricular destinado a acompañar de manera personalizada a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los docentes emplean parte de sus horas semanales de permanencia para la implementación de esta estrategia.

En lo relativo a la gestión de aula, la modalidad de LTC requiere organizar las clases con configuraciones que apunten a un abordaje del conocimiento de manera diversa, tanto de parte de los docentes como de los estudiantes. La interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo –que se materializa en la coenseñanza, es decir, en el trabajo en duplas o tríos– son claves en el

desarrollo de las prácticas de aula⁷⁰. En la planificación y en la construcción de la clase en duplas o tríos, resultan fundamentales las capacidades de escucha, empatía, flexibilidad, apertura y tolerancia a fin de manejar constructivamente los conflictos y resolver en forma creativa los problemas.

En lo que refiere a la gestión de la alimentación, el propósito es articular la propuesta pedagógica con los requerimientos básicos de alimentación que facilitan las condiciones de aprendizaje. Por tanto, se busca proporcionar un servicio de alimentación en un entorno organizado, con pautas de convivencia explicitadas y consensuadas⁷¹.

Los Liceos de Tiempo Extendido

Los *Liceos de Tiempo Extendido* constituyen la otra modalidad de extensión del tiempo pedagógico que, a partir del año 2016, se implementa en algunos de los centros de educación secundaria⁷². Surge de la necesidad de garantizar a los estudiantes y sus familias el derecho a recibir educación y de asegurar la continuidad real de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con lo expresado en su entrevista por la coordinadora del Departamento de Investigación y Evaluación de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE) del Consejo de Educación Secundaria (CES), esta modalidad educativa apuesta a promover la educación como un proceso integral que vincula la educación formal con la no formal, y al liceo con la comunidad, a través de una propuesta pedagógica abierta en la que se construya y consolide una red de interacciones entre el centro educativo y su entorno. Tiene el propósito de convertir a los liceos en instituciones donde los estudiantes deseen concurrir y permanecer, perciban que las actividades son atractivas y desafiantes, participen activa y responsablemente y se involucren en sus procesos de aprendizaje dado que se parte de la concepción de que un alumno que siente interés por el conocimiento es un alumno que aprende.

La modalidad de tiempo extendido comienza a implementarse en el año 2016, en los cursos de primer año de doce liceos⁷³. La elección de los liceos se realizó tomando en consideración la voluntad de participar de la experiencia por parte de los equipos institucionales, el aval de sus inspectores y las condiciones de viabilidad para su implementación. Cada centro analizó una serie de indicadores (contexto socioeconómico, dirección liceal, líneas de trabajo institucional, tamaño del centro y organización horaria, infraestructura, articulación con el territorio, antecedentes de implementación de talleres) y a partir de los resultados del estudio tomó la decisión de participar o no. En el año 2017, se continúa con el segundo año de implementación de la modalidad de TE en los doce liceos que comenzaron en 2016 y se extiende la

⁷⁰Así también lo sostiene en su entrevista la coordinadora del Departamento de Investigación y Evaluación Educativa de la DPEE del CES.

⁷¹ Entrevista a exdirectora de Planeamiento y Evaluación Educativa del CES.

⁷² ANEP-CES – Acta N° 58 – Resolución N° 102 – 15/10/2015.

⁷³Se trató de los liceos N° 6 de Rivera; N° 4 de Tacuarembó; N° 4 de Melo, Cerro Largo, N° 3 de Minas, Lavalleja; N° 2 de San Carlos, Maldonado; N° 48, N° 60 y N° 73 de Montevideo; N° 1 de Toledo, N° 2 de Solymar, N° 2 de Salinas y liceo de Colonia Nicolich en Canelones.

implementación de esta modalidad en tres liceos adicionales⁷⁴. En el año 2018, los centros educativos que desarrollan la modalidad de Tiempo Extendido alcanzan a veinticinco⁷⁵.

A efectos de establecer estructuras educacionales que impidan la exclusión y fomentar actividades y prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión, se proponen componentes a ser desarrollados en los centros que participan de la modalidad de TE. Estos componentes que integran, caracterizan y constituyen la propuesta son los siguientes: (i) el proyecto pedagógico institucional, (ii) las horas de permanencia, (iii) los talleres y (iv) la asignación de figuras pedagógicas.

La estructura curricular incluye al plan conocido como Reformulación 2006 al que se le extiende el tiempo pedagógico a fin de integrar talleres y tutorías para los estudiantes y se incorpora el componente horas de permanencia para los profesores. Los alumnos cursan en un turno las asignaturas correspondientes a la Reformulación 2006, con una carga horaria de 37 horas semanales y a contraturno reciben tutorías y apoyos y concurren a los talleres⁷⁶.

Como horas de permanencia, se adjudica una carga horaria de 10 horas más a aquellos docentes que elijan 20 horas o más de clase de primer año en el liceo donde se implementa el TE a fin de que cuenten con tiempo disponible para proporcionar tutorías y apoyos diversos a los estudiantes, atender a las familias, interactuar con las redes y la comunidad, coordinar con sus colegas y participar de una planificación y evaluación del centro como tarea colectiva. Además, se otorgan horas de coordinación para la docencia directa y horas de tutoría a docentes con 20 horas o más en el centro, así como mayor carga horaria a los cargos de profesor orientador pedagógico, profesor coordinador pedagógico de los liceos con tutorías, coordinador de talleres y talleristas (INEEd, 2019:23-24).

Se le otorgan a cada centro 50 horas semanales para distribuir entre los talleres y cada taller se desarrolla en unidades de 90 minutos. En virtud de la disponibilidad de espacios, recursos y talleristas, de la articulación con las organizaciones de la comunidad, del proyecto de centro elaborado y principalmente de los intereses de los estudiantes, cada centro, ejerciendo su autonomía pedagógica, realiza una selección y confecciona un menú de talleres optativos. A fin de diseñar, planificar y organizar la ejecución de los talleres, así como para coordinar las actividades de los talleristas, se prevé la figura de un coordinador de talleres al que se le otorgan 30 horas para el desarrollo de sus actividades. Los talleristas cuentan con una hora semanal para coordinar con los docentes, con el coordinador de talleres y con los otros talleristas de manera de articular las propuestas con el trabajo del centro. Las horas de coordinación de los talleristas integran las 50 horas adjudicadas a la institución.

Se prevé la adjudicación a cada liceo de dos partidas especiales: una para financiar las meriendas de los estudiantes en aquellos liceos que opten por ofrecer los talleres contiguos a las horas de

⁷⁴ Piedras Coloradas de Paysandú, y Castillos y La Coronilla de Rocha.

⁷⁵ Las 10 instituciones que se integran a la modalidad en el 2018 son el liceo de Baltasar Brum de Artigas, el liceo N°6 y el liceo de Chapicuy de Paysandú, el liceo N°8 de Rivera, el liceo de Mariscal de Lavalleja, el liceo de Palmitas de Soriano, el liceo de San Javier de Río Negro, y los liceos N° 12, N° 29 y N° 67 de Montevideo.

⁷⁶ ANEP-CES- Acta N° 49 – Resolución N° 81 – 14/9/2017.

clase, y otra para la compra de materiales que resulten necesarios en la implementación de los talleres.

Se prevé la incorporación de la figura de profesor orientador pedagógico (POP) con una carga horaria de 40 horas. Esta figura ha de constituirse en un dinamizador del trabajo pedagógico y en un promotor del desarrollo profesional docente.

4.2.2 Composición del alumnado y logros educativos de los liceos de tiempo completo y tiempo extendido

La implementación de la extensión del tiempo escolar en el nivel medio de educación se ha concretado de forma progresiva de modo que, desde sus inicios en 2016, ha ido aumentando el número de centros y la cantidad de alumnos matriculados en las modalidades de tiempo completo y tiempo extendido. La tabla 11 muestra el comportamiento de ambos indicadores en base a datos de los informes de evaluación realizados por el CES y los datos del Monitor Educativo de CES. Cabe recordar que, mientras para tiempo completo los centros se incorporaron a esta modalidad con el total de su matrícula (de 1º a 3º de ciclo básico), la implementación del tiempo extendido se concretó el primer año únicamente para alumnos de 1º, el segundo año mantuvo a alumnos de 2º e incorporó a la nueva generación de 1º, y recién al tercer año se implementó la extensión del tiempo escolar a la totalidad de los estudiantes del centro.

Tabla 11: Cantidad de centros y matrícula para LTC y LTE según año

		2016	2017	2018
Tiempo Completo	Cantidad de Centros	5	6	6
	Matrícula	864	1.033	1.204
Tiempo extendido	Cantidad de Centros	12	15	25
	Matrícula	2.699	5.188	7.735

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CES

La siguiente tabla muestra la distribución de los liceos públicos del país según categoría y región. Debido a que los datos refieren a 2017 no contemplan los diez centros incorporados a la modalidad de tiempo extendido en 2018; de todas maneras, ofrecen un panorama de la cobertura de ambos programas. En este sentido, incluso previendo un leve aumento correspondiente a 2018, es claro que se trata de iniciativas de corto alcance que abarcan el 5,2% de los centros públicos del país y el 3,6% de los estudiantes matriculados en ciclo básico.

Tabla 12: Centros y matrícula de educación secundaria pública por tipo de oferta y región, 2017

	Centros			Matrícula		
	Montevideo	Interior	Total	Montevideo	Interior	Total
Liceo común	72	185	257	72.460	143.273	215.733
Liceo con turno nocturno	27	74	101	16.865	30.656	47.251
Liceo de tiempo completo	0	6	6	0	1.033	1.033
Liceo de tiempo extendido	3	12	15	1.916	7.009	8.925
Liceo rural	0	18	18	0	3.284	3.284
Centro educativo integrado	0	6	6	0	514	514

Fuente: INEEd (2019: 23)⁷⁷

Con respecto al tamaño, y en línea con lo mencionado anteriormente, la tabla 13 muestra que los liceos de tiempo completo son más pequeños que la media nacional (con un promedio de matrícula de exactamente la mitad en 2018) y también más pequeños que los liceos de tiempo extendido, cuya matrícula promedio se ubica levemente por debajo de la media nacional. No se registran mayores diferencias en el tamaño promedio de los grupos en liceos con extensión de la jornada escolar en relación con la media global, que se ubica en 26 alumnos por grupo. De todas maneras, se observa que en los últimos tres años este indicador ha aumentado levemente en el caso de los liceos de tiempo completo.

Tabla 13: Evolución del número de alumnos matriculados en el Ciclo Básico

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Promedio Nacional	409,1	395,7	375,9	366,5	364	422,8	421,4	400,1
Promedio LTC	201,3	180,0	157,5	182,5	161,2	172,8	172,2	200,7
Promedio LTE	433,5	417,3	396,4	402,3	395,2	406,8	409,2	383,6

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Monitor Educativo de CES

Tabla 14: Evolución del tamaño promedio de los grupos (número de alumnos por grupo) en Ciclo Básico

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Promedio Nacional	30	29,1	28	27,1	26,4	26,3	26,4	25,8
Promedio LTC	30,0	24,2	24,0	25,0	23,2	23,6	24,2	25,0
Promedio LTE	27,5	28,0	26,9	26,2	25,3	25,4	25,8	25,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Monitor Educativo de CES

Atendiendo al costo salarial por estudiante, los datos del INEEd (gráfico 6)⁷⁸ muestran que la modalidad que demanda mayor nivel de recursos es la de liceos de tiempo completo, mientras que los liceos comunes y los de tiempo extendido son las categorías más “económicas”, insuñiendo un costo por estudiante de entre 40% y 35% menos⁷⁹.

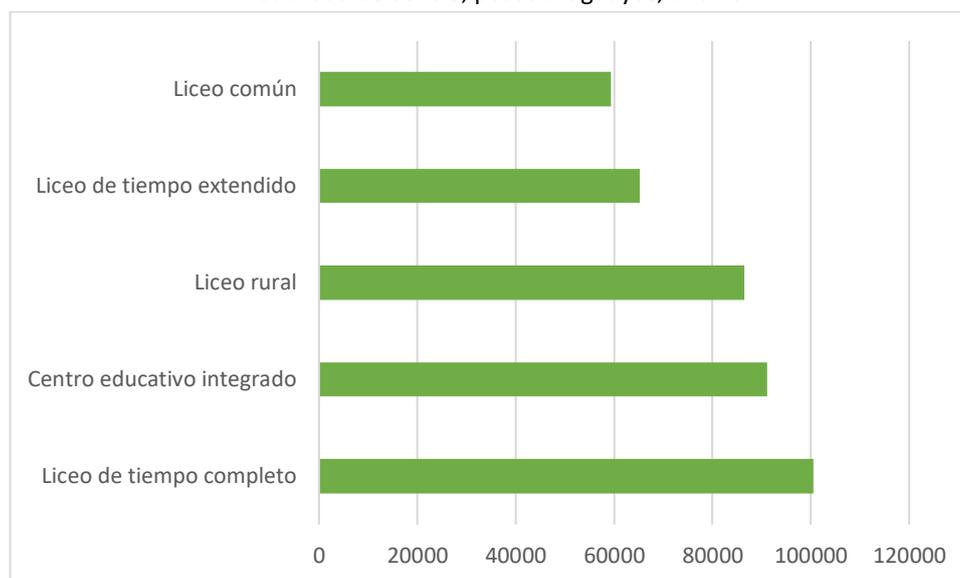
⁷⁷INEEd (2019), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

⁷⁸INEEd (2019), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018, p.20

⁷⁹ Tener en cuenta que los principales elementos que inciden en la asignación del personal a los centros (en términos de cantidad de personas, horas y distribución) son:

- la oferta educativa, en términos de planes, modalidades y programas educativos que se ofrecen (puede requerir figuras específicas de docencia directa, indirecta o gestión, o extensión de jornada)
- la matrícula del centro (cantidad de grupos)
- la categoría del centro, que determina el salario del equipo de dirección;
- la conformación de los equipos docentes y no docentes y

Gráfico 6: Costo salarial anual por estudiante de educación secundaria pública según modalidad de centro, pesos uruguayos, año 2017



Fuente: INEEd (2019, p. 28)⁸⁰

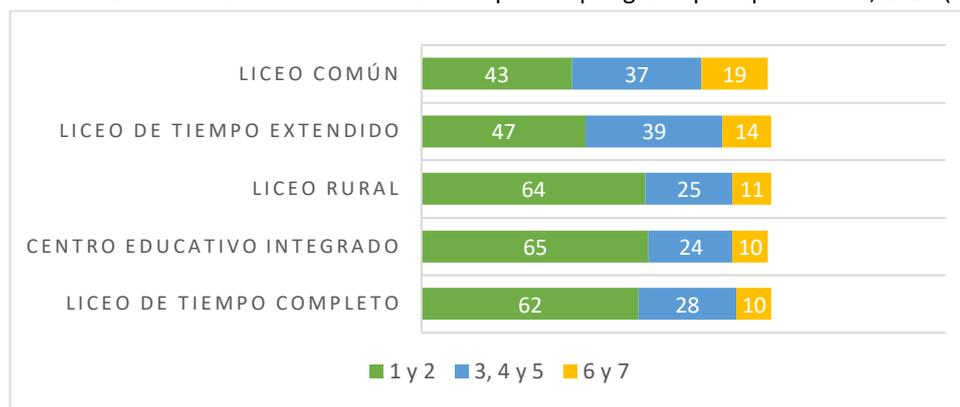
La diferencia es importante teniendo en cuenta que estas dos últimas categorías cuentan con mayor proporción de docentes de grados intermedios y altos que el resto de los liceos –asociado a mayores salarios–, mientras que los de tiempo completo tienen mayor peso de cargos de docencia directa con grados bajos (gráfico 7)⁸¹. Como contrapartida, la asignación de una categoría mayor a la que les correspondería por matrícula a los liceos de tiempo completo redundaría en mayores salarios del equipo de dirección, como incentivo para cubrir esos cargos, al tiempo que –junto a los centros de tiempo extendido– los liceos de tiempo completo cuentan con la más alta dotación y carga horaria de personal. Esta distribución del gasto se considera positiva en tanto se orienta hacia la población más desfavorable. Por otra parte, parece importante reflexionar respecto a posibles efectos colaterales de la alta concentración de docentes de grados bajos en estos centros.

