

INFORME
SOBRE EL ESTADO
DE LA EDUCACIÓN
EN URUGUAY
2019-2020

RESUMEN EJECUTIVO
(EDICIÓN REVISADA)



INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa

Esta es una segunda edición con modificaciones respecto a la primera. Los cambios realizados en la Encuesta Continua de Hogares durante la pandemia no permiten dar cuenta de la asistencia a la educación para el año 2020. Por lo tanto, esta edición no incluye dicha información.

[Ver modificaciones realizadas con respecto a la primera edición.](#)

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

Coordinación del informe: Carmen Haretche

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

Foto de tapa: Presidencia de la República

Montevideo, 2022

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)
Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay
(+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo (edición revisada)*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>

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

INTRODUCCIÓN

Este resumen ejecutivo presenta los principales resultados incluidos en el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. El documento se organiza en dos partes, en el **tomo 1** se realiza un análisis de las metas propuestas para el período de gobierno actual y para el anterior, se describe la evolución de los principales indicadores educativos y se consideran los recursos destinados a la educación. En el **tomo 2** se presenta información sobre bienestar, salario y formación docente; se analizan algunas particularidades vinculadas a la pandemia de COVID-19 (acceso a tecnología, uso de plataformas digitales, cambios en las prácticas y condiciones de trabajo de los docentes), y se describen diversas dimensiones de las oportunidades de aprendizaje durante el año 2020 (entre otras, la implementación curricular y los factores vinculados a logros alcanzados).

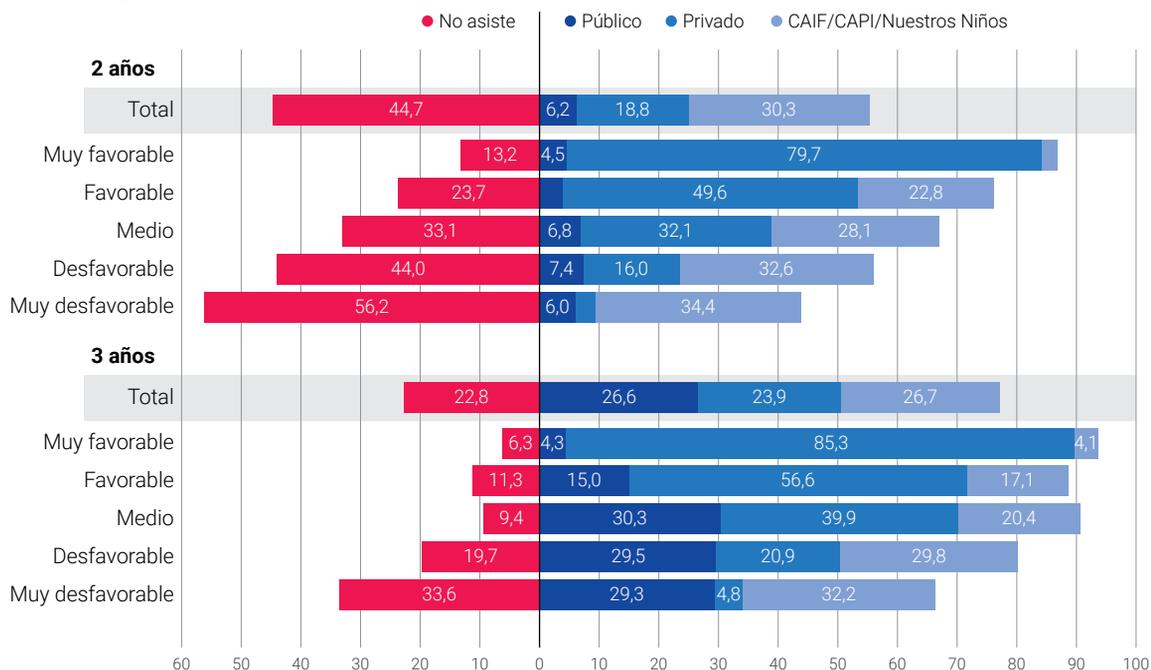
PRINCIPALES INDICADORES EDUCATIVOS Y METAS 2016-2020

COBERTURA

En el período 2016-2020 el gobierno de la educación estableció diez metas. Cuatro de ellas se vinculan al acceso según edad: a los 3, 15, 16 y 17 años. En 2019, el porcentaje de niños de 3 años que asistía a la educación era de 75,8%, 6,2 puntos por debajo de la meta establecida para ese año. Del 2016 al 2019 la cobertura entre los niños de 3 años aumentó menos de 3 puntos.

En 2019 un 44,7% de los niños de 2 años y un 22,8% de los de 3 años no asistían al sistema educativo. Asimismo, se observan variaciones importantes según las condiciones socioeconómicas de los hogares. En el nivel muy favorable, el porcentaje que no concurría a los 2 años es de un 13,2% y a los 3 años de un 6,3%, cifras que en el muy desfavorable aumentan a 56,2% y 33,6%, respectivamente. El aumento de la asistencia entre los 2 y los 3 años parece volcarse fundamentalmente a centros públicos, los cuales, junto a los CAIF, aumentan su participación a medida que disminuye el estatus socioeconómico y cultural de las familias, observándose lo contrario con la oferta privada (gráfico 1).

GRÁFICO 1
ASISTENCIA A INICIAL DE 2 Y 3 AÑOS, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