• el sistema de elección de horas (que define qué docente trabajará en qué liceo y con qué carga horaria).

⁸⁰INEEd (2019), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

⁸¹ Estos centros permiten tomar la unidad docente completa, lo que puede implicar un incentivo salarial para los docentes en los grados más bajos y que, por lo tanto, perciben un salario por hora menor.

Gráfico 7: Docentes de educación secundaria pública por grado por tipo de liceo, 2017 (%)



Fuente: INEEd (2019, p.30)⁸²

4.2.3 Evaluación de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido a nivel de educación secundaria

Los sucesivos informes de evaluación de liceos de tiempo completo y tiempo extendido llevados adelante por el CES entre 2016 y 2018 aportan insumos para una primera aproximación a los resultados de la implementación de ambos programas⁸³. Respecto a la primera modalidad (tabla 15), se registra una mejora en los resultados de los estudiantes luego del primer año de funcionamiento (2016) en tanto aumenta la promoción (en todos los centros), disminuye la repetición (excepto en un centro) y se reduce la desvinculación (excepto en un centro). En los siguientes dos años se observan comportamientos diferentes según los centros, aunque con mejores guarismos en los tres indicadores respecto a la situación de partida (2015).

⁸²INEEd (2019), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018.

⁸³ CES-DPEE (2017) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Completo. Año 2016*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2018) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Completo. Año 2017*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2019) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Completo. Año 2018*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2017) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2016*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2018) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2017*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2019) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2018*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

Tabla 15: Resultados educativos para liceos de tiempo completo

Resultados	Año	Media nacional	Media Total LTC	Centros					
				A	B	C	D	E	F
Promovidos	2018	78,2	79,1	80,3	91,7	95,1	62,5	73,4	71,9
	2017	75,3	80,7	80,9	87,7	85,7	66,1	80,1	83,7
	2016	74,3	79,3	69,5	88,9	98,3	65,4	74,4	-
	2015	73,2	73,3	64,8	74,5	93,3	63,7	70,3	-
Repiten	2018	-	11,4	11,3	1,3	2,0	11,9	17,7	24,2
	2017	-	12,0	16,0	3,4	11,2	14,1	12,9	14,4
	2016	-	10,4	20,3	5,2	1,7	18,1	6,7	-
	2015	-	13,3	21,0	9,8	5,8	14,1	16,1	-
Desvinculados	2018	-	9,5	8,5	7,1	2,9	25,6	8,9	3,9
	2017	-	7,3	3,2	8,9	3,1	19,9	7,0	1,9
	2016	-	10,3	10,2	5,9	0,0	16,4	18,9	-
	2015	-	13,3	14,3	15,7	1,0	22,2	13,6	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Monitor Educativo de CES y Evaluaciones de la modalidad de Tiempo Completo 2016, 2017 y 2018

En síntesis, a pesar de que se advierte un patrón de mejora en los resultados educativos de los liceos que incorporan la modalidad de tiempo completo, esto no ocurre así en todos los centros ni en todos los cursos. Específicamente en lo que respecta a promoción, cabe destacar que los niveles alcanzados en los liceos de tiempo completo se encuentran por encima de la media nacional, especialmente en los dos primeros años de implementación. Por otra parte, registran una baja en el porcentaje de alumnos con extraedad, que en 2016 se ubicaba 4 puntos por encima del promedio nacional con 41%, y que en los siguientes dos años cae a 36% y 34% ubicándose al nivel de la media del país.

Para los liceos de tiempo extendido la situación varía según los centros, aunque podría afirmarse que, en términos generales, luego del primer año de implementación, la mayoría de ellos mejora sus guarismos en relación con sí mismos y con la totalidad de estudiantes de primer año de enseñanza media matriculados en liceos públicos del país (tabla 16).

Tabla 16: Resultados de primer año en LTE y totalidad de liceos de ciclo básico (1er a 3er grado)

	Promoción		Repetición		Desvinculación	
	2016	2015	2016	2015	2016	2015
Liceos de Tiempo extendido	75,1	71,2	9,9	13,0	15,0	16,0
Total de liceos de ciclo básico	73,1	72,0	11,1	12,3	15,8	15,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la evaluación de liceos de tiempo extendido, 2016⁸⁴

Los logros se desdibujan durante el segundo año de implementación, de todas maneras, en 2018 el desempeño en los tres indicadores continúa siendo más favorable que el registrado en 2015:

⁸⁴ CES-DPEE (2017) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2016*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

la promoción mejora en un 6%, la repetición cae 4% y la desvinculación disminuye un 3%. Respecto a este análisis cabe aclarar que en 2018 solamente los 12 liceos incorporados a esta modalidad en 2016 contaban con extensión del tiempo escolar para la totalidad de su matrícula⁸⁵.

Comparando el promedio nacional de promoción en ciclo básico (1º a 3º) con el de los doce centros que en 2018 contaban con la extensión del tiempo escolar para la totalidad de su matrícula se observa una leve diferencia de 0,5% a favor de los segundos, que se ubican en un 78,7%. Con respecto al porcentaje de estudiantes con extraedad, los datos del monitor educativo de CES muestran que, para 2018, este indicador alcanzaba un 37,4% entre los 12 liceos con la totalidad de su matrícula en tiempo extendido mientras que el promedio nacional se ubicó en 34,2%; esto podría sugerir una mayor capacidad de estos centros para retener estudiantes con trayectorias educativas vulnerables, más propensas al abandono.

Independientemente de los indicadores asociados a logros educativos, los informes de evaluación realizados por el CES para los liceos de tiempo completo y tiempo extendido profundizan en la ejecución de los componentes específicos de cada una de las modalidades anteriormente mencionadas, así como en la percepción que actores educativos y estudiantes manifiestan al respecto. En el marco de este estudio, se pone el foco en los últimos datos disponibles (2018) identificando convergencias y divergencias entre ambas modalidades de centro evaluadas.

Extensión del tiempo pedagógico

Se registra una opinión mayormente favorable de los actores educativos respecto a la propuesta de tiempo completo, quienes más allá de ciertas debilidades, reconocen el valor de estar más tiempo con los estudiantes y contar con más profesionales que desde diferentes perspectivas se constituyen en referentes para los estudiantes, especialmente teniendo en cuenta las características de su población estudiantil.

Aunque hay variaciones según los centros y el rol profesional que desarrollan, se registra un amplio nivel de acuerdo respecto a los avances en la *diversificación de propuestas que favorecen la integración y los aprendizajes*, así como al *mayor tiempo dedicado a la planificación pedagógica* y la *extensión real del tiempo pedagógico*. La dimensión sobre la que se perciben menos avances se relaciona a los *recursos humanos y materiales que sostienen la propuesta*. Finalmente, se perciben niveles de avance intermedios en la *coordinación entre actores institucionales, familias y comunidad*, la *mayor reflexión sobre las prácticas de la institución* y la *autoevaluación de tareas*.

Los estudiantes expresan una opinión favorable respecto a su institución y a la modalidad de tiempo completo, aunque la valoración cae casi un 20% en 2018 cuando un 55% califica el centro al que asiste como “bueno” o “muy bueno”. En relación con las clases, dos tercios sostienen que son “buenas” o “muy buenas” y un 87% manifiesta que la modalidad de tiempo completo les

⁸⁵ El informe no permite identificar a los centros individualmente por lo que no es posible ajustar el desempeño de los indicadores según el grado de incorporación de la matrícula.

permite aprender otras cosas en el liceo además de las propiamente disciplinares, entre las que se destacan “convivir con los demás” y “respetar a otras personas”.

Para la modalidad de tiempo extendido también se registra una valoración positiva tanto entre adultos como entre estudiantes. En el primer caso, se basan en que la propuesta ha sido bien recibida por los alumnos, los padres y la comunidad, y ha promovido una participación más efectiva en los centros. Asimismo, estiman que ha sido beneficiosa en tanto la extensión del tiempo pedagógico posibilitó mayor permanencia de los jóvenes en el liceo, y la implementación de los talleres significó un importante aporte formativo y motivador. También visualizan algunos obstáculos relacionados a la ausencia o insuficiencia de referentes adultos institucionales en los diversos espacios donde se desarrollan los talleres, a los riesgos que implica que los talleres se realicen fuera del espacio liceal, al escaso número de boletos otorgados a los estudiantes, lo que les imposibilita concurrir al liceo en todas las oportunidades que necesitan o desean, la carencia de una infraestructura liceal que permita a los alumnos alimentarse en el centro en condiciones apropiadas y el retraso en recibir la partida para materiales de los talleres.

Entre los estudiantes, casi un 70% considera que el liceo es “bueno” y “muy bueno” aunque la variabilidad a este respecto es alta en función de los centros. Entre los aspectos que los estudiantes cambiarían para mejorar su liceo se destacan “los recreos y tiempos libres” con un nivel de menciones del 40%. Por otra parte, la gran mayoría de los estudiantes (88%) tiene la percepción de que adquieren otros aprendizajes además de los estrictamente disciplinares, tanto dentro como fuera del aula. Al igual que lo registrado para tiempo completo, las frases con mayor nivel de acuerdo en este sentido refieren a “convivir con los demás” y “respetar a otras personas”. Los estudiantes son conscientes de que en los liceos a los que concurren reciben una formación integral que no está asociada solamente a un conocimiento disciplinar.

Proyecto pedagógico institucional (TC y TE)

Todos los centros educativos que implementaron la modalidad de tiempo completo construyeron sus proyectos educativos en función del territorio, procurando el involucramiento de todos los actores a la hora de definir las líneas de acción. Estas se enfocaron principalmente en asegurar la integración, la continuidad y culminación de las trayectorias educativas, como a una mayor definición en la implementación e instrumentación de los dispositivos innovadores de la modalidad. La coordinación se constituye en el espacio central tanto para la construcción del proyecto pedagógico de centro como para el intercambio y seguimiento.

Respecto a la implementación del proyecto pedagógico transversal en los centros de tiempo extendido, no logró concretarse en todos ellos en 2016; esta situación mejoró en 2017, y en 2018 todos los liceos lograron instrumentar este componente. Similar a lo observado para tiempo completo, además de buscar la integralidad de la propuesta educativa, se plantea la búsqueda de una mejora de los aprendizajes y la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes. Las líneas de acción prioritarias se enfocaron en el trabajo colaborativo, la participación de las familias y el fortalecimiento del trabajo en red con organizaciones e instituciones de la comunidad educativa y del entorno.

No se aprecia una opinión unánime en este sentido por parte de los equipos educativos. Quienes

poseen una visión positiva la asocian con la participación en todas las etapas del proyecto y en la organización de la institución, con la optimización lograda en los espacios de coordinación y con el avance en el trabajo colaborativo. Por el contrario, quienes poseen una visión negativa estiman que en sus centros no se elabora colectivamente el proyecto institucional ni se participa activamente en la organización de la institución, no perciben una verdadera promoción del trabajo colaborativo, no ven fortalecido el espacio de coordinación y consideran que su efectividad es obstaculizada por diversos factores como el tiempo, la desorganización y la ausencia de planificación.

Horas para el trabajo integral docente (TC y TE)

En 2018, el 100% de los docentes de los centros de tiempo completo tuvieron horas de permanencia. No obstante, es importante destacar que, si bien desde el diseño se proyectaba que un elevado porcentaje de docentes tuviera 30 horas o más para desempeñarse en el centro, no es lo que acontece en la mayoría de los liceos de tiempo completo, en tanto pudo constatarse que una parte de los docentes no reúne las condiciones estipuladas para ello por distintas razones. Además, en algunos casos estas horas están distribuidas más en función de las necesidades y peculiaridades del docente que en las de la institución.

Se identifican diferentes situaciones en relación con la asignación de horas de permanencia en los centros de tiempo completo. En unos casos, cuando los docentes eligieron sus horas no fueron informados acerca de que el liceo era de tiempo completo; en otros casos, cuando eligieron no les concedieron las horas de permanencia (esto pudo corregirse en un breve lapso); en otros, debido a la carga horaria de su asignatura, el número de horas de permanencia fue muy reducido. Por otra parte, se constató que la mayoría de los docentes trabajaban además en otras instituciones y por lo que no contaban con una amplia disposición horaria para desempeñarse en el liceo de tiempo completo. Por consiguiente, si bien se concretó de forma sistemática y fue considerado como valioso, el espacio de coordinación no pudo aprovecharse en todas sus potencialidades y no se logró concretar una tarea colectiva de participación en la planificación y evaluación del centro. Asimismo, no en todos los centros de tiempo completo se desarrollaron tutorías de manera sistemática, ni se realizaron de forma sostenida acciones de atención a las familias y de vinculación con la comunidad.