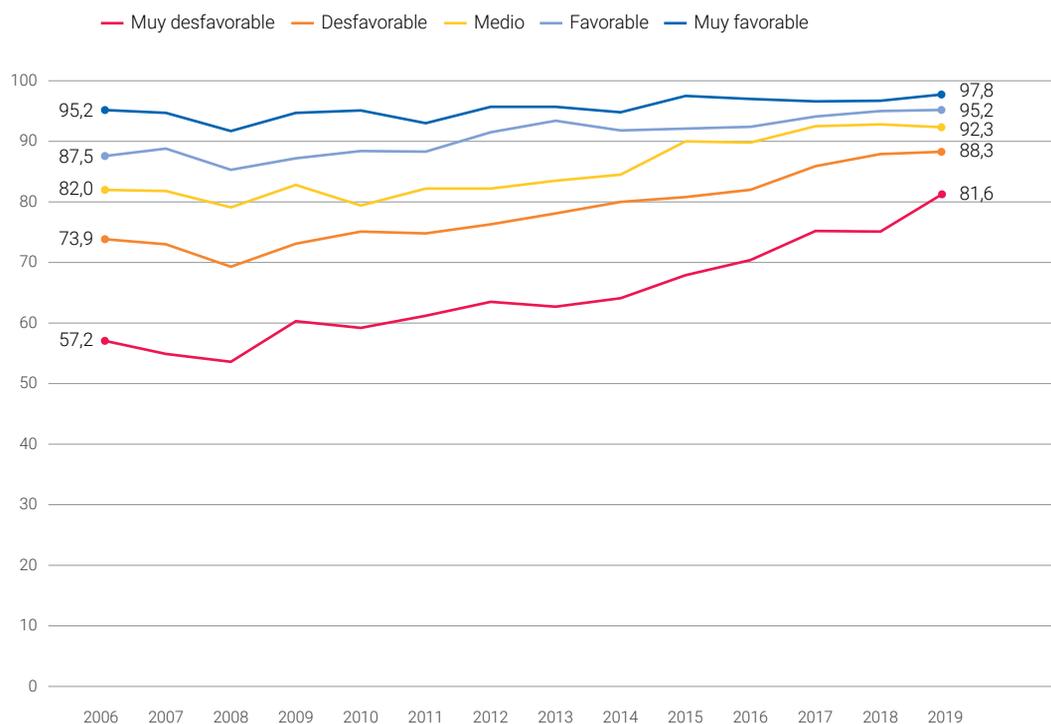
La cobertura de educación inicial a partir de los 3 años, considerando también 4 y 5, llega casi a un 90%, aunque con inequidad persistente. Se observan desafíos relevantes en términos de la frecuencia en la asistencia: en 2019, un 34,8% asistía de manera insuficiente.

En educación primaria y media básica no se observan dificultades con relación a la cobertura, pero sí en una dimensión que se relaciona con ella: casi un 10% de los niños de sexto año de primaria pública asistía de manera poco frecuente a la escuela y aproximadamente un 15% de los estudiantes de media básica (en la Dirección General de Educación Secundaria, DGES, y la Dirección General de Educación Técnico Profesional, DGET) tuvo más de 50 inasistencias durante 2019.

En 2019, de acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE), casi el 100% de los adolescentes de 15 años asistía al sistema educativo (94,7%), porcentaje que baja a 90% entre los de 16 años y a 83,9% entre los de 17 años. La meta de cobertura para los 15 años fue cumplida, y para los 16 y 17 años el valor observado se ubicó 2 y 4 puntos porcentuales por debajo de la meta, respectivamente. El aumento en la cobertura de estos jóvenes entre 2016 y 2019 fue casi de 10 puntos porcentuales.

El aumento de la cobertura entre los 15 y los 17 años favoreció la reducción de la inequidad en el acceso. En 2019 la diferencia en la asistencia entre los jóvenes de hogares de contexto muy favorable y muy desfavorable fue de 16 puntos porcentuales, lo cual registra una importante mejora con relación a 2015, cuando la brecha llegaba a casi 30 puntos porcentuales (en 2010 era de 36 puntos porcentuales) (gráfico 2).

GRÁFICO 2
COBERTURA ENTRE LOS 15 Y 17 AÑOS DE EDAD, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2006-2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

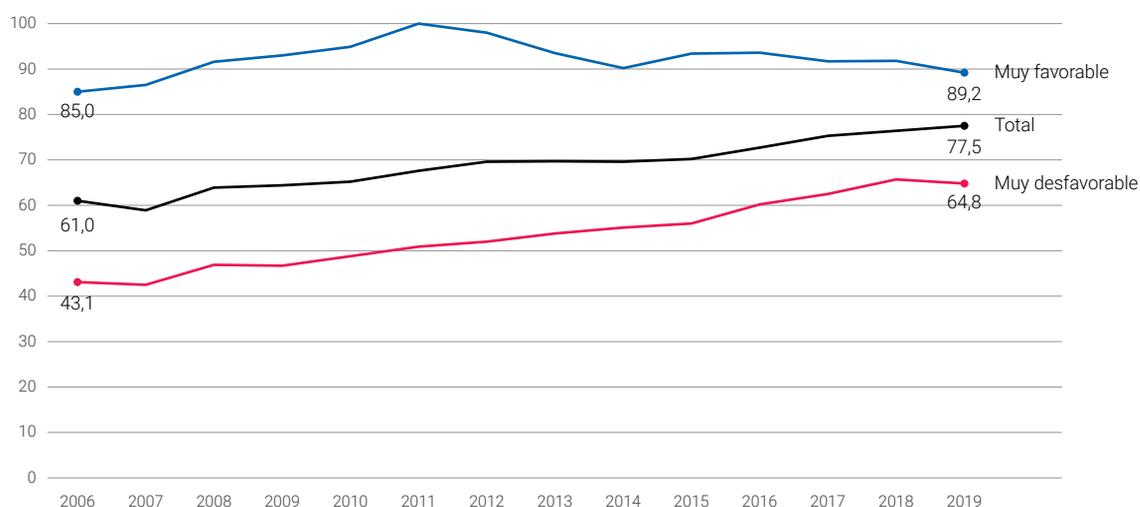
Por otra parte, una de las diez metas propuestas entre 2016 y 2020 refería al porcentaje de niños de escuelas públicas asistiendo a centros de jornada completa. Debe notarse que no significa una ampliación de la cobertura (que en primaria es casi universal), sino una redistribución de la matrícula. Si bien la meta se alcanzó, el crecimiento esperado entre 2015 y 2020 fue de 4,5 puntos porcentuales. De esta manera, en 2020 la quinta parte de los niños que concurren a escuelas públicas lo hacen en centros de jornada completa (tiempo completo y tiempo extendido). La extensión del tiempo pedagógico es mayor entre los alumnos de nivel socioeconómico desfavorable y medio que en el resto (30% en ambos casos). Entre los niños de nivel socioeconómico muy desfavorable el porcentaje escolarizado en estos centros es similar al registrado entre quienes provienen del nivel muy favorable (16,8% y 14,7%, respectivamente).