Respecto a los centros de tiempo extendido en el año 2018, solo el 8% de los docentes contaba con horas de permanencia. De las diez horas de permanencia otorgadas a estos docentes, cuatro fueron destinadas a los espacios de coordinación institucional, de coordinación por nivel y de coordinación por asignatura mientras que el resto (seis) fue utilizado para llevar adelante diversas actividades dependiendo de cada liceo. La actividad que más realizaron los docentes en sus horas de permanencia fue planificar sus clases; le siguen en orden de frecuencia: la atención a padres, tutorías, planificación institucional, apoyo personalizado, planificación con el tutor, atención de grupos libres, autoevaluación y deberes vigilados. Se constató que no en todos los centros se fijaron criterios de distribución de las horas de permanencia según las pautas establecidas en el diseño curricular. En lo que refiere al seguimiento y monitoreo de la utilización de las horas de permanencia por parte de la dirección, si bien no fue así en todos los centros, se identificaron acciones tales como registrar en planillas o cuadernos, entrevistar a los docentes, visitarlos durante su trabajo y elaborar actas. Al igual que lo observado para tiempo completo,

algunos centros encontraron dificultades para organizar las horas de permanencia debido a que los docentes determinaban en qué horario ubicarlas (a contraturno, o bien antes o después de sus clases). Otros obstáculos mencionados al respecto fueron: la falta de espacios físicos para instrumentar las clases de apoyo, la falta de aprovechamiento óptimo por parte de algunos docentes de las horas asignadas y la ausencia de acuerdos y planificación a nivel institucional para el uso de las horas de permanencia.

Talleres (TC y TE)

Con respecto a la implementación de los talleres en tiempo completo, predomina un estado de satisfacción con la propuesta y de comprensión con respecto a sus propósitos. En este sentido, son más los puntos fuertes que las áreas de mejora, asociadas principalmente con el espacio físico y los recursos materiales disponibles (aunque los talleristas, en general, consideran que pueden desarrollar estrategias para suplir estas dificultades). Las fortalezas se vinculan con la mejora en el clima de la institución, el estrechamiento de los vínculos - tanto de los estudiantes como de los docentes-, y la integración y compromiso que han demostrado los talleristas con su centro. Se destaca además que favorecen la formación integral de los jóvenes, les posibilitan descubrir y/o potenciar vocaciones, aptitudes, talentos y capacidades, y promueven el desarrollo de un aprendizaje orientado a efectuar un uso adecuado del tiempo libre. Los talleristas, en su mayoría, se muestran optimistas respecto al cumplimiento de los propósitos planteados en su proyecto y muchos de ellos se sienten integrados en el equipo educativo, y complacidos debido al recibimiento por parte de los estudiantes y al clima de trabajo en las instituciones donde desarrollan su labor.

A nivel de los estudiantes de tiempo completo, la participación es extendida (prácticamente la totalidad de los estudiantes asiste a por los menos un taller), aunque las opiniones son diversas y se relacionan con lo vivenciado en cada uno de los centros: a nivel global un poco más de la mitad de los estudiantes calificaron la propuesta de talleres como “buena” o “muy buena”, sin embargo, hay liceos donde la casi totalidad de los jóvenes tiene un alto nivel de satisfacción mientras que en otros se reduce a poco menos de la mitad. Las razones que esgrimen quienes no están conformes se relacionan principalmente con la imposibilidad de elegir los talleres en los que quieren participar (esta situación es mencionada por casi la cuarta parte de los estudiantes a nivel global). Los aspectos señalados como positivos por los alumnos en relación con el trabajo de los talleres, se vinculan con la posibilidad de elección de los talleres, el tipo de actividades que se realizan, la eventualidad de compartir con estudiantes de otros grupos y cursos, y la perspectiva de desarrollarse como personas en todos sus componentes: biológicos, psicológicos, sociales, espirituales y culturales.

En lo que refiere a la oferta, los talleres implementados se relacionan con expresión artística, recreación, robótica, comunicación, periodismo, deportes, salud, medioambiente y actividades laborales. Todos fueron impartidos en el turno de la tarde de lunes a viernes salvo en un centro donde que se utilizaron también los sábados. Cabe mencionar que cada uno de los centros de tiempo completo tomó decisiones variadas respecto a la elección de los talleres, en virtud de sus propias condiciones contextuales. No en todos los casos se pudo dar la posibilidad de opción a los estudiantes.

Con relación a la implementación de los talleres en centros de tiempo extendido, el primer año de implementación el número fluctuó entre 5 y 17 en los diferentes centros; en todos los casos se desarrollaron a contraturno y en algunos de ellos participaron estudiantes de todo el ciclo básico y no solo de primer año. En el año 2018, la totalidad de la oferta constaba de 176 talleres. Las actividades propuestas contemplan diversos intereses recreativos -físico, práctico, artístico, intelectual, social- y diversas dimensiones en el uso del tiempo libre como son la lúdica, la ambiental, la creativa, la festiva y la solidaria.

En lo que refiere al espacio físico, los talleres se implementaron solamente en el espacio liceal en cuatro centros (utilizando aulas móviles, sala de biblioteca, cancha, gimnasio, jardín, invernáculo, laboratorios, pasillos, patio, sala de informática, salón de usos múltiples, salones de clase) mientras que en el resto de los casos las actividades se desarrollaron en áreas verdes de la localidad, clubes sociales y/o deportivos o en lugares proporcionados por otras organizaciones de la sociedad civil, o por municipios u otras organizaciones del Estado. En cuanto a la selección y elección, casi la totalidad de los centros implementó estos procesos según lo previsto en el diseño curricular (a pesar de no contar en muchos casos con la figura del coordinador desde el inicio de los cursos): se convocó a talleristas en función de los intereses de los estudiantes, se analizaron las postulaciones y se eligieron las más adaptadas a las necesidades del centro. Luego los estudiantes seleccionaron el o los talleres de su interés y, en general, se integraron en los que habían elegido. El porcentaje de participación varió entre un 25% y casi un 100%. En general, los equipos directivos de los centros están de acuerdo con la modalidad prevista para la selección de los talleristas, y en algunos casos consideran que sería muy conveniente extenderla también para la designación de los docentes. En el informe de 2018 consta que, si bien en la mayoría de los centros la duración de los talleres es anual, en otros casos las propuestas son semestrales, cuatrimestrales o incluso bimensuales. En algunos centros, la rotación entre diferentes talleres es opcional mientras que en otros no está contemplada, aunque se posibilita el cambio en determinadas circunstancias.

La gran mayoría de los integrantes de los equipos educativos en centros de tiempo extendido concuerda en que los talleres constituyen un dispositivo privilegiado para desarrollar las potencialidades de los jóvenes en su total diversidad. Identifican fortalezas para la promoción del sentido de pertenencia de los estudiantes al centro, la posibilidad de conocer a los estudiantes en todas sus facetas y, en consecuencia, la oportunidad de acompañarlos de manera más personalizada en su proceso educativo. Por otra parte, los agentes educativos consideran que tanto los estudiantes como sus padres ven provechoso el trabajo en estos espacios por lo que tienen amplias expectativas al respecto. Destacan además el hecho de que la implementación de los talleres instala la necesidad de establecer vínculos entre la educación formal y la educación no formal, de relacionarse con la comunidad en la que está inserto el liceo y de coordinar a nivel territorial con organizaciones del Estado y de la sociedad civil, aspecto en el que se perciben grandes avances. Otras de las fortalezas hacen referencia a que los alumnos disfrutaban de un espacio más creativo, amigable, libre, democrático, con una modalidad de trabajo diferente que promueve su participación e incide en su capacidad de optar. La incorporación de figuras como la de los talleristas y la del coordinador de talleres son valoradas positivamente, teniendo en cuenta que se han convertido en protagonistas activos en las instituciones, dispuestos a colaborar y a enriquecer el trabajo de los estudiantes, así como el de

los docentes de aula.

El nivel de participación de los estudiantes en los talleres varió ampliamente según el centro, registrándose un promedio de 55%. De ellos, casi el 60% los calificó como “buenos” o “muy buenos” – valoración que cae respecto al primer año de implementación-, haciendo referencia a las temáticas sobre las que tratan, a la forma en que aprenden, al espacio donde lo hacen, al tiempo compartido con sus pares, a que sienten menos exigencia que en las demás clases, al tratamiento que reciben por parte de los talleristas. A diferencia de lo observado para tiempo completo, casi tres cuartas partes de los estudiantes declararon asistir al taller que había elegido originalmente de acuerdo con sus intereses y preferencias.

Trabajo en duplas y tríos (TC)

Este componente se implementó en cinco de los seis liceos de tiempo completo luego de tres años de funcionamiento del programa, y participaron docentes de todas las asignaturas: se desarrollaron duplas o tríadas conformadas por asignaturas de la misma área de conocimiento, duplas o tríadas conformadas por asignaturas de distintas áreas de conocimiento, y duplas o tríadas conformadas por asignaturas transversales. El número de duplas en las que participó un mismo docente varió entre una y ocho; en general, su conformación se fundamentó más en razones organizativo-administrativas que pedagógico-didácticas. Algo más de la mitad de los estudiantes de liceos de tiempo completo las consideraron beneficiosas.

En esta misma línea, la posibilidad de trabajar en duplas o tríos se percibe como atractiva entre muchos de los docentes de tiempo completo, en tanto afirman que pueden atender en forma más personalizada a los estudiantes y monitorear más fácilmente su proceso de aprendizaje. También los directores y otros agentes comparten esta opinión. Con respecto al relacionamiento con sus colegas, los docentes ven en las duplas o los tríos la oportunidad para trabajar interdisciplinariamente, compartir la tarea, construir colaborativamente las prácticas de enseñanza, reflexionar sobre las prácticas docentes propias y del otro, generar un diálogo de intercambio, y transitar un camino orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a la profesionalización docente. No obstante, también encuentran dificultades en la implementación de esta modalidad de trabajo compartido. Las dificultades percibidas se vinculan con la reducción del tiempo de las asignaturas, la falta de tiempo para planificar y la necesidad de formación específica para este trabajo. Más allá de esto, algunos docentes ofrecen resistencia a esta modalidad de trabajo debido a que los moviliza, los cuestiona respecto a sus prácticas pedagógicas y los coloca en la situación de repensarlas, al tener que compartir con otro el espacio educativo. Otra tensión es la relacionada con interdisciplinariedad-contenidos disciplinares. En algunos casos, los docentes buscan contenidos comunes en sus respectivos programas y al no encontrarlos consideran que no pueden o que les resulta muy difícil articular y practicar una coenseñanza.

Acompañamiento personalizado y apoyo socioeducativo (TC)

En lo que refiere a las tutorías y apoyaturas en tiempo completo son percibidas por la mayoría de los adultos como una buena estrategia para que los estudiantes se integren más efectivamente a la institución, se sientan más contenidos y mejoren sus aprendizajes. Sin

embargo, no todos los docentes coinciden en estas apreciaciones. Algunos se muestran desmotivados debido a cierta desorganización en la institución donde cumplen sus tareas, lo que se traduce en dificultades para su implementación o directamente en su desestimación. Respecto a este punto es importante tener en cuenta que el apoyo personalizado mediante tutorías no estaba sistematizado en la mayoría de los liceos de tiempo completo previo a la implementación de dicha modalidad. Esta situación es diferente para los centros de tiempo extendido: 11 de los doce centros que se incorporaron a esta modalidad en 2016 desarrollaban ya el proyecto Liceo con tutorías. Como resultado, a partir de dicho año sus estudiantes fueron apoyados de manera personalizada, no solo por los profesores con horas de permanencia, sino también por los tutores del proyecto.

Volviendo a la modalidad de tiempo completo, alrededor de seis de cada diez estudiantes participaron de al menos uno de estos espacios. Una vez más, el grado de conformidad varía según los centros; a nivel global casi dos tercios del alumnado califica estos espacios como “buenos” o “muy buenos”. Los estudiantes señalan que, en el primer caso realizan deberes vigilados, adelantan temas para las clases siguientes y hacen repaso de lo trabajado en clases anteriores. Con relación a las tutorías, en su mayoría vierten comentarios positivos asociados a la utilidad de estos espacios en tanto consideran la atención personalizada y el estrechamiento del vínculo entre alumno y profesor.

La participación de los estudiantes de tiempo extendido en las instancias de tutoría y apoyo personalizado fue más limitada, abarcando a un 37%. Por el contrario, poco más del 80% de quienes asisten califican estos espacios como “buenos” o “muy buenos”.

Figuras pedagógicas (TE)

Un aspecto para mencionar en relación con este componente tiene que ver con las importantes carencias registradas en la conformación de los equipos multidisciplinares para los centros de tiempo completo: en 2016 solo dos centros contaban con profesor POP, cuatro disponían de un psicólogo y ninguno incluía en su plantilla al resto de los profesionales y aunque la situación mejoró en los dos años siguientes, ninguno de los centros contaba con su equipo totalmente constituido. En algunos de los centros se contó con el apoyo de practicantes de la carrera de Educador Social. Esta incorporación ha resultado muy valiosa según la consideración del resto de los actores educativos quienes afirman que se han integrado muy positivamente a los equipos de trabajo.

Con respecto a este punto la situación fue un tanto distinta para los centros de tiempo extendido donde, como ya se mencionó, el proyecto de liceos con tutorías ya incorporaba la figura de los profesores coordinadores pedagógicos (PCP), cuyas tareas son similares a las del perfil del POP. Esto generó cierta confusión entre los estudiantes, que no distinguían si el apoyo recibido provenía de los tutores del proyecto o de los profesores con horas de permanencia. Por tanto, no es posible realizar afirmaciones sobre las creencias de los jóvenes respecto a este aspecto.

Por otra parte, con relación a la incorporación de la figura del coordinador de talleres, en el año 2018 veintitrés liceos contaban con este rol (en la modalidad de treinta o veinte horas semanales) mientras que en los restantes dos centros este se mantuvo vacante.

Alimentación (TC)

En lo concerniente a la alimentación, la logística asociada a la implementación del servicio se logró ejecutar en forma adecuada, aunque no en todos los centros manifiestan conformidad. Vale aclarar que en algunos de los liceos de tiempo completo no se ofrece solamente el almuerzo sino también el desayuno y la merienda, aunque no para todos los estudiantes ni en todos los centros. En tres de los liceos se brinda en sus propias instalaciones mientras que otros dos se sirven en escuelas de la zona, una localizada en el mismo predio del liceo y la segunda localizada a una cuadra del centro.

En general, se distribuyeron las tareas de acompañamiento y organización entre los diversos actores del centro (POP, PCP, adscriptos, docentes de aula, auxiliares de servicio); dos liceos involucraron a los estudiantes en las estrategias desplegadas. En todos los casos, el menú fue elaborado por una nutricionista y, salvo en uno de los centros, los directores se mostraron conformes con el tipo de alimentación brindada. Entre los equipos educativos, la alimentación es percibida un componente que favorece el desarrollo integral de los estudiantes en tanto contribuye a crear mejores condiciones para el aprendizaje y a promover la incorporación de pautas de convivencia, de prácticas saludables y de hábitos de higiene. Entre los estudiantes este componente se valoró positivamente, aunque con una caída en 2018: solo el 40% considera que el almuerzo es “bueno” o “muy bueno”.

A continuación, la tabla 17 presenta las valoraciones de los estudiantes para los diferentes aspectos mencionados en cada uno de los años evaluados.

Tabla 17: Porcentaje de estudiantes de TC que realizan valoraciones positivas

Valoraciones	Año 2016	Año 2017	Año 2018
El liceo al que asisten	72%	76%	54%
Las duplas o los tríos	55%	58%	54%
Los talleres	70%	70%	55%
Las tutorías o apoyos	72%	72%	64%
La alimentación	62%	65%	40%

Fuente: Elaboración propia a partir de las evaluaciones de los liceos de tiempo extendido⁸⁶

A modo de síntesis, los informes de evaluación de las experiencias de tiempo completo y tiempo extendido a nivel de la enseñanza media concluyen que todos los componentes constitutivos son pertinentes y factibles de ser desarrollados, en tanto fueron implementados más o menos vigorosamente en casi todos los centros, independientemente de que la puesta en marcha estuvo supeditada a las condiciones de viabilidad existentes en cada uno de los centros involucrados –conformadas por el clima institucional, las percepciones, el compromiso y las representaciones de los actores educativos. En este sentido, se recomienda desarrollar sistemas

⁸⁶ CES-DPEE (2017) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2016*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2018) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2017*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2019) *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2018*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

de asesoramiento que desde la autoridad central apunten a brindar orientaciones flexibles y adaptables para la implementación exitosa de los diversos componentes de cada modalidad, a fin de lograr resultados más potentes tanto desde el punto de vista del grado de satisfacción de adultos y jóvenes como de los resultados educativos. Asimismo, se subraya la necesidad de abrir espacios de autonomía en conjunto con dispositivos de acompañamiento sistematizado a los centros educativos y se recomienda cubrir los cuadros de profesionales con profesores orientadores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales y adscriptos. Finalmente, se remarca la necesidad de construir y promover la internalización de un “nuevo rol docente” capaz de hacer frente a la heterogeneidad a través de la colaboración, la participación, el establecimiento de acuerdos, y el trabajo en base a evidencias (planificaciones, cronogramas, y otros registros escritos) que operen como insumos para la reflexión sobre la práctica y una autoevaluación institucional sistemática.

4.3 Secundaria privada gratuita

En esta sección se presenta la experiencia de los liceos privados gratuitos, que desarrollan la extensión del tiempo pedagógico y logran alentadores resultados educativos.

Los liceos privados gratuitos, que constituyen un fenómeno de reciente aparición en Uruguay, no presentan un único modelo. Tienen en común que son centros educativos que no pertenecen al sistema educativo público, ofrecen educación media gratuita con jornada escolar extendida o completa a jóvenes en situación de vulnerabilidad y se financian con donaciones privadas y aportes del Estado a partir de la ley de donaciones especiales. La forma de ingreso, en general, es por sorteo, el que se realiza entre todos los estudiantes que se postulan para realizar sus estudios en esos centros. Un requisito que tienen que cumplir para poder presentarse es residir en la zona de influencia del liceo. El primero de estos liceos, creado en 2001, respondió a una demanda de la comunidad, dada la inexistencia de un centro de educación media secundaria en la zona. En la década siguiente, en 2012 y 2013, se crearon los siguientes dos centros en Montevideo, a los que siguieron otros, también en otros puntos del país.⁸⁷

La apuesta de estos centros ha sido la de ofrecer una educación de calidad, marcada por una fuerte personalización educativa y sin costo para los usuarios, en contextos de alta vulnerabilidad donde la población no podría acceder a esta oferta educativa si tuviera que pagarla. El desafío de esta apuesta consiste en aspirar a logros de alta calidad académica y mejora de las trayectorias (sobre todo un aumento de la retención), en contextos donde estos resultados hasta el momento no se habían logrado por parte de la educación pública. Es más, en dichos contextos, es precisamente donde se registran los peores resultados tanto de trayectoria como de aprendizajes de todo el sistema educativo.

⁸⁷ El primero de ellos en ser creado, el *Liceo Jubilar Juan Pablo II*, se ubica en la cuenca de Casavalle; el segundo, el liceo *Providencia*, en la zona de Cerro norte, y el tercero, el Liceo Impulso, también en la zona de Casavalle. Luego vinieron el *Liceo Espigas*, en Puntas de Manga, en Montevideo, y el *Liceo Francisco* en la ciudad de Paysandú. Varios de ellos surgieron a partir de centros de educación no formal, tales como Clubes de Niños. Además se han creado otros centros de tiempo extendido en zonas vulnerables que atienden niños y niñas en edad escolar (*Las Rosas*) y los que ofrecen educación media básica de índole técnica (*Los Pinos*), ambos en la cuenca de Casavalle. Esta lista no es exhaustiva, sino que es meramente ilustrativa de la variedad de oferta en tipo de centro y ubicación geográfica.

Existe una reciente acumulación de investigación empírica sobre estos centros, especialmente sobre los primeros en ser fundados, pues presentan una mayor acumulación en el tiempo. Uno de los estudios más extensos es de índole cualitativa, y se propuso describir en forma detallada la forma de funcionamiento de estos centros, tanto en la gestión institucional como en los procesos pedagógicos, Aristimuño, Balsa y Lasida (2016).

La gestión de estos primeros tres centros es muy similar a otros de gestión privada, en el sentido que se caracterizan por un mayor margen de libertad en la toma de decisiones que los de gestión pública, con mayores niveles de autonomía institucional y con una marcada vocación por la rendición de cuentas. Pero se trata de instituciones enclavadas en contextos desafiantes, que han debido entender las necesidades de la población a la que sirven, y las exigencias que esto plantea a una institución educativa.

De acuerdo con el estudio recién mencionado, el componente pedagógico de estos centros de tiempo pedagógico extendido es peculiar, presenta características comunes, pero a la vez, diferenciaciones entre las instituciones. Entre las comunes, cabe destacar las siguientes:

- (i) un calendario anual extendido, que va de febrero a diciembre, con aprovechamiento de todos los espacios de vacaciones para actividades de formación;
- (ii) una mayor variedad curricular que la propuesta oficial, con una amplia oferta de espacios como talleres, instancias de fortalecimiento de las habilidades básicas (lengua, matemática), de formación personal, de índole cultural, recreativa y deportiva;
- (iii) horarios diarios extensos, que van desde las 8 hasta las 15 (con talleres posteriores) o de 8 a 17, según el centro;
- (iv) un conjunto de principios inspiradores comunes, tales como la rebelión ante el determinismo sociocultural –que está en la misma génesis de estas propuestas; el establecimiento de normas y límites de forma clara y firme; una pedagogía de la cercanía, basada en la empatía y el afecto; una concepción integral de la persona, con una formación intensa en valores; y en algunos casos, en espiritualidad y trascendencia; y un fuerte compromiso por parte de los adultos que trabajan en los centros;
- (v) un activo involucramiento de las familias, que arranca con un compromiso firmado, y se expresa en la participación en actividades de voluntariado dentro del mismo centro educativo, o en dispositivos concretos como el Plan de Acompañamiento Familiar que se desarrolla en uno de los centros;
- (vi) un sistemático seguimiento diferenciado de los aprendizajes, que es una de las marcas más distintivas de estos centros; y
- (vii) una cultura docente de alta dedicación y compromiso, fortalecida por estrategias de fortalecimiento de las capacidades docentes, que las direcciones de los centros ponen en marcha.

El seguimiento de los aprendizajes es una de las características más notables de estos centros, que constituye uno de los pilares de su trabajo pedagógico y que probablemente está en la base de la explicación de sus logros de mínima repetición y casi nulo abandono.

En las tablas siguientes se sintetizan los principales componentes de dicho seguimiento diferenciado y personalizado, según fueron identificados en el trabajo cualitativo antes referido. Aristimuño, Balsa y Lasida (2016).

Tabla 18. Estrategias de personalización y seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Estrategia	Definición	# liceos
Screening	Trabajo de diagnóstico para detectar competencias y dificultades en la evolución de cada estudiante.	
Tutorías	Exalumnos que atienden alumnos de 1er año en forma semanal con 4 o más asignaturas bajas; espacio curricular semanal inserto en el horario obligatorio para todos los alumnos para aspectos vinculares y de acompañamiento; profesores que eligen 1 o 2 alumnos con 4 o más asignaturas bajas, incluye lo académico y lo vincular.	
Talleres	Espacio complementario a la propuesta obligatoria, carga horaria variable, se desarrolla en las tardes (2 liceos); espacio curricular obligatorio para trabajar competencias básicas como Alfabetización o Matemática	
Apoyo en preparación de pruebas en julio, setiembre y noviembre		
“Tránsito educativo” en primer año	Período de integración de alumnos que vienen de primaria.	
Espacio Psicopedagógico de Intervención, EPI	Equipo multidisciplinario (psicopedagogos y otros técnicos) a cargo del seguimiento de los aprendizajes y apoyo individual o grupal a dificultades.	
Plan de Estudio”	Reflexión que surge de la primera reunión de evaluación, en la que se detectan alumnos con dificultades y/o escaso apoyo familiar y se define un plan de trabajo	
Agostazo	Semana en agosto en la que se insertan juegos didácticos en las distintas disciplinas buscando realzar la motivación del estudiante y aprender jugando	
Plan de repechaje	Plan de acompañamiento personalizado con alumnos con 4 o más asignaturas bajas en setiembre	
Mentorazgo	Profesores eligen 1 o 2 alumnos para trabajar estrategias de estudio, organización de cuadernolas y aspectos emocionales que puedan interferir en aprendizajes	

Fuente: Aristimuño, Balsa y Lasida (2016:18)

Tabla 19. Roles destinados a la personalización y el seguimiento de los procesos de aprendizaje

Rol	Definición	# Liceos
Referente	Acompañamiento de estudiantes, control de asistencias, contacto con familias.	  
Tutor	Exalumnos y voluntarios que realizan seguimiento individual de alumnos con bajo rendimiento; en otro caso, se trata de personal remunerado que acompaña al alumno en lo administrativo y en lo vincular.	  
Asistente social, psicólogo, psicopedagogo	Orientados a resolver las dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos y problemas de corte psicoafectivo y social/familiar. En algunos casos están a cargo de la coordinación de las estrategias de aprendizaje.	  
Coordinador	el coordinador de aula coordina docentes de distintas disciplinas entre sí y con el equipo psicopedagógico; el coordinador de área coordina a los distintos docentes dentro de determinada área	 
Profesor "focus"	docente con horas asignadas para atender dificultades genéricas de aprendizaje en grupos chicos de alumnos	
Fonoaudiólogo	orientado a resolver dificultades fonoaudiológicas	
Mentor	profesor que orienta individualmente al alumno en estrategias de estudio y aspectos emocionales	

Fuente: Aristimuño, Balsa y Lasida (2016: 17).

Esta amplia batería de recursos, junto a los principios antes mencionados, ciertamente incide en crear atmósferas favorables a los aprendizajes, tanto de índole cognitiva como de tipo socioemocional.

Precisamente en estos aspectos se centró un estudio evaluativo longitudinal más reciente, que realizó el seguimiento de las oportunidades educativas que reciben los adolescentes que asisten a estos tres centros. Balsa, Cid y Zardo (2019) realizaron un seguimiento de tres años, con un diseño controlado aleatorio (randomized evaluation): evaluaron a los adolescentes que resultaron sorteados para ingresar a los tres liceos (grupo de tratamiento), así como a un conjunto de otros que postularon, pero no fueron seleccionados (y, por tanto, poseían perfiles similares) a lo largo de los primeros tres años de la educación secundaria (grupo de control). Los resultados del estudio confirman los logros de estos tres centros (alumnos del *grupo tratamiento*), en cuatro aspectos: mejores resultados en promoción académica, mayor capacidad de retención, una más sana salud mental, y menor prevalencia de conductas de riesgo.

Los estudiantes del grupo tratamiento tienen un 40% más de probabilidades de estar cursando el grado normativo que los del grupo testigo⁸⁸; además, los del grupo tratamiento tienen menos probabilidades de repetir el grado⁸⁹; y también tienen un 50% menos de probabilidades de abandonar el liceo en algún momento de los tres años que cursan. En cuanto a su salud mental,

⁸⁸ El 70% de los alumnos del grupo testigo cursa 4º, mientras solo el 48% de los alumnos del grupo control lo está haciendo (El Observador, 6.08.2018).

⁸⁹ En 2017 la repetición de los alumnos del grupo tratamiento fue de 15%, mientras que la de los del grupo testigo fue de 27% (Ídem).

los alumnos del grupo tratamiento presentan menos síntomas de ansiedad y de otros problemas mentales que los alumnos del grupo testigo, Balsa, Cid y Zardo (2019:31).

¿Cuáles son los factores que se identifican en este estudio, que se asocian al logro de estos resultados? Además de las estrategias pedagógicas de personalización ya detalladas en el estudio anterior, los autores de este estudio subrayan: una cultura de altas expectativas, una mejor organización de las clases, un clima escolar de cuidado y disciplina, que incluyen un alto sentido de pertenencia y adhesión a las normas, y el alto involucramiento de las familias en los centros educativos.

Otros estudios se han planteado la necesidad de identificar las dinámicas y los procesos que llevan al logro de buenos resultados en contextos desfavorecidos, incluyendo centros públicos y privados gratuitos, a efectos comparativos. Sin un diseño aleatorio sino intencional, Racioppi (2015) realizó un estudio para identificar las características que tienen 6 centros (3 públicos y 3 privados gratuitos) que logran más retención y mejores niveles de promoción, en contextos desfavorecidos.

Tabla 20. Prácticas presentes en centros que logran buenos resultados en contextos desfavorecidos

Prácticas	Centros públicos	Centros privados gratuitos
Relacionadas con el desempeño de los alumnos	Adaptaciones curriculares. Algunos espacios para el seguimiento de alumnos en aprendizajes y control de asistencia.	Adaptaciones curriculares. Numerosos espacios y roles para el seguimiento de alumnos en aprendizajes y control de asistencia.
Asociadas a la cultura institucional	Pautas claras. Cuidado en los vínculos Moderado trabajo con las familias. Realización de eventos.	Pautas claras. Firma de compromisos con familias. Marcado cuidado en los vínculos Intenso trabajo con las familias: firma de un compromiso desde el ingreso. Realización de eventos y ritos de frecuencia diaria.
Relacionadas con la movilización y gestión de recursos	Liderazgos claros. Trabajo colaborativo con dificultades.	Liderazgos claros. Trabajo colaborativo. Muy alta dedicación horaria.
Otras	Evaluación del desempeño docente, 1 centro Más corto año lectivo, menos horas de permanencia diaria Dificultades para la formación integral.	Evaluación del desempeño docente, todos. Año lectivo más extenso, más horas de permanencia diaria. Muy clara formación integral.