TRAYECTO Y EGRESO

Así como el acceso no es una dificultad en educación primaria, tampoco lo es el egreso, el cual es prácticamente universal. Sin embargo, durante el trayecto se genera rezago escolar, que alcanza a casi un 15% de los niños de 7 a 11 años. A su vez, se registra una brecha de 14,3 puntos porcentuales entre los niños de hogares de contextos más y menos favorables.

A medida que aumenta la edad, aumenta el rezago. Entre los adolescentes de 12 a 14 años, un 22,5% tiene rezago. Se observa una diferencia de 24,4 puntos porcentuales según las características socioeconómicas y culturales del hogar de origen (gráfico 3). Entre los adolescentes de 15 a 17 años el rezago alcanza a un 45,7% y la brecha según las características de los hogares se profundiza: llega a casi 50 puntos porcentuales. En estas edades, entre quienes provienen de hogares con condiciones más favorables el rezago alcanza a un 16%, mientras que entre quienes provienen de condiciones más desfavorables el porcentaje es de 63,8%.

GRÁFICO 3
COBERTURA OPORTUNA ENTRE LOS 12 Y 14 AÑOS DE EDAD, SEGÚN VALORES EXTREMOS DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2006-2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

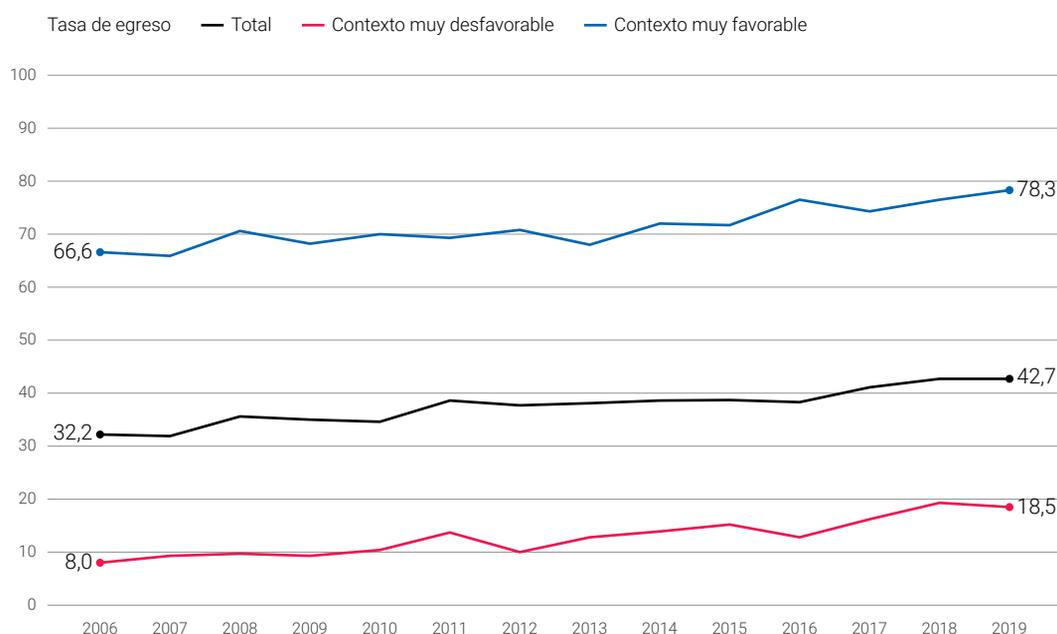
De las restantes cinco metas, cuatro se vincularon al egreso en educación media. Dos refieren al egreso de media básica y dos al de media superior. El porcentaje de jóvenes de 16 años que egresan de media básica sin rezago en su trayecto educativo fue de 67,7% en 2019. Por su parte, solo un 37,6% de los jóvenes de 19 años egresaron sin rezago de educación media superior en 2019. Ambos valores se ubican algo más de 4 puntos porcentuales por debajo de las metas previstas.

El rezago en el trayecto educativo se traduce en menores niveles de promoción y tasas de egreso. En 2019, el porcentaje de estudiantes que promovió media básica en secundaria fue de 80,7% y en educación técnica de 63,4%. En 2020, en secundaria creció a 86% y en técnica a 77,5%.

Consistentemente con lo anterior, en 2019 solo un 77,5% de los jóvenes de 18 a 20 años había culminado la educación media básica (4,5 puntos porcentuales por debajo de la meta prevista). Entre los de 21 a 23 años, solo un 42,7% había culminado la educación media superior (25,3 puntos porcentuales por debajo de la meta). En ambos casos se observa una preocupante inequidad. Entre los jóvenes de 18 a 20 años del nivel socioeconómico

muy favorable más del 95% culminó la educación media básica, en cambio, entre los que provienen de los hogares del muy desfavorable el porcentaje desciende a 61,9%. La brecha es de 34,5 puntos porcentuales y asciende a 60 puntos cuando se considera el egreso de media superior entre los jóvenes de 21 a 23 años: mientras entre los jóvenes de hogares de nivel socioeconómico muy favorable el egreso llega a casi 80%, entre los del muy desfavorable no alcanza el 20% (gráfico 4).

GRÁFICO 4
EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ENTRE JÓVENES DE 21 A 23 AÑOS, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2006-2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

Las bajas tasas de egreso de educación media dan cuenta de uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo. Asimismo, la importante inequidad que acompaña el fenómeno plantea un desafío aún más relevante para la política educativa. Como se planteó previamente, en el período 2015-2019 aumentó la cobertura y se redujo la inequidad en el acceso. El egreso es una materia pendiente.

La última de las diez metas propuestas entre 2016 y 2020 estableció que el porcentaje de niños que egresan de primaria y se inscriben en educación media al año siguiente fuera del 97% en 2016 y llegara al 100% en 2019. Para el tránsito en el sector público, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estimó que en 2019 se llegó a un 99%¹. Sin embargo, por la falta de información del sector privado, no es posible conocer el dato a nivel nacional. Es necesario desarrollar estrategias y herramientas orientadas a integrar datos del sector privado para una gestión de la política educativa con base en información a nivel nacional.

¹ Información tomada del [Observatorio de la Educación](#) de la ANEP.