Fuente: Racioppi (2015)

La planta física no parece hacer una diferencia sobre los logros educativos. En cambio, la disponibilidad de recursos humanos sí parece pesar, ya que la cantidad y variedad de roles y perfiles que hay en los centros privados gratuitos está en la raíz de la atención personalizada que se proponen estos centros. De todos modos, son las prácticas que se ponen en juego las que marcan la mayor diferencia, y estas están presentes tanto en centros públicos como privados, aunque con una mayor presencia en los últimos. En la tabla 20 se presentan estas prácticas en forma sintética, distinguiendo el tipo de centro por público y privado.

Como factores negativos propios de los centros de gestión pública se destacan una mayor presencia de problemas de disciplina en clase, en relación con los que acontecen en los privados, más horas libres causadas por inasistencias docentes y una menor autonomía institucional en la toma de decisiones sobre temas cruciales para la gestión.

En definitiva, los centros privados gratuitos han demostrado que es posible lograr buenos y muy buenos resultados en algunas poblaciones de alumnos de contextos desfavorecidos, dadas ciertas formas de trabajo tanto en la gestión institucional, como en la gestión pedagógica. En este último aspecto, han dado lugar a múltiples formas creativas de abordar la enseñanza, generando espacios y roles cuyo propósito principal es la personalización de la educación, con un sistemático y permanente seguimiento de cada alumno, apoyado en una cultura institucional que prioriza la cercanía, el trabajo comprometido de los adultos, la claridad en las reglas, y una relación muy cercana con las familias.

La contundencia de los resultados de los centros privados gratuitos, sumada a las dificultades que aún persisten en las instituciones de enseñanza pública para mejorar trayectorias y aprendizajes en los contextos desfavorecidos, ha llevado a plantear desde algunos actores sociales, la expansión de esta forma de trabajo a la enseñanza pública. El desafío es doble, ya que implica traducir o adaptar la forma de trabajo de los centros privados a la institucionalidad de la educación pública (o transformar dicha institucionalidad), y también implica un costo que es necesario definir⁹⁰.

Son numerosos los aspectos a analizar sobre la transferencia de los aspectos salientes que parecen haber contribuido a los buenos resultados en los centros de educación privada gratuita a la educación pública. Los principales cuellos de botella pueden ubicarse en la órbita de la gestión institucional (márgenes de autonomía para la toma de decisiones, herramientas de gestión que es necesario incorporar, formas de evaluación institucional y rendición de cuentas, fortalecimiento de la figura del director), así como de la órbita de la gestión pedagógica (conformación de equipos técnicos para el seguimiento personalizado de los aprendizajes, profesionalización docente, forma de selección de los docentes), así como aspectos de logística (edificios, equipamiento) y evidentemente, el costo del funcionamiento de este modelo de centro.

Complementariamente, desde la creación de los liceos que sirven de referencia a esta propuesta, surgieron los LTC y LTE en la educación pública, los que también deben ser tenidos en cuenta en la política educativa de extensión del tiempo pedagógico en el nivel medio.

⁹⁰ Al respecto, un documento de uno de los sectores que integra la coalición que gobierna al país desde marzo de 2020 (Ciudadanos, 2019) plantea la posible forma de implementación y los requerimientos en perfiles y en costos que estos centros implican. Entre los principales componentes propuestos se destacan: estudio de localización para focalizar la población a atender, horario extendido, organización en torno a unidades de conocimiento, nuevas figuras pedagógicas, desarrollo profesional de docentes y directores, nuevo marco curricular, importancia de la evaluación y autonomía para la gestión y liderazgo de los centros.

5. Criterios para el fortalecimiento de los modelos de extensión de la jornada escolar

La extensión de la jornada escolar constituye una política educativa con proyección en el futuro. Considerando las evaluaciones analizadas en secciones anteriores y el testimonio de los informantes clave entrevistados, queda claro que los centros con extensión de la jornada, tanto públicos como privados, se han convertido en actores relevantes que logran mejorar varios aspectos del proceso educativo: logros de los estudiantes, protección de trayectorias, inserción en la comunidad, incorporación de nuevos agentes educativos en los centros, vínculos con las familias, entre otros. De todos modos, también presentan debilidades y varios aspectos a mejorar.

Antes de profundizar en aquello que es necesario fortalecer, vale la pena reseñar los principales componentes que serían deseables y oportunos para lograr buenos resultados, de acuerdo con el análisis anteriormente presentado. Estos componentes serán presentados en forma sucinta dado que en su mayoría ya han sido analizados en secciones anteriores del estudio. Vale aclarar que gran parte de las recomendaciones que aquí se presentan aplican para otros formatos además del de jornada extendida; no obstante, los modelos de jornada extendida proveen un mayor espacio para poder implementarlos de manera efectiva.

Una propuesta formativa con extensión del tiempo pedagógico, en la que las jornadas escolares duran entre 7 y 8 horas.

Una gestión estructurada en base a proyectos de centro o institucionales, que aglutinan la participación de los actores en función de propósitos comunes y estrategias acordadas, con seguimiento y evaluación.

Claros y sólidos liderazgos en la conducción, con una clara predominancia en los temas pedagógicos, y que pueden desplegarse en el marco de centros *con autonomía* para tomar ciertas decisiones clave para su funcionamiento, como la gestión de las personas y de los recursos financieros.

Una firme apuesta a la evaluación mediante la instrumentación de dispositivos a nivel de los propios centros, es decir, en base a información relevada por los profesores en el aula, directores y equipo institucional, que se complementa con la recabada por los inspectores regionales, de institutos y de asignatura, y por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística a nivel central. El objetivo es fomentar el desarrollo de la responsabilidad compartida por los resultados y promover acciones focalizadas y ajustadas a cada centro, orientadas a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Una propuesta formativa con énfasis en procesos de alta personalización de la enseñanza y con un enfoque integral que abarca aspectos de la formación que superan lo meramente cognitivo o disciplinar. Ambas cosas exigen modificaciones a la propuesta actual, integración de nuevas estrategias, reconfiguración de roles e incorporación de nuevas figuras: tutorías, horas de apoyo, presencia de psicopedagogos y otros roles *ad hoc* creados para el seguimiento de los aprendizajes. La contención emocional de los estudiantes resulta un aspecto medular, que puede concretarse gracias a un plantel comprometido con su desarrollo, pero también al trabajo

de los psicólogos y a la existencia de redes de contención con un fuerte componente territorial, con instituciones de la comunidad.

Horas destinadas a la permanencia, a la concentración y a la coordinación en el centro a ser utilizadas para desarrollos colectivos en horarios comunes por parte de los actores, ya sea en la gestión institucional como en la pedagógica.

Trabajo interdisciplinario por parte de los docentes, que admita diferentes aterrizajes (duplas, tríos, trabajo en proyectos).

Oferta de Talleres en clave de formación integral de los estudiantes, que incorporan nuevos actores a los centros.

Espacios y recursos para alimentación, de forma de hacer posible la permanencia durante toda la jornada y, a la vez, crear un nuevo espacio formativo integral.

Dispositivos de desarrollo profesional docente flexibles, instrumentados en dos modalidades, nacional y local, con un claro propósito de apropiación y comprensión de la política educativa, sus innovaciones y líneas de acción, así como de actualización disciplinar, interdisciplinar y tecnológica.

Constitución de redes locales como forma de apoyo y desarrollo interinstitucional, que contribuyen a enfrentar y muchas veces solucionar desafíos cotidianos como la alimentación, la vestimenta, el tratamiento de situaciones de abuso y violencia intrafamiliar, las adicciones, y similares.

Espacios de participación de los estudiantes que faciliten una mayor implicación de estos en el proyecto institucional. La elección de los talleres ha sido un factor de satisfacción en este sentido, lo que sugiere el potencial de abrir espacios para que participen también en temas formativos, como los proyectos interdisciplinarios a ser desarrollados en la modalidad de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Vinculación de los centros educativos con otras instituciones de la comunidad, entre las que destacan las de educación no formal. La incorporación de este componente resulta crucial dado que la interrelación entre la educación formal y la no formal optimiza el aprovechamiento de los recursos disponibles, y genera espacios fuera de las aulas que posibilitan enseñanzas y aprendizajes orientados a promover y beneficiar la formación integral de los estudiantes.

Presencia de la tecnología y las oportunidades que brinda la educación digital, vehiculizada sobre todo a través del Plan Ceibal. La participación en la Red Global de Aprendizajes constituye una oportunidad de enriquecimiento. El plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se desarrolla en Uruguay, a partir del año 2007, con el propósito de promover la integración de la tecnología a la educación para contribuir en la mejora de su calidad e impulsar procesos de innovación social, inclusión y crecimiento personal. Es un plan de inclusión e igualdad de oportunidades que apoya con tecnología las políticas educativas uruguayas mediante la entrega de una computadora para su uso personal, con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo, a todos los estudiantes del sistema educativo público. Por otra parte, el plan provee un conjunto de programas, recursos educativos y

formación docente con el fin de transformar las maneras de enseñar y aprender. Asimismo, coordina en Uruguay la Red Global de Aprendizajes, una iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en diez países en los distintos continentes a través de un marco común de acciones, investigación e implementación de las nuevas pedagogías. La Red Global de Aprendizajes constituye un espacio para llevar adelante las iniciativas de los docentes, quienes exploran nuevas formas de vinculación con el currículum, con la asignatura y con la evaluación de los aprendizajes teniendo como foco la centralidad de los estudiantes.

La inclusión de este último componente se fundamenta en el hecho de que la utilización de la tecnología en los centros educativos posibilita la personalización del aprendizaje y una atención más individualizada a aquellos estudiantes con riesgo de desvinculación. Asimismo, se justifica, por un lado, en que el uso de la tecnología promueve el desarrollo de las capacidades del siglo XXI y, por otro, en que es clave que los estudiantes desarrollen competencias digitales para que puedan integrarse y desempeñarse eficazmente, con seguridad y oportunidad en un mundo cada vez más digital e interconectado. En síntesis, la incorporación de la tecnología en la educación resulta esencial para introducir nuevos modos de desarrollar competencias y adquirir conocimiento y, por consiguiente, para favorecer la inclusión social.

Los criterios necesarios para fortalecer los modelos de extensión de la jornada escolar se presentan a continuación, agrupando los componentes recién presentados en torno a cuatro núcleos: i) la gestión y el proyecto de centro; ii) modelo formativo y las nuevas figuras y espacios que este requiere; iii) desarrollo profesional docente; y iv) vinculación de los centros con la comunidad.

5.1. Fortalecimiento de la gestión y proyectos de centro

Los directores y equipos directivos requieren una adecuada formación para el rol, sin embargo, esto no ocurre en la mayoría de los casos, especialmente en Educación Media. En varias evaluaciones surge este planteamiento, así como en las entrevistas realizadas.

La formación necesaria debería incluir como mínimo: los componentes de un proyecto institucional en educación, aprendizaje basado en proyectos (ABP), evaluación institucional, elementos de liderazgo, nociones sobre desarrollo y motivación de equipos a cargo, construcción de indicadores y metas, características de los estudiantes y sus familias en diferentes contextos, población con adicciones, estrategias de prevención de conflictos, estrategias de mediación.

Estos mismos temas deberían ser objeto de formación entre los cuerpos docentes de los 300 centros con jornada escolar extendida del país. En este emprendimiento debería considerarse un formato de formación online, con base en cada centro educativo a fin de implementar un estilo de desarrollo profesional docente situado, acorde a los requerimientos institucionales de fortalecimiento de la formación permanente.

Un instrumento de gestión que debería ser incorporado por las direcciones y equipos docentes de estos centros es la *autoevaluación institucional*, con sus diversos componentes y

metodología. Los actores en el nivel de los centros deberán manejar herramientas de diagnóstico en los diferentes aspectos de la vida institucional, para así tener un punto de partida realista para la elaboración de sus proyectos institucionales. La metodología de trabajo que implica la *elaboración de un proyecto institucional, su gestión y evaluación* deberán formar parte de la formación de los actores institucionales.

En el marco del fortalecimiento institucional, también debería considerarse la *contratación por lapsos de 3 años de los docentes de todos los centros de Educación Media con extensión de la jornada escolar, así como la adjudicación de horas sin alumnos a cargo*, de modo de asegurar la permanencia y concentración en el mismo lugar de trabajo, con todas las consecuencias positivas que esto implica, tales como el aumento de la pertenencia, la construcción de una cultura institucional integrada, y sobre todo, mayores oportunidades de personalización de la relación con los estudiantes.

5.2. Fortalecimiento de la propuesta formativa y nuevas figuras y espacios pedagógicos

5.2.1. Las escuelas

De acuerdo con lo visto en las evaluaciones realizadas, tanto en escuelas como liceos con extensión de la jornada escolar en Uruguay (ETC, ETE, LTC y LTE), existen carencias importantes en el *aprendizaje de la lectura*, carencias que están en la base de sucesivos problemas de aprendizaje de los estudiantes en toda su trayectoria posterior. Partiendo de esto, es evidente la necesidad de realizar una intervención focalizada, que bien podría radicarse como programa a desarrollar en las ETC y ETE. Este *plan* debería tomar como referencia el documento oficial de análisis curricular (ANEP/CEIP, 2016) y los resultados de la evaluación formativa en línea en que han participado los centros educativos, así como la que resulta de la evaluación de Aristas (INEEd, 2017 e informes complementarios).

Esta intervención focalizada debería incluir una definición conceptual y operativa de las estrategias de enseñanza a desarrollar en las escuelas, un dispositivo de formación en servicio para los maestros, y una propuesta de evaluación. En ocasión de esta intervención, también debería considerarse hacer un uso significativo de los recursos digitales del Plan Ceibal.

En función de las capacidades operativas y los recursos disponibles, también debería realizarse una *intervención en la enseñanza de la matemática* en todas las escuelas con jornada extendida, con los mismos componentes que la de lectura: definición conceptual y operativa de las estrategias de enseñanza, dispositivo de formación en servicio, evaluación, y amplio uso de recursos digitales.