DESEMPEÑOS

En cuanto a los desempeños que alcanzan los estudiantes a lo largo del trayecto educativo, se observa que en 2020, al terminar primaria, casi un 20% se ubica en los dos niveles más bajos en lectura de Aristas Primaria, porcentaje que llega a 34,3% en el caso de matemática. La diferencia según el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos llega a 28 puntos porcentuales en lectura y a casi 35 en matemática (INEED, 2021).

En el tercer año de educación media, en 2018, un 22,5% se ubicó por debajo del nivel 3 de Aristas Media en lectura y algo más de un 60% no llegó al nivel 3 en matemática (INEED, 2020). En el mismo año, en PISA, quienes no llegaban al nivel 2 de lectura eran un 41,9% de los adolescentes de 15 años escolarizados, en ciencias un 43,9% y en matemática un 50,7% (ANEP, 2019).

Dichos porcentajes dan cuenta de importantes desafíos en el desempeño de los alumnos, que en términos comparados ubican a Uruguay claramente por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Sin embargo, en América Latina, Uruguay tiene logros similares a los de Perú, Costa Rica, Colombia y México; algo mayores a los de República Dominicana y Brasil, y por debajo de Chile. En este contexto, llama la atención que a niveles similares de logro educativo entre los adolescentes de 15 años, la tasa de egreso de educación media entre jóvenes de 20 a 24 sea, en nuestro país, claramente inferior a la del resto. A igual nivel de logro que el de Uruguay se encuentran países con tasas de egreso que varían entre 60% y 86%, mientras que nuestro país se ubica por debajo (41%) (gráfico 5).

Un factor que amerita ser considerado para explicar la relación entre los desempeños y el egreso consiste en los reglamentos de aprobación y pasaje de grado de secundaria y de educación técnica. En lo que respecta a educación media básica, mientras que los planes con mayor matrícula de secundaria y educación técnica tienen más rigidez en cuanto a los requisitos para aprobar los cursos (ciclo básico Plan 2006 de secundaria² y ciclo básico tecnológico de educación técnica), otros planes presentan mayor flexibilidad a la hora de decidir si los estudiantes aprueban el curso en cuestión. En estos últimos, se prioriza la evaluación de procesos y la permanencia en el sistema.

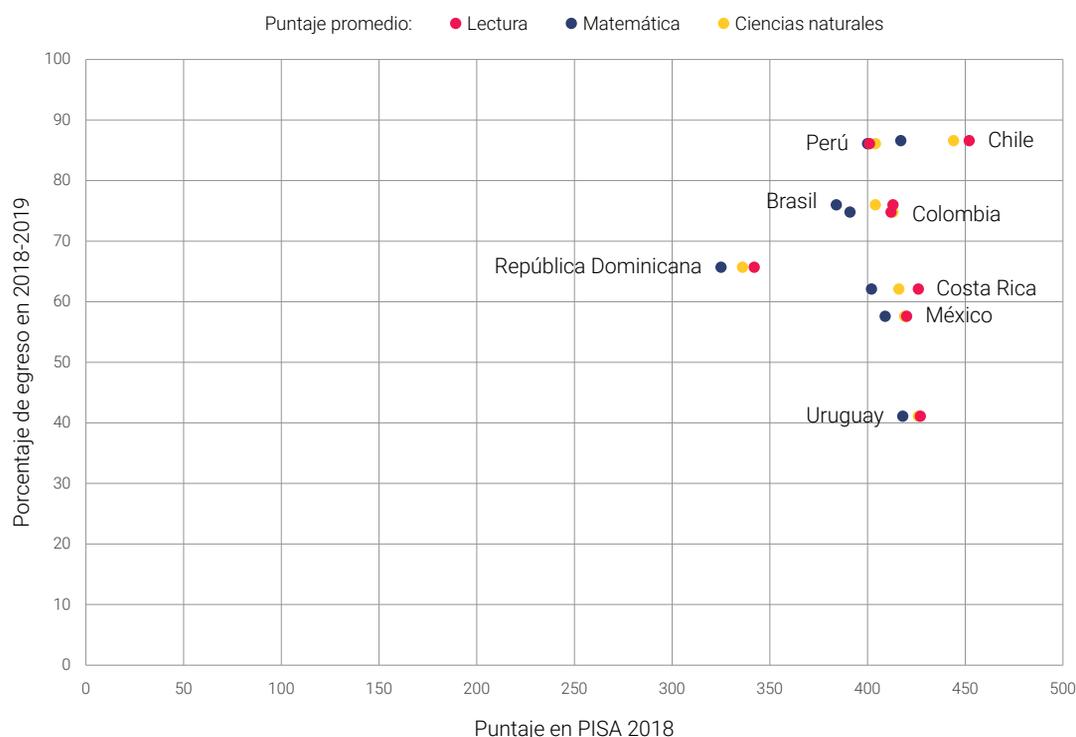
El desafío de reducir la inequidad en los logros educativos se relaciona de forma muy importante con la distribución de los estudiantes en los centros educativos. En la medida en que cada centro se integre por alumnos de diversos contextos socioeconómicos y culturales, mayor será la probabilidad de reducir la inequidad. Sin embargo, la segregación territorial impacta en la segregación socioeconómica entre centros educativos.

Las diferencias en la composición socioeconómica entre el sector público y el privado son muy grandes. El 80% de los centros privados (tanto en primaria en 2020 como en media en 2018) se ubican en el contexto socioeconómico muy favorable, porcentaje que baja a 20%

² En el marco de la pandemia de COVID-19, en 2020 la DGES realizó una contextualización de la normativa que regula los aspectos de la evaluación de los aprendizajes en educación media básica y en media superior. En términos generales, se extendió el plazo de culminación de cursos, se incorporaron nuevos períodos de examen y se flexibilizaron la cantidad de asignaturas pendientes de aprobación para promover el curso y la calificación mínima requerida para aprobar las asignaturas específicas en segundo y tercero de bachillerato. Por más información, ver: <http://liceoencasa.ces.edu.uy/equipo-coordinador-de-gestion-y-pedagogico>.

en las escuelas urbanas comunes y de práctica, a 7% en las escuelas de tiempo completo y a 6% en los liceos públicos. En el otro extremo, un 60% de las escuelas aprender y un 70% de las escuelas técnicas con formación profesional básica se ubican en el contexto muy desfavorable. Esto las diferencia no solo de la oferta privada, sino también del resto de la oferta pública.

GRÁFICO 5
EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA ENTRE LOS 20 Y 24 AÑOS DE EDAD Y DESEMPEÑOS EN PISA 2018 POR PAÍS DE AMÉRICA LATINA
 EN PORCENTAJES DE EGRESO Y PUNTAJE EN PRUEBAS AÑOS 2018 (PISA) Y 2019 (EGRESO)



Fuente: elaboración propia a partir de CEPAL (encuestas de hogares de los países, Banco de Datos de Encuestas de Hogares) y de PISA 2018.

Nota: para México y Chile se usaron datos de egreso de 2018; no se presentan datos de Argentina porque no hay información de egreso disponible; no se presentan datos de Paraguay porque no participó de PISA 2018.

Uno de los criterios que utiliza la ANEP para asignar recursos a las escuelas es basado en las características socioeconómicas y culturales de los alumnos que asisten a cada una, buscando, adecuadamente, priorizar a los más desfavorecidos. Como contracara, los niños asisten a centros con poca heterogeneidad socioeconómica y cultural. Esta situación (segregación escolar) opera en el sentido inverso al esperado, haciendo más difícil aún revertir la inequidad. En este sentido, los esfuerzos para reducir la inequidad en la educación deben ser importantes desde el sistema educativo, pero también coordinados y acompañados por políticas sociales que persigan el mismo objetivo.

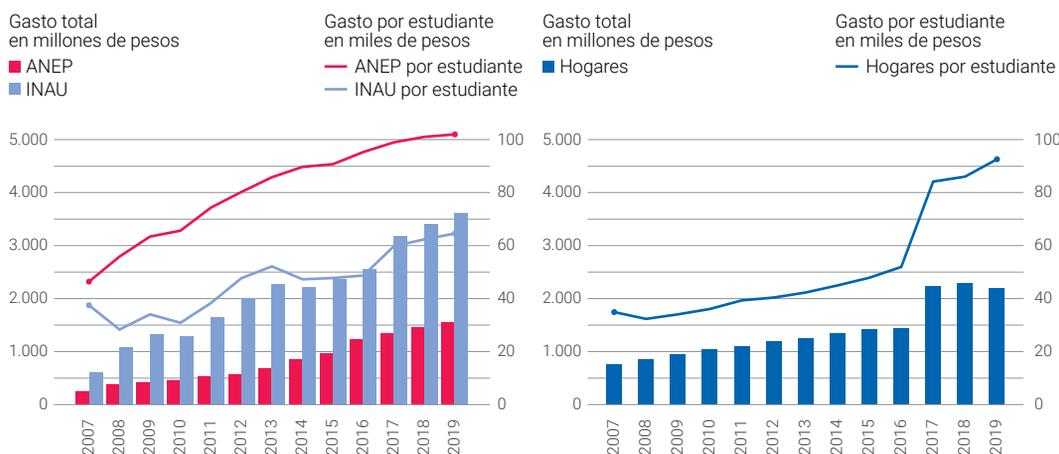
La relación entre segregación territorial y segregación educativa es clara. El análisis comparativo entre primaria y media muestra mayor segregación en primaria. Esto se relaciona a un mayor anclaje territorial de cada centro. El solo hecho de que en media haya

menos cantidad de centros opera favorablemente para reducir la segregación: es mayor la probabilidad de que en un mismo centro de estudios se encuentren alumnos con distintos orígenes socioeconómicos y culturales. En el período de 2013 a 2020 se observó un incremento de la segregación en todos los niveles educativos, pero con mayor preponderancia en educación inicial y primaria. Este cambio no se explica por un aumento en la proporción de estudiantes vulnerables, sino que parece obedecer a cambios en la distribución de los alumnos en los centros. Las escuelas tendieron a ser más homogéneas en su interior y heterogéneas entre ellas, lo cual presenta mayores desafíos para reducir la inequidad.

RECURSOS

De acuerdo a la opinión de los directores, los centros educativos de primaria y media cuentan con la infraestructura y los recursos necesarios para brindar condiciones de educabilidad. Sobre el estado de mantenimiento de los edificios, las opiniones resultan más desfavorables en primaria que en educación media. Asimismo, si bien las percepciones mejoran conjuntamente a una más favorable composición socioeconómica y cultural de los centros, no se observan diferencias entre los contextos más bajos. Esto hablaría de una mayor focalización de recursos en el contexto más desfavorecido.

GRÁFICO 6
GASTO TOTAL (EN MILLONES DE PESOS) Y POR ESTUDIANTE EN PRIMERA INFANCIA DE LA ANEP, EL INAU Y DE LOS HOGARES (EN MILES DE PESOS)
 EN PESOS CONSTANTES DE 2019
 AÑOS 2007-2019



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE, el MEC y la ANEP.

Nota 1: la información que se presenta proviene de dos fuentes de financiamiento diferentes y, por lo tanto, se muestra en dos gráficos separados.

Nota 2: el gasto dirigido a primera infancia para el INAU se estimó a partir de la participación de los niños de 0 a 3 años en la matrícula total, bajo el supuesto de que el gasto se destina equitativamente entre los niños de 0 y 6 años que atiende la institución.

Nota 3: existe otra fuente de financiamiento del gasto dirigido a la población de 0 a 3 años que corresponde a aquellos centros que atienden a esa población y se encontraban en la órbita del MEC, sin embargo, como no fue posible identificar qué parte del gasto del MEC se destina a esta población, no fue incluido.

El gasto en educación aumentó de manera importante hasta 2020. El principal ejecutor es la ANEP: le corresponde casi un 70% del monto total. En términos de niveles educativos, la educación media fue la que recibió un mayor incremento. Sin embargo, la tendencia no es tan favorable para educación técnica en relación con el gasto por estudiante.

Este crecimiento también se observa en el gasto orientado a la primera infancia. El gasto de la ANEP, el del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y el de los hogares crecieron de manera importante entre 2007 y 2019. Si bien es mayor el gasto del INAU que el de la ANEP, en este último caso se registra un mayor nivel de gasto por estudiante. En los últimos años se observa un incremento relevante en el gasto que los hogares destinan a la educación en primera infancia por estudiante, que se ubica por encima del INAU y algo por debajo del de la ANEP (gráfico 6).