En relación con las figuras y espacios que deberían existir en los centros, se propone una transformación importante. Se parte de la base de que un espacio que es necesario fortalecer en estos centros es el del seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje, con la participación de especialistas como los psicopedagogos. Estos profesionales pueden hacer el diagnóstico cognitivo de cada niño o adolescente al ingresar al centro educativo, y coordinar con el resto del equipo profesional (docentes, adscriptos, talleristas, directores, según el caso) la forma de ajustar los procesos de enseñanza a las necesidades y características individuales. La

falta de un perfil tal redundante en inexistencia o tardíos diagnósticos, y en intervenciones a destiempo por parte de docentes sobrecargados.

Han existido en el pasado varios intentos en gran medida fracasados de dotar a los centros de figuras de apoyo en diferentes funciones, más allá de la docencia directa (sobre todo, psicopedagogos, psicólogos y asistentes sociales). Los dos problemas más importantes han sido:

- (i) no se ha logrado proveer en forma suficiente a los centros educativos de estos profesionales por falta de recursos, por lo cual el resultado ha sido el contrario al deseado;
- (ii) cuando se han ensayado soluciones más flexibles y económicas, como la radicación regional de estas figuras, a partir de una unidad central, los centros han demandado su presencia, pero no lo han logrado en la mayor parte de los casos (por encontrarse estos profesionales trabajando en otros centros), o han contado con su presencia de forma muy puntual y con bajo involucramiento con el trabajo en el centro, lo que no constituye una real solución a los problemas.

Teniendo en cuenta estas experiencias, se propone una variación mejorada de la última opción, que es la de adjudicar a cada centro un conjunto de horas para ser utilizadas en las funciones de psicólogo, asistente social y psicopedagogo. Estos profesionales no serían funcionarios permanentes de los centros, sino de unidades regionales desde las cuales serían demandados por los centros. Para superar los dos problemas que han existido en el pasado, se propone: que los profesionales asistan por períodos más largos a los centros, radicándose por el tiempo que sea necesario y de común acuerdo con las direcciones (por ejemplo, 2 o 3 semanas al comienzo del año, y luego a demanda) y dotar en número suficiente a las unidades regionales de estos perfiles para atender adecuadamente la demanda de los centros. Para definir esto último se deberá realizar un estudio de las necesidades en función de la geolocalización de los centros.

Además, se requiere cumplir con la función de orientación y acompañamiento, lo que en parte es realizado por figuras que ya están presentes en las escuelas (maestros comunitarios o maestro más maestro, según la escuela) pero se requiere un perfil de apoyo a la docencia directa que se ocupe de los temas personales y vinculares de los estudiantes, similar a los adscriptos de la enseñanza media, así como para cumplir la función de los profesores especiales de las Escuelas de Tiempo Extendido en las de Tiempo Completo. Esta figura se propone como “orientador”, con una carga horaria de 20 horas en ambas modalidades, ETC y ETE. Diferentes perfiles podrían cumplir con el rol: maestros, profesionales formados como orientadores, educadores sociales, adscriptos de enseñanza media. Estos roles tienen el cometido de reforzar las trayectorias educativas de los estudiantes, algo que es crucial para garantizar permanencia y aprendizajes de calidad.

Tabla 21. Dotación de personal actual y nuevo a ser incorporado en escuelas con extensión de la jornada

	Personal directivo actual	Personal docente actual	Personal para incorporar
ETC	Director + subdirector Secretario	Maestros de aula Maestros talleristas Maestros comunitarios (según escuela) Maestros de apoyo (según escuela) Maestro + maestro (según escuela) Profesores de segunda lengua Profesores de educación física	1 orientador 20hs 1200 hs/año para funciones) ⁹¹ : <ul style="list-style-type: none"> ▪ psicopedagogía ▪ psicología ▪ asistencia social
ETE	Director + subdirector Secretario	Maestros de aula Maestros talleristas Profesores especiales Maestros comunitarios (según escuela) Maestros de apoyo (según escuela) Maestro + maestro (según escuela) Profesores de segunda lengua Profesores de educación física	1 orientador 20hs 1200 hs/año para funciones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ psicopedagogía ▪ psicología ▪ asistencia social

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Los centros de educación media

La situación de los centros de educación media tiene muchos puntos en común con las escuelas, pero a la vez presenta cierta especificidad. Por otra parte, es necesario definir si la extensión de la jornada escolar en el nivel de enseñanza media solo incluirá a los centros de educación media general (liceos) o incorporará a esta modalidad a los centros de educación media técnica (escuelas técnicas). Esta es una definición de política educativa que corresponde a las autoridades del sistema. Lo que sigue está basado en la experiencia de la modalidad liceos, pero bien puede adaptarse a las escuelas técnicas, mediando la decisión de las autoridades.

Todos los componentes del modelo de jornada extendida mencionados al comienzo de esta sección rigen y se consideran necesarios tanto para el nivel primario como el medio. Son necesarias las estrategias de formación en servicio para directores y docentes mencionadas en 5.1. A la vez, y a la luz de las dificultades para el logro de altos niveles de retención y aprendizajes propios de la educación media en el país, se requieren algunas estrategias específicas tanto en la propuesta formativa como en el fortalecimiento de roles y espacios que la hagan realidad.

A partir de las evaluaciones presentadas sobre LTC y LTE, la evidencia internacional y la experiencia que muestran los centros de educación media privados gratuitos del país, las estrategias para lograr mejores procesos formativos y resultados podrían agruparse en torno a dos pilares:

- (i) *una propuesta curricular enriquecida por estrategias pedagógicas dinámicas, entre las que destacan la enseñanza basada en proyectos, la observación y retroalimentación de*

⁹¹ El cálculo es, por función: un promedio de 10 hs/semana, x 40 semanas, x 3 funciones, total = 1200.

docentes entre sí, y la constitución de sectores de asignaturas –ciencias y matemática; ciencias sociales; arte y deporte; lengua– que serían liderados por un coordinador por sector y un coordinador general de enseñanza. Estos coordinadores, enmarcados en la interdisciplinariedad y la coenseñanza como ejes clave que sustentan y articulan el quehacer pedagógico, serían los responsables de liderar los procesos de enseñanza, su evaluación y su mejora, en un trabajo colaborativo con el cuerpo docente y la dirección;

- y
- (ii) *un seguimiento personalizado y permanente de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de abatir el desinterés y el abandono y detectar en forma temprana el riesgo de deserción, seguimiento que requiere adultos radicados en forma estable en los centros, y una multiplicidad de roles y espacios para poder hacer esto realidad. De hecho, en los centros de educación media públicos de jornada extendida ya existen varios de los perfiles que son necesarios para este fin: tutores, talleristas, adscriptos, profesor orientador pedagógico (POP), profesor orientador bibliográfico (POB), entre otros. La presencia de psicopedagogos, psicólogos y asistentes sociales ha sido más difícil de lograr por razones presupuestales y de gestión. En esta propuesta se plantea una nueva forma de contratar estos roles, con el fin de garantizar su efectiva presencia en los centros educativos.*

El gobierno de la educación que asumió funciones en 2020 tiene, entre sus propuestas más importantes, la de crear un conjunto de centros de educación media de jornada escolar extendida en contextos desfavorecidos. Lo que se está proponiendo en esta sección refiere a este tipo de centros, incorpora a los seis liceos de tiempo completo existentes al nuevo modelo fortalecido y sugiere la implementación de alguno de sus componentes a los 25 centros de tiempo extendido actualmente en funcionamiento, restando la definición de política educativa respecto a si se toma esta propuesta o las experiencias de extensión del tiempo pedagógico ya implementadas seguirán un camino independiente. De hecho, las mayores diferencias entre lo nuevo y lo que ya existe, radica en la *propuesta curricular enriquecida, el fortalecimiento del seguimiento personalizado* y algunos aspectos más, como la *contratación de los directivos y docentes por lapsos de 3 años*. Al final de esta sección se ensaya una diferenciación entre lo existente y lo nuevo, para una mayor claridad en la toma de decisiones.

Tabla 22. Dotación de personal actual y nuevo a ser incorporado en centros de educación media con extensión de jornada, LTC y LTE actuales y Centros Alicia Goyena⁹² a crearse

Tipo de centro	Personal directivo y docente actual	Personal directivo y docente para incorporar
LTC	Director y subdirector Secretario Profesores de aula y tutorías Talleristas Adscriptos POP o PCP (según liceo) POB Ayudantes de laboratorio	1 coordinador de talleres 30 hs 1 profesor coordinador de enseñanza 4 profesores coordinadores de sectores del conocimiento 1200 hs/año para funciones de psicopedagogía, psicología y asistencia social
LTE	Director y subdirector Secretario Profesores de aula y tutorías Tutores Coordinador de talleres Talleristas Adscriptos POP o PCP (según liceo) POB Ayudantes de laboratorio	1200 hs/año para funciones de psicopedagogía, psicología y asistencia social
Centros Nuevos	---	Director y subdirector 1 profesor orientador pedagógico 1 profesor coordinador de enseñanza 4 profesores coordinadores de sectores del conocimiento Profesores de aula y tutorías 1 coordinador de talleres Profesor orientador bibliográfico 1200hs/año para funciones de psicopedagogía, psicología y asistencia social Adscriptos Talleristas Ayudantes de laboratorio

Fuente: Elaboración propia

En la tabla siguiente se despliega la información sobre la dotación de personal en los centros de educación media con jornada extendida. Se diferencia entre los actuales (LTC y LTE) y los centros nuevos a crearse, para los que se propone el nombre de “Centros Alicia Goyena”.⁹³

En la tabla siguiente se incluye una síntesis de las diferencias más salientes entre las propuestas existentes y la propuesta de Centros Alicia Goyena para el nivel medio de educación con jornada extendida.

⁹² Los Centros Goyena se basan en la estructura de un liceo. Si se decide extender esta política a escuelas técnicas, se deberán hacer las adaptaciones del caso de acuerdo con la oferta educativa, pero manteniendo los componentes principales, comunes a todo centro de extensión de la jornada escolar, mencionados al comienzo de la sección 4.

⁹³ Alicia Goyena fue una figura transformadora de la educación del Uruguay del siglo pasado. Fue una abanderada de la educación de las mujeres, en una educación históricamente destinada a los varones, habiendo ejercido la dirección del primer Liceo Femenino desde 1944 hasta 1977, a la edad de 79 años.

Tabla 23. Elementos diferenciales entre los LTC y LTE y los centros nuevos

LTC y LTE	Liceos Nuevos
LTC: horario de 9:00 a 17:00 LTE: talleres a contraturno	Horario de 8.30 a 17.30
Designación de directores y docentes por elección de horas, no garantiza permanencia	Designación de directores y docentes en régimen especial que garantice permanencia por períodos de 3 años
Faltan mandos medios para el apoyo de la gestión directiva y la conducción docente	Creación de roles de Profesor Coordinador de Enseñanza y Profesores Coordinadores de Sectores de Enseñanza
Dificultades para trabajar en forma colaborativa por aislamiento de asignaturas	Trabajo en Sectores de Enseñanza para aglutinar docentes + ABP
Dificultades para trabajar en duplas y tríos	ABP y observación y retroalimentación entre docentes
Dificultades para constituir equipos de seguimiento en temas socioemocionales	1200hs/año para estas funciones, a demanda del centro

Fuente: Elaboración propia

Si bien las diferencias son importantes y en temas cruciales, debe quedar claro que, si se decidiese mantener la independencia entre los 31 centros de jornada extendida ya existentes y los nuevos a crearse, la serie de estrategias ya planteadas para mejorar sus capacidades de gestión (en 5.1.), y la propuesta de fortalecimiento del desarrollo profesional docente y de vinculación de los centros con la comunidad que se presentan a continuación (puntos 5.3. y 5.4.), se proponen a fin de ser llevados a cabo con todos los centros sin excepción.

5.3. Fortalecimiento del desarrollo profesional docente

A fin de fortalecer el desarrollo profesional docente, se hace necesario implementar programas de formación permanente a directores y docentes, tanto de escuelas como de centros de educación media.

En primer lugar, los temas prioritarios a considerar para los directores deberían ser aquellos que posibiliten superar las debilidades detectadas en la puesta en marcha de la política, por lo tanto, como se señala en 5.1, debieran referir a la gestión y a los fundamentos, construcción e implementación de proyectos institucionales en educación con todos los elementos que esto implica: liderazgo, desarrollo y motivación de equipos a cargo, elaboración de indicadores y metas, características de los estudiantes y sus familias según sus contextos socioculturales, prevención de conflictos, mediación, evaluación, aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

Respecto a los docentes, los temas a desarrollar en la formación permanente debieran ser los mismos que para los directores, aunque con un énfasis distinto, agregándose una actualización disciplinar, interdisciplinar y tecnológica (con énfasis en las plataformas del Plan Ceibal). Además, resulta clave una formación en el tema de la observación de pares y la constitución de equipos colaborativos, en función de que uno de los pilares planteados para los centros de educación media es la observación y el *feedback* a colegas, con base en los centros educativos.

En segundo término, a fin de mantener el equilibrio adecuado entre la política educativa a desarrollar y la lectura que hacen de sí mismas las instituciones en relación con sus necesidades, se sugiere instrumentar dos modalidades de formación permanente: nacional y local. Nacional, para los directores, en el sentido de que los dispositivos de formación estén orientados a que la política educativa haga carne en estos profesionales quienes, a su vez, serán los replicadores y líderes en sus propios centros. Por el

contrario, para los docentes se sugiere tender a la formación local, es decir, debería implementarse un desarrollo profesional situado. Esto implica un dispositivo flexible, liderado por el director del centro y cuyo propósito principal se oriente al conocimiento y comprensión de la política por parte de todos los docentes a fin de que participen activamente en el desarrollo de los lineamientos en el contexto de su institución. En lo concerniente a la actualización disciplinar e interdisciplinar se sugiere implementarla en simultaneidad con la tecnológica, esto es, realizarla mediante el uso de la tecnología a fin de apropiarse de esta a medida que van construyendo y reconstruyendo los otros aprendizajes. Estos procesos de construcción del conocimiento son deseables que se lleven adelante colaborativamente entre los docentes de la institución. Para ello, es preciso la concentración de horas en una institución y contar con horas institucionales para el trabajo conjunto y colaborativo de los docentes de cada centro.

Finalmente, tanto para los directores como para los docentes debiera brindarse formación para el trabajo en redes, a través de un desarrollo profesional situado.