METAS 2021-2024

El [Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024](#) de la ANEP se basa en seis lineamientos estratégicos que contienen 53 objetivos y 72 indicadores con metas. Más de la mitad de los indicadores (43) se relacionan con la mejora de los niveles de acceso, tránsito, egreso y aprendizajes. En casi todos los casos (35) se trata de indicadores de resultados. En el resto de los lineamientos estratégicos se encuentran entre 4 y 8 indicadores que, a diferencia de los anteriores, son de proceso y no de resultado (tabla 1).

TABLA 1
OBJETIVOS E INDICADORES SEGÚN LINEAMIENTO ESTRATÉGICO PARA EL PERÍODO 2020-2024

Lineamientos	Objetivos e indicadores			Tipo de indicador	
	Total objetivos estratégicos	Objetivos sin indicador	Total de indicadores	Resultado	Proceso
Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad	22	0	43	35	8
Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social	6	2	4	0	4
Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos	6	0	6	0	6
Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje	4	0	4	0	4
Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo	9	1	8	0	8
Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios	6	0	7	0	7
Total	53	3	72	35	37

Las metas de cobertura de la educación obligatoria se amplían y explicitan la preocupación por la asiduidad de la asistencia. Las metas sobre egreso mantienen la diferenciación entre media básica y media superior; incorporan indicadores específicos sobre el egreso en primaria; para educación media, diferencian entre la DGES y la DGETP, e incorporan el fortalecimiento de Acredita CB como herramienta para la culminación de jóvenes y adultos desvinculados del sistema educativo. Se incluyen metas sobre el egreso en educación terciaria: de cursos técnicos y con relación al egreso oportuno de la formación en educación

(magisterio y profesorado). La meta más ambiciosa, al igual que en el período anterior, es la que se propone aumentar en más de 30 puntos porcentuales el egreso de media superior entre los jóvenes de 21 a 23 años. Se parte de un 43% en 2019 y se espera llegar a un 75% en 2024. Las metas sobre matriculación en escuelas de contexto desfavorable con extensión del tiempo pedagógico y egreso oportuno de cursos técnicos terciarios también resultan ambiciosas: en ambos casos se espera prácticamente duplicar para 2024 el valor base. La matrícula en escuelas públicas de quintiles 1 y 2 con extensión del tiempo pedagógico fue de 22% en 2019 y se espera llegar a 40% en 2024. La tasa de egreso oportuno de cursos técnicos terciarios en 2018 fue de 21% y se espera llegar a 38% en 2024.

Por primera vez, se incorporan metas sobre el desempeño de los alumnos de primaria y media en lectura y matemática. El objetivo es reducir el porcentaje de niños y adolescentes que se ubican en los niveles más bajos de Aristas en tercero y sexto de primaria y en tercero de media, así como entre los jóvenes de 15 años en PISA. Las variaciones planificadas implican que en primaria, entre 2017 y 2024, se reduzca entre 2 y 5 puntos porcentuales el porcentaje de niños en los niveles 1 y 2 de lectura y matemática. Esta diferencia corresponde a una reducción de aproximadamente un 10% del valor base (2017). En media se esperan reducciones, entre 2018 y 2024, de entre 1 y 4 puntos porcentuales. Estas diferencias equivalen a aproximadamente un 7% de los valores base (Aristas Media 2018 y PISA 2018), con la excepción de matemática en Aristas Media, donde la diferencia con relación al valor base es menor al 2%.

A su vez, las metas fijadas durante 2020 para 2021, a partir de la información disponible de 2017, parecen dar cuenta de que se esperaba una caída en los desempeños. Los resultados de Aristas Primaria en 2020 fueron mayores a los esperados en las metas, por lo que, entre quienes hicieron esta evaluación, se alcanzaron los valores meta previstos para tercero en 2024 y en sexto están cercanos a cumplirse. Es razonable que el cambio en la implementación curricular, ocurrido a partir de 2016, a través de la política de libros de textos en primaria (los cuales a su vez tienen los mismos referentes que Aristas) haya incidido favorablemente en el desempeño de los niños.

El gobierno actual se ha propuesto metas ambiciosas con relación al cambio curricular, que también deberían contribuir a la mejora de los logros. Se propone diseñar un nuevo marco curricular, acompañado de un documento que defina competencias y perfiles para cada nivel educativo, explicitando las progresiones esperadas. Se espera expresar estas modificaciones en planes y programas, así como capacitar a docentes en relación con la propuesta y diseñar un protocolo de monitoreo y de evaluación del cambio curricular.

Se establecen dos objetivos con respecto a los niños y adolescentes con discapacidad que apuntan a mejorar su acceso y trayectoria educativa. Específicamente, se plantea que se hará un relevamiento para caracterizar a la población escolarizada en escuelas comunes y en educación media. Aristas consulta en los centros educativos si hay estudiantes para los que no sea conveniente aplicar una prueba estandarizada sin adecuación curricular (se pregunta si cuentan con diagnóstico o tratamiento, y si se realizan adecuaciones curriculares durante el curso). Si bien la definición es distinta a la que formulará la ANEP, a partir de la información brindada por los centros educativos en Aristas, se encuentra que en 2020 un

10% de los niños de tercero y sexto presentan algún tipo de necesidad educativa especial que no les permite responder la prueba. En tercero de educación media, en 2018, dicho porcentaje fue de 4,2% (INEEd, 2019). Se trata de una población con mayor vulnerabilidad social que la observada entre el resto de sus compañeros (tabla 2).