5.4. Fortalecimiento de la vinculación de los centros con la comunidad y la educación no formal

En lo concerniente a la vinculación de las instituciones educativas con la comunidad, se considera deseable que se instrumenten programas que acentúen la participación comunitaria. En este sentido, deberían desarrollarse todas las potencialidades de las asociaciones de padres y de los Consejos de Participación, contemplados ambos en la Ley General de Educación. Asimismo, representantes de los padres y de la comunidad deberían integrarse con su voz en la construcción de los proyectos institucionales. También los centros educativos deberían establecer una fuerte coordinación a nivel territorial, con las organizaciones del Estado y de la sociedad civil, a fin de que pasen a cumplir un rol esencial en la construcción de propuestas pedagógicas tanto dirigidas desde el centro educativo hacia la comunidad, como desde la comunidad hacia la institución educativa.

A su vez, correspondería optimizarse y sistematizarse la labor de determinadas figuras, como los *profesores especiales*⁹⁴ de las escuelas de tiempo extendido y los *coordinadores de talleres* de los liceos de tiempo extendido, en lo que refiere al vínculo de la educación formal con la no formal y a la coordinación de espacios con agentes sociales, territoriales, culturales y deportivos a ser utilizados en los talleres, de manera de consolidar la red de interacciones entre el centro educativo y la comunidad en la que está inserto.

Del mismo modo, se debería socializar y extender la experiencia de aquellos centros donde ya existe un trabajo en red con la comunidad y propiciar en todos ellos el fortalecimiento de estos puentes de enriquecimiento mutuo.

Por otra parte, en virtud de la necesidad de contar con espacios y referentes adultos de las distintas organizaciones del entorno de la institución, esta debe desarrollar acciones tendientes a promover el compromiso no solo de los integrantes del centro educativo sino también de la comunidad a la que pertenece.

⁹⁴ La función de los profesores especiales de las escuelas de tiempo extendido estará a cargo de la figura del orientador en las escuelas de tiempo completo, tal como se explicita en la página 73 de este documento.

6. Plan de implementación de los modelos fortalecidos para la extensión del tiempo pedagógico

A partir de la información analizada en las secciones 3 y 4 y los lineamientos de acción definidos en la sección 4 se procede a la definición de un plan sugerido para la implementación del modelo fortalecido de extensión del tiempo pedagógico para Uruguay, tanto a nivel de primaria como de secundaria.

6.1. *Primaria*

A nivel de la educación primaria se sugiere un plan de acción en dos etapas. En una primera instancia se propone abarcar a la totalidad de escuelas de tiempo completo y tiempo extendido ya existentes en el territorio nacional (269) a fin de implementar en cada una de ellas los dispositivos y ajustes mencionados en el punto 5. El objetivo es mejorar su desempeño a través del fortalecimiento en la gestión y de intervenciones focalizadas en enseñanza de lengua y matemáticas, lo cual resulta un desafío de gran dimensión, teniendo en cuenta la cantidad de centros.

Posteriormente, en la segunda etapa se propone extender este modelo a escuelas ya existentes ubicadas en los dos quintiles de menor nivel socioeconómico (1 y 2). Respecto a este punto cabe remarcar que el escenario ideal sería la extensión del tiempo pedagógico (con algunos o todos los componentes del modelo propuesto dependiendo del quintil) en todas las escuelas urbanas comunes de tiempo simple⁹⁵, lo cual exigiría un escalamiento considerable que no es abordado en esta primera propuesta.

A continuación, se detalla la propuesta de una primera etapa de implementación en escuelas de tiempo completo y tiempo extendido ya existentes.

En primera instancia, se contemplan actividades que involucran a los niveles superiores del sistema educativo en coordinación con los centros involucrados. Se prevé un período de presentación de la propuesta de fortalecimiento a las escuelas, así como su acompañamiento para la preparación y ajuste del diseño a la realidad de cada una. Otra actividad relevante consiste en ajustar e implementar el sistema de elección de horas, ya que, en estos casos, como se detalló en el punto 5, se propone la contratación de docentes por un período de tres años. Cabe recordar que el sistema de contratación varía según la figura. La contratación de los roles técnicos (psicopedagogos, psicólogos y asistentes sociales) se concibe en la órbita de las unidades regionales mientras se prevé la contratación de un orientador para cada una de las escuelas contempladas.

Las propuestas para formación de directores y docentes se desarrollarían de manera paralela. Respecto a este punto, es importante remarcar que mientras la formación a directores está pautada a nivel nacional, se sugiere una propuesta de formación y actualización a docentes

⁹⁵ Las escuelas APRENDER pueden ser consideradas para transformarse a uno de los regímenes de extensión del tiempo escolar.

situada a nivel local, en los propios centros, mediante el uso de recursos tecnológicos actualmente disponibles.

Otras dos actividades para ejecutar se relacionan con las intervenciones focalizadas para la mejora de los aprendizajes en lectura y matemática; puntualmente, se propone avanzar en la definición operativa de ambas intervenciones para poder concretarlas de forma temprana. En esta misma línea, otra actividad propuesta consiste en la formación en servicio a los docentes a fin de garantizar una adecuada implementación de las intervenciones planificadas. La implementación de estos dispositivos trae asociadas las correspondientes evaluaciones que se planifican en tres instancias para cada una de las áreas lectura y matemática.

Tres de las actividades planificadas a partir del comienzo del año lectivo se focalizan en los centros educativos, disminuyendo el involucramiento de los niveles superiores del sistema, más allá de los procedimientos habituales. Se propone la incorporación temprana a la Red Global de Aprendizajes de aquellas escuelas que no cuenten con un contacto previo con el proyecto. Asimismo, se sugiere el inicio temprano de gestiones para la conformación de redes locales en el entorno del centro educativo; en este sentido es importante remarcar que este cometido está asociado a un proceso de mediano plazo que implica esfuerzos sostenidos y persistentes de parte de los actores educativos. Se recomienda que esta tarea se impulse desde los espacios de coordinación de centro con apoyo de la maestra secretaria.

Otro de los componentes asociados al fortalecimiento del modelo de extensión del tiempo pedagógico se vincula al desarrollo de procesos de autoevaluación de parte de los propios actores del centro educativo. Esta actividad implica a grandes rasgos tres etapas: recolección de documentos y evidencias producidas desde el inicio del proceso, sistematización y análisis de la información, y definición de líneas de trabajo orientadas a la mejora; todo ello registrado y compilado en un informe. Finalmente, luego de dos años de funcionamiento del modelo sugerido, se proyecta la realización de una serie de jornadas regionales para la difusión e intercambio de experiencias que redunde en una socialización de los aprendizajes, la difusión de buenas prácticas y la conformación de redes de trabajo entre las escuelas involucradas.

Cabe señalar que el modelo fortalecido de extensión del tiempo pedagógico atribuye gran valor a determinadas actividades y componentes que no están detallados debido a que ya están implementados en la modalidad actual de tiempo completo y tiempo extendido, a saber: los proyectos institucionales, las horas de centro y los espacios de coordinación, la oferta de talleres⁹⁶, la alimentación y los espacios de participación que involucran a estudiantes y familias.

La segunda etapa de la propuesta del plan de implementación supone la incorporación de nuevas escuelas a la modalidad de extensión del tiempo pedagógico con los componentes de fortalecimiento sugeridos. En dicho momento, se incorpora una instancia de acondicionamiento edilicio para aquellas escuelas que así lo requieran (por ejemplo, respecto al espacio del comedor), para seguir luego el mismo proceso de ejecución que en la primera etapa.

⁹⁶ El modelo fortalecido plantea mantener la modalidad en la que se ha venido implementando este componente, de todas maneras, se enfatiza en el valor de contemplar los intereses de los niños al momento de estudiar las propuestas.

6.2. Secundaria

A nivel de educación secundaria la estrategia propuesta se proyecta en tres niveles:

- (i) creación de nuevos centros a partir del modelo fortalecido de extensión del tiempo pedagógico (Centros Alicia Goyena);
- (ii) incorporación de los seis liceos de tiempo completo actualmente en funcionamiento a esta modalidad; e
- (iii) incorporación de ajustes sugeridos para el nuevo modelo a los liceos de tiempo extendido existentes, que mantendrán sus características esenciales de funcionamiento debido principalmente a cuestiones locativas y de infraestructura.

En estos tres niveles, los principales dispositivos a implementar se relacionan, tal como se detalló en la sección 5, al fortalecimiento de las capacidades de liderazgo y gestión de los equipos de dirección, la contratación de directores y docentes por un lapso de tres años, la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), la organización de la gestión pedagógica en sectores de enseñanza, observación y *feedback* docente, el seguimiento personalizado de los alumnos (e incorporación de nuevos roles asociados), el involucramiento de las familias y un estrecho trabajo con la comunidad.

6.2.1. Criterios para la ubicación territorial de los centros

Como ya se mencionó, parte de la estrategia propuesta implica incorporar los componentes del modelo fortalecido a los seis liceos de tiempo completo existentes, localizados en Ismael Cortinas (Flores), San Luis (Canelones), Rivera (Rivera), Barra de Maldonado (Maldonado), Las Piedras (Canelones) y Mercedes (Soriano). Algo similar ocurre respecto a los liceos de tiempo extendido actualmente en funcionamiento, que mantendrán sus características esenciales incorporando elementos del modelo fortalecido; se trata de 25 centros localizados en 12 de los 19 departamentos⁹⁷.

Se propone que los centros Alicia Goyena sean instalados en nuevos edificios que ya han sido considerados en los planes de obra de las administraciones educativas previas, o en locaciones nuevas exclusivamente ubicadas en contextos de los dos quintiles más bajos, tomando como referencia la metodología desarrollada por el Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES)⁹⁸. A grandes rasgos, esta metodología identifica las zonas con mayor concentración de población vulnerable en base a los segmentos censales urbanos del INE (más del 42% tiene al menos una necesidad básica insatisfecha) y localiza los centros de manera que se minimice la distancia respecto a las residencias de sus potenciales estudiantes, es decir aquellos que correspondería que ingresaran a educación media el primer año de implementación según su fecha de nacimiento, en caso de no tener rezago escolar. La propuesta que aquí se hace contempla la creación de liceos de 6 grados, desde 1º a 6º, con dos grupos por nivel en los tres grados de Ciclo Básico.

⁹⁷ Los liceos de tiempo extendido son: Mariscala – Lavalleja, Minas N3, Montevideo N12, Montevideo N29, Montevideo N48, Montevideo N60, Montevideo N67, Montevideo N73, Palmitas – Soriano, Chapicuy– Paysandú, Paysandú N6, Piedras Coloradas- Paysandú, Rivera N6, Rivera N8, Castillos – Rocha, La Coronilla – Rocha, San Carlos N2, San Javier - Río Negro, Tacuarembó N4, Baltasar Brum– Artigas, Colonia Nicolich-Canelones, Salinas N2, Solymar N2, Toledo N1, Melo N4.

⁹⁸CERES, 2017. *Proyecto de investigación. 136 liceos públicos modelo en contextos críticos de Uruguay*. Documento interno.

6.2.2. Propuesta de secuencia de implementación

A continuación, se detalla la propuesta implementación de los dos primeros niveles de intervención, que comprenden la creación de nuevos centros a partir del modelo fortalecido de extensión del tiempo pedagógico (Centros Alicia Goyena), así como la incorporación de los seis liceos de tiempo completo actualmente en funcionamiento.

Es importante aclarar que la expansión territorial del modelo fortalecido Alicia Goyena se concibe en este marco como un proceso gradual. Durante el primer año se propone implementar este modelo enriquecido en los seis LTC ya existentes, que pasarán a ser Centros Alicia Goyena, lo cual requiere la instancia de capacitación y acompañamiento de los equipos existentes para adaptarse a este nuevo modelo. A medida que se habiliten los nuevos centros a partir del plan de obras previamente definido, se podrán expandir los centros Alicia Goyena desde el inicio de su funcionamiento.

Al igual que lo sugerido para educación primaria, se contemplan actividades que involucran a los niveles superiores del sistema educativo en coordinación con los centros. Se prevé un período de presentación de la propuesta de fortalecimiento a los seis liceos de tiempo completo existentes, así como su acompañamiento para la preparación y ajuste del diseño a la realidad de cada uno. También se plantean dos actividades que involucran tanto a los liceos de tiempo completo existentes como a los nuevos centros Alicia Goyena: la definición y aprobación de la normativa que contemple la contratación del equipo de dirección y los docentes por un lapso de tres años y la contratación de las nuevas figuras previstas. Respecto a este último punto, como ya se mencionó, la selección de los roles técnicos (psicopedagogos, psicólogos y asistentes sociales) corresponderá a las unidades regionales, mientras que se requerirá la contratación de un coordinador de talleres, un profesor coordinador de enseñanza y cuatro profesores coordinadores de sectores de conocimiento para cada uno de los centros contemplados. En todos los casos, la incorporación al trabajo en los liceos se concretaría antes de comenzar el año lectivo.

Siguiendo la línea de lo mencionado en el apartado anterior, la formación a directores y docentes –que involucraría tanto a quienes se desempeñan en los liceos de tiempo completo como a quienes se incorporarían a los nuevos liceos- se realizaría en simultáneo aunque con características diferentes: la primera se desarrollaría de forma centralizada a nivel nacional, mientras que en el caso de los docentes se implementaría una propuesta de formación y actualización en los propios centros en los que se desempeñarán, mediante el uso de recursos tecnológicos actualmente disponibles.

Asimismo, se procedería a la evaluación y selección de los talleres a implementarse en los liceos considerados a lo largo del siguiente año escolar. Es importante tener en cuenta que, si bien esta es una actividad ya conocida para los seis liceos de tiempo completo, con seguridad supondrá nuevos desafíos y la necesidad de acompañamiento por parte de referentes institucionales para los nuevos centros Alicia Goyena.

Una vez iniciadas las actividades en los centros, se propone comenzar a trabajar en la preparación de materiales, recursos y actividades asociadas a la metodología de ABP, que se

aplicaría a partir de la segunda parte del curso. Se contempla un período de preparación prudencial considerando que, si bien tanto docentes como directores y subdirectores recibirán capacitación y actualización al respecto, la correcta implementación de la metodología requiere de un importante esfuerzo y coordinación a nivel de todo el equipo. La situación es un tanto diferente respecto a la implementación de las herramientas de observación y *feedback* docente y el trabajo en duplas y tríadas; si bien estos dispositivos también se abordarán previamente en las capacitaciones propuestas⁹⁹, se sugiere que su utilización efectiva comience de forma temprana, utilizando las horas de coordinación y permanencia como instancias de preparación, apoyo y evacuación de dudas.