TABLA 2
NIÑOS DE TERCERO Y SEXTO DE PRIMARIA PERTENECIENTES A HOGARES BENEFICIARIOS DE PRESTACIONES SOCIALES
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

	Niños con necesidades educativas especiales	Niños sin necesidades educativas especiales	Total
Hogar beneficiario de la Tarjeta Uruguay Social	49,1	35,2	36,7
Hogar usuario de ASSE	58,8	48,0	49,2
Hogar beneficiario de asignaciones familiares del Plan de Equidad	38,3	23,3	24,9
Hogar beneficiario de la Tarjeta Uruguay Social Doble	19,9	10,1	11,2

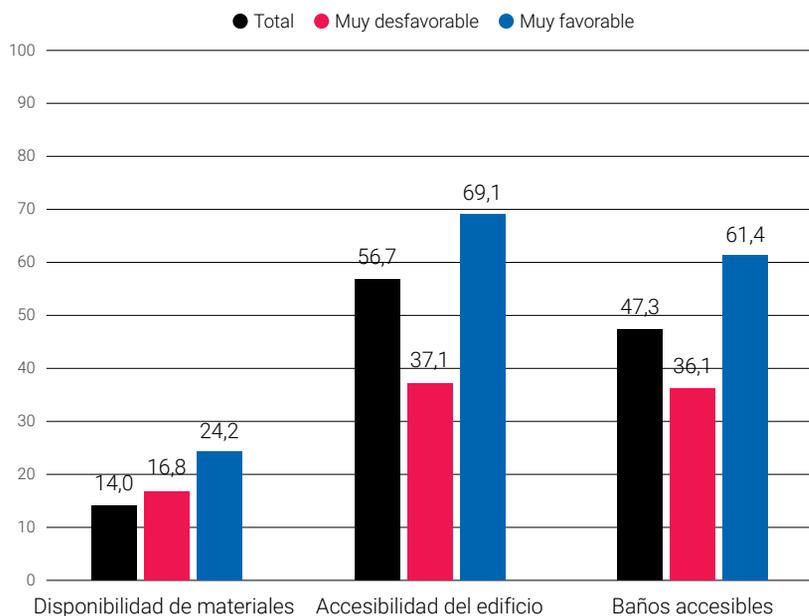
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Sistema de Información Integrada del Área Social para el año 2020 y de Aristas Primaria 2020.

En el sector público, el porcentaje de niños con estas características aumenta en los contextos más desfavorables, mientras que en el sector privado (mayoritariamente muy favorable) la magnitud es similar a la del contexto muy desfavorable. Según la percepción de los directores de escuela, en el 86% de los centros no se dispone de materiales para atender a esta población. A su vez, un 43,3% dice que los edificios escolares no están preparados para la circulación de personas con movilidad reducida y un 52,7% que no cuentan con baños accesibles. Las dificultades reportadas aumentan a medida que desciende el contexto socioeconómico y cultural de los centros (gráfico 7).

Por otra parte, una de las estrategias planteadas para reducir la inequidad es la implementación de un nuevo modelo educativo con jornada extendida en centros de media básica (Centros Educativos María Espínola). Se espera que para 2023 se haya cubierto un 60% de la población potencial, entendida como aquellos centros con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social.

El plan de la ANEP fue acompañado del [Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025](#) elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que también incluye metas. Incorpora temas sobre la oferta educativa fuera del ámbito de actuación de la ANEP (terciaria universitaria, primera infancia, educación no formal, etc.), así como aspectos transversales (discapacidad, migrantes, vínculo educación y trabajo, etc.). En los temas que coinciden con el ámbito de actuación de la ANEP, se observa una alta consistencia entre ambos. Respecto a los alumnos con discapacidad, se presenta una estrategia más ambiciosa que la de la ANEP.

GRÁFICO 7
ESCUELAS SEGÚN DISPONIBILIDAD DE MATERIALES PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACCESIBILIDAD EDILICIA, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

DOCENTES

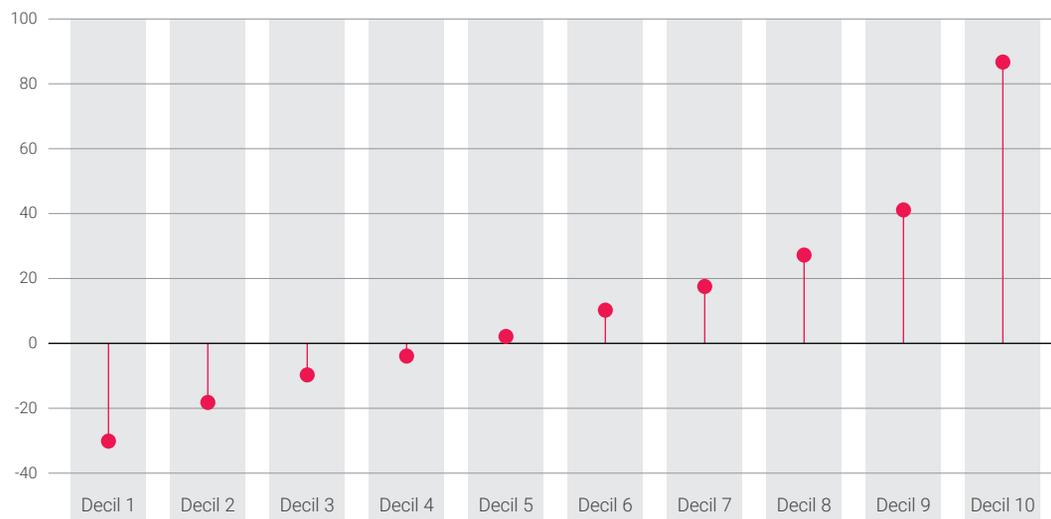
Los docentes son actores claves en el sistema educativo. En el informe se analizan algunos aspectos vinculados a su salud ocupacional, formación y condiciones salariales.

A partir de una encuesta realizada en 2019, se encontró que la percepción que tienen los docentes acerca de su bienestar en el trabajo es claramente más alta en el sector privado que en el público. Así se halló que entre un 70% y un 80% de los centros privados (en primaria y media, respectivamente) fueron catalogados como comunidades saludables. Este porcentaje baja a algo más de un 50% en las escuelas técnicas, llega a un 30% en las escuelas primarias públicas y se ubica en algo más de un 20% entre los liceos públicos.

A partir de 2005, se registra un incremento importante del índice de salario real de los docentes, que fue mayor para los públicos que para los privados. En 2020 se registra un cambio en la tendencia. A pesar del importante aumento salarial, los docentes continúan recibiendo remuneraciones por debajo de profesionales o técnicos similares. Sin embargo, esta situación no es homogénea a lo largo de toda la carrera docente. Entre los más jóvenes la diferencia salarial con otras profesiones y técnicos es a favor de los docentes, lo cual se revierte a medida que aumenta la antigüedad en la carrera. Si bien entre los docentes a medida que sube el grado aumenta el salario, cuando esto se compara a igual edad con

otras profesiones, los mayores son los que se encuentran en una situación relativa más desfavorable (gráfico 8).