Una vez comenzadas las clases, se propone el inicio de las gestiones para la incorporación a la Red Global de Aprendizajes de los nuevos centros Alicia Goyena y aquellos de tiempo completo que no cuenten con un contacto previo con el proyecto, así como para la conformación de redes locales en el entorno de cada uno de ellos. Como ya se mencionó, es importante remarcar que este cometido está asociado a un proceso de mediano plazo que implica esfuerzos sostenidos y persistentes de parte de los actores educativos. En el caso de los liceos, se recomienda que este propósito quede bajo la responsabilidad de dos figuras con presencia permanente: el profesor coordinador de enseñanza y el coordinador de talleres, con apoyo de los referentes técnicos asignados (psicopedagogo, psicólogo y asistente social)¹⁰⁰.

El desarrollo de procesos de autoevaluación replica lo señalado para el nivel de enseñanza primaria: la generación de documentos y evidencias a ser analizadas debe comenzar con la implementación del modelo fortalecido de extensión del tiempo liceal, mientras que el ejercicio de sistematización y evaluación propiamente dicho se propone una vez que haya transcurrido un tiempo prudencial. Finalmente, se proyecta también la realización de una serie de jornadas regionales para la difusión e intercambio de experiencias luego de dos años de funcionamiento del modelo sugerido.

Como se mencionó al inicio de este apartado, el cronograma proyecta la expansión territorial de los centros Alicia Goyena de forma gradual. En estos casos, podrá replicarse la dinámica planteada para la instalación de los primeros centros, implementando el modelo en nuevos edificios que puedan construirse, o bien convertir liceos ya existentes al nuevo modelo propuesto. En este último caso se requiere la etapa previa de presentación, preparación y acompañamiento para garantizar un proceso adecuado de adaptación.

Al igual que en el caso anterior, es importante remarcar que el modelo fortalecido de extensión del tiempo pedagógico a nivel de secundaria atribuye gran valor a determinadas actividades y componentes que no están detalladas debido a que ya están implementadas en los liceos de tiempo completo y se conciben asimismo como componentes del funcionamiento cotidiano de los nuevos centros Alicia Goyena, a saber: los proyectos institucionales, las horas de centro y los espacios de coordinación, y los espacios de participación que involucran a estudiantes y familias.

⁹⁹Cabe destacar que el trabajo en duplas y tríos es un componente ya existente en los liceos de tiempo completo actualmente en funcionamiento.

¹⁰⁰ Tener en cuenta que cada uno de los referentes técnicos cuentan con aproximadamente 10 horas de dedicación en el centro en modalidad flexible.

El tercer nivel de implementación, que involucra la incorporación de determinados componentes del nuevo modelo fortalecido a los liceos de tiempo extendido previamente existentes, se proyecta en paralelo a la instalación de los primeros centros Alicia Goyena, aunque para los primeros se requieren las etapas previas de presentación, preparación y acompañamiento sugeridas para los centros "de transición". Específicamente para estos centros se sugiere la incorporación de los siguientes componentes: presencia de cargos técnicos, formación a directores y docentes, herramientas de observación y *feedback* docente, incorporación a la Red Global de Aprendizajes, conformación de redes locales, instancias de autoevaluación y participación en jornadas regionales de difusión e intercambio de experiencias, con las características anteriormente mencionadas. Es importante tener en cuenta que en el cronograma que se detalla a continuación no se contemplan actividades incluidas en el nuevo modelo que ya están en funcionamiento en los liceos de tiempo extendido.

7. Comentarios Finales

Los centros educativos con jornada escolar extendida o completa que se han venido implementando en la región y en Uruguay presentan modelos variados y diversos. No obstante, es posible extraer una serie de características deseables que permiten que la extensión de la jornada escolar se traduzca en una iniciativa que incida positivamente sobre los resultados educativos, en especial de estudiantes de sectores sociales vulnerables.

En general, las experiencias prometedoras se caracterizan por disponer de autonomía de gestión escolar, promover la participación, integrar a las familias y a la comunidad, desarrollar sus acciones de enseñanza y de gestión a la luz de proyectos de centro consensuados, elaborados y evaluados colectivamente, atender a la heterogeneidad de los estudiantes de manera personalizada, fomentar el aprendizaje considerando una visión holística del ser humano, impulsar la interdisciplinariedad en la enseñanza y facilitar el desarrollo profesional.

Por otro lado, a pesar de todos estos puntos fuertes apreciados en algunas experiencias de extensión de la jornada escolar, se constatan también ciertas áreas de mejora por lo cual se considera pertinente formular algunas recomendaciones con el fin de fortalecer la gestión de los centros, las propuestas formativas, con nuevas figuras y espacios pedagógicos, el desarrollo profesional y la vinculación de los centros con la comunidad y la educación no formal.

En lo que refiere al fortalecimiento de la gestión, se considera fundamental el establecimiento de instancias de coordinación y de participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, así como el acompañamiento tanto a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje como a los cuadros profesionales en los procesos de enseñanza y de gestión de la institución educativa. Otro aspecto que se considera importante es el de integrar la evaluación en los procesos de desarrollo del proyecto educativo, en especial la autoevaluación institucional, como forma de obtener evidencias para el cambio y la mejora continua. Para ello, los equipos institucionales deben estar orientados a incorporar el proyecto institucional, la autoevaluación institucional y los planes de mejora emergentes de esa evaluación. Asimismo, con el propósito de propender a la mejora de la gestión, debería promoverse la concentración y permanencia de los docentes en los centros educativos, con una carga de trabajo que incluya horas fuera del aula, de modo de viabilizar la participación de la elaboración, implementación y evaluación del proyecto de centro, planificar y coordinar con sus colegas y atender a las familias.

Respecto a las sugerencias relativas a las propuestas formativas, se propone, tanto para primaria como para secundaria, instrumentar dispositivos de intervención focalizada a fin de reducir brechas de aprendizajes. Ello puede realizarse haciendo un uso significativo de recursos digitales, así como también mediante el seguimiento personalizado y permanente de los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de orientadores o tutores y especialistas como psicopedagogos, psicólogos, y asistentes sociales. Una forma de asegurar la disponibilidad de estos últimos es mediante la adjudicación compartida por una red de centros, donde cada uno dispone de un conjunto de horas para ser utilizadas en estas funciones.

Por otra parte, para educación media se considera que la propuesta curricular puede enriquecerse mediante estrategias pedagógicas dinámicas como la enseñanza basada en

proyectos, la observación y retroalimentación de docentes entre sí y la constitución de sectores de asignaturas –ciencias y matemática; arte y deporte; ciencias sociales y lenguas–liderados por coordinadores de sector que, a su vez, sean liderados por un coordinador general de enseñanza. Una estructura de este tipo permite orientar coordinadamente los procesos de enseñanza, su evaluación y su mejora y sustentar y articular el quehacer pedagógico interdisciplinaria y colaborativamente.

En lo concerniente al desarrollo profesional docente, se propone la implementación de programas de formación permanente a directivos y docentes. La formación a los directivos debería centrarse en la elaboración, implementación y evaluación de proyectos, en trabajo colaborativo, en autoevaluación institucional, en prácticas para desarrollar liderazgo, en estrategias para generar buenos climas de convivencia para el trabajo con las familias y para la creación de vínculos con la comunidad. Por su parte, en lo relativo a la formación de los docentes, deberían desarrollarse los mismos temas que para los directivos, aunque con menos especificidad, y agregarse actualización disciplinar, interdisciplinar y tecnológica. Para la formación de los docentes se plantea un formato *on line*, con base en cada centro educativo a fin de implementar un desarrollo profesional situado, acorde a los requerimientos institucionales de fortalecimiento de la formación permanente.

Finalmente, se recomienda que se instrumenten programas que acentúen la participación comunitaria a fin de fortalecer los vínculos de los centros educativos con la comunidad y la educación no formal. Asimismo, se propone desarrollar todas las potencialidades de las asociaciones de padres y consejos de participación y promover la coordinación con agentes sociales, territoriales, culturales y deportivos de forma de generar, o reforzar si ya la hubiera, una red de interacciones entre el centro educativo y la comunidad en la que se inserta.

Por último, es de notar que la aparición del COVID-19 y el consecuente cierre o parcialización de las actividades presenciales en las escuelas ha provocado la adopción masiva de modalidades de educación a distancia, así como un impulso a la adopción de prácticas innovadoras. Todo ello impone nuevos retos a los modelos de extensión de la jornada escolar que tendrán que ser evaluados para favorecer el desarrollo de una cultura institucional que se oriente a lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral.

8. Referencias

- ACOSTA, F. (2011). La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco
- ADROGUÉ DE DEANE, C. & LLACH, J. J. (2015). La doble jornada en la educación primaria. El caso de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Revista Pilquen Sección Psicopedagogía. Vol. 12, Nº 1
- ANEP (2015). Observatorio de la Educación. Montevideo: ANEP
- ANEP/CEIP (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Montevideo: ANEP/CEIP.
- ANEP-DIEE (2019). *Monitor educativo de Primaria 2018*. Montevideo: ANEP/CODICEN
- ANEP-DIEE (2017). *Evaluación de impacto en las ETC en Uruguay 2013-2016*. Montevideo: ANEP-CEIP-PAEPU.
- ANEP/DIEE (2015). *CPL: Descripción cualitativa 2014. Estudio de cuatro casos que analiza la conformación y funcionamiento de los Consejos De Participación Liceal en tres zonas del país*. Montevideo: CODICEN
- ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP
- ANEP-PAEPU (2010: 14). Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio. Montevideo: ANEP-PAEPU
- ARISTIMUÑO, A. (2017). *El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina*. Diálogos Pedagógicos. Año XV, Nº 30, octubre 2017
- ARISTIMUÑO, A., BALSALSA, A., y LASIDA, J. (2016). *Liceos gratuitos de gestión privada en Uruguay: estudio comparado de tres casos*. Montevideo: BID. Trabajo de consultoría.
- ARISTIMUÑO, A.; BENTANCUR, L. Y MUSSELLI, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. UNICEF-UCU. Montevideo.
- BALSALSA, A., CID, A. y ZARDO, A. L. (2019). *Providing academic opportunities to vulnerable adolescents: a randomized evaluation of privately managed tuition-free middle schools in Uruguay*. Universidad de Montevideo. Serie de Documentos de trabajo del Departamento de Economía. Montevideo: Universidad de Montevideo.
- BERNATZKY, M. & CID, A. (s/d). *Brecha de género en la educación secundaria: singularidades de la mujer y el varón en las estrategias educativas*. Montevideo: UM

CERES, 2017. *Proyecto de investigación. 136 liceos públicos modelo en contextos críticos de Uruguay*. Documento interno

CES (2010). *Propuesta de reglamentación de los Consejos de Participación Liceal*. Anexo en Nota Circular Nº 30 del 30 de febrero de 2010. Montevideo: CES

CES-DPEE (2019). *Evaluación de la modalidad de Tiempo Completo. Año 2018*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2019). *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2018*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2018). *Evaluación de la modalidad de Tiempo Completo. Año 2017*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2018). *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2017*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2017). *Evaluación de la modalidad de Tiempo Completo. Año 2016*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES-DPEE (2017). *Evaluación de la modalidad de Tiempo Extendido. Año 2016*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

CES/DPEE (2015). *Extensión del tiempo pedagógico*. Anexo en Resolución 4, Acta 55 del 24 de setiembre de 2015. Montevideo: CES

Ciudadanos (2019). *Liceos Públicos Modelo. Plan de implementación y requerimientos*. Montevideo: Documento interno.

Circular 108 de CEIP de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay, 21 de octubre de 2013

CLAVIJO, C. (2010). *Formación en servicio. Un espacio para crecer y pensar en ANEP-PAEPU* Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio. Montevideo: ANEP-PAEPU.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2016:2). *Declaración de Purmamarca*. Jujuy, Purmamarca.

DE MORI et al. (2015). *Jornada Extendida. Reporte abreviado. Análisis sintético del alcance e impacto*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa.

DE ARMAS, G. y RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.

Diseño Curricular de la educación primaria 2011-2020 de Córdoba. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación.

- FILARDO, V., MANCEBO, E. (2013). *Universalizar la Educación Media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: UR. FCS. CSIC
- FRUGONE, L. (2014). *Escuelas de Tiempo Extendido*. Montevideo: sitio web del CEIP, Coordinación de Tiempo Extendido
- GELBER, D. (2010). *Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en el Ciclo Básico en Uruguay*. Páginas de Educación. Volumen 3. Año 1. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd
- INEEd (2019). *Aristas 2017. Resultados en lectura y matemática entre los estudiantes de tercero y sexto de escuelas públicas*. Montevideo: INEEEd
- INEEd (2017). *Aristas 2017. Informe de resultados de 3º y 6º de Educación Primaria*. Montevideo: INEEEd
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd
- INEEd (2015). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd
- Ley 26.206. Ley Nacional de Educación de Argentina. Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006
- Ley 26.075. Ley de Financiamiento Educativo de Argentina. Buenos Aires, 21 de diciembre de 2005
- MARTINIC, S. (2015) El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 61
- MARTINIC, S., HUEPE, D. & MADRID, Á. (2008). Jornada escolar completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008, Volumen 1, Número 1
- MEC (2019). *Anuario Estadístico de Educación 2018*. Montevideo: MEC
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2019). *Anuario Estadístico Educativo 2018*. Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
- RACIOPPI, F. (2015). Estudio de mejores prácticas en centros educativos públicos y privados para la finalización del nivel medio básico de educación. Montevideo: BID
- Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo, ejercicio fiscal 2016. México.
- Resolución 1 Acta 65 de CEIP de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay, 21 de octubre de 2013

Resolución 4 Acta 55 de CES de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay, 24 de setiembre de 2015

Resolución 21 Acta 90 de CODICEN de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay, 24 de diciembre de 1998

Resolución 81 Acta 49 de CES de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay, 14 de setiembre de 2017

Resolución 102 Acta 58 de CES de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay, 15 de octubre de 2015

Resolución 787. Escuelas de Jornada Extendida. Consejo Provincial de Educación de Río Negro, Argentina. Viedma, 25 de abril de 2006

RIVAS, A. (s/f). Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones. República Dominicana: Programa de Apoyo al Plan Decenal de Educación. Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación

SILVEYRA, M., YÁÑEZ, M. & BEDOYA, J. (2018). ¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa en México 2007-2016. Documento del Banco Mundial.

SITEAL (2015). El desafío de universalizar el nivel medio trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Buenos Aires: IPE-UNESCO

SITEAL (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Junio (21). Buenos Aires: IPE-UNESCO

TENTI FANFANI et al. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires

VELEDA, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina

VELEDA, C., MEZZADRA, F. y CORIA, J. (2012). Balance de la gestión educativa de la provincia de Río Negro (2005-2011). Documento de Trabajo N° 85. Argentina: CIPPEC Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

VEZUB, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO



caf.com
[@AgendaCAF](https://twitter.com/AgendaCAF)