GRÁFICO 8
BRECHA SALARIAL HORARIA DE OTROS PROFESIONALES O TÉCNICOS RESPECTO A DOCENTES
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

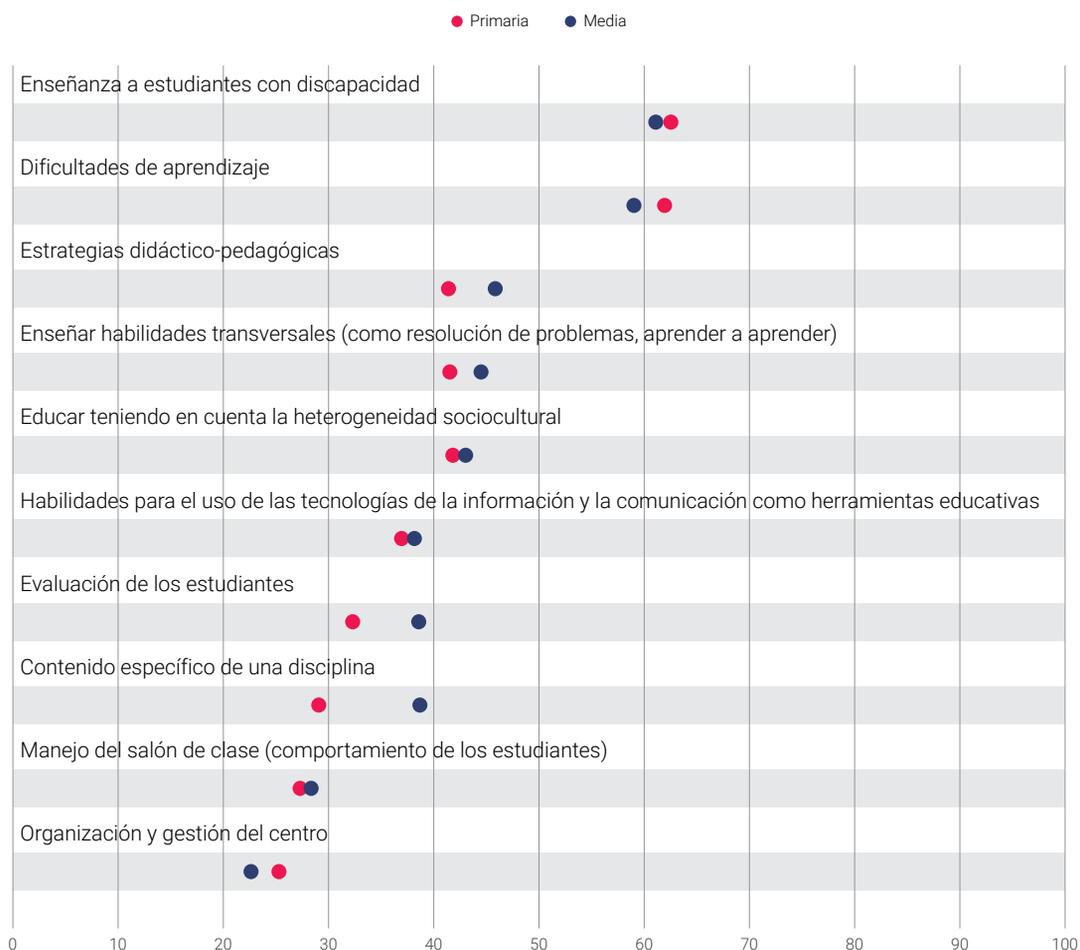
En 2018 la mayor parte de los educadores tenía título docente. Entre ellos, algo menos de un 3% obtuvo su título en el sector privado. En los centros educativos del sector público es mayor el porcentaje de docentes con formación que en el privado. Mientras en primaria pública el 94,5% de los maestros tiene título, en primaria privada ese porcentaje baja al 69,1%. Asimismo, se encuentra un mayor porcentaje de docentes sin formación: 12,3% en primaria privada y 2,5% en pública. En secundaria pública el porcentaje de profesores con título es mayor al de los liceos privados (69,8% y 57,7%, respectivamente); a su vez, en estos últimos es mayor el porcentaje sin formación (5,4% y 13,3%, respectivamente). La situación de las escuelas técnicas en educación media es claramente más desfavorable. Allí menos del 50% de los docentes se encuentra titulado y un 26% no tiene formación docente. Esta situación probablemente obedece a la mayor orientación de esta oferta hacia el mercado laboral, a través del desarrollo de cursos técnicos cuyos docentes se vinculan al área específica de cada uno de ellos.

En todos los casos, el porcentaje de docentes formados es mayor entre las mujeres que entre los varones. Entre los más jóvenes es en donde se encuentra la menor proporción con título. El porcentaje que no tiene formación es relativamente homogéneo según las edades.

En cuanto a la formación en servicio, en 2018 se encontró que casi un 40% de los docentes de primaria y de media manifestó que consideraba indispensable recibir formación en tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, las necesidades trascienden esta área. Aproximadamente un 60% de los docentes dice necesitar formación para trabajar

con estudiantes con discapacidad y con dificultades de aprendizaje. Quienes consideran indispensable formarse en estrategias didáctico-pedagógicas son un 40% en primaria y un 46% en media. Esto se acompaña de un 30% en primaria que considera indispensable recibir formación sobre contenidos curriculares, lo cual también manifiesta un 40% de los docentes de media (gráfico 9). Cabe destacar que estas demandas se encuentran también entre los docentes con título. Por ejemplo, la formación para trabajar con estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje es algo señalado en la misma medida tanto por quienes tienen título como por quienes no lo tienen. La identificación de necesidades de formación en estrategias didáctico-pedagógicas es en donde es mayor la diferencia entre los titulados y el resto. Sin embargo, aun entre los titulados un 40% considera necesario recibir apoyo en esta temática.

GRÁFICO 9
DOCENTES DE CADA NIVEL EDUCATIVO QUE CONSIDERAN INDISPENSABLE RECIBIR FORMACIÓN EN CADA TEMA
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2018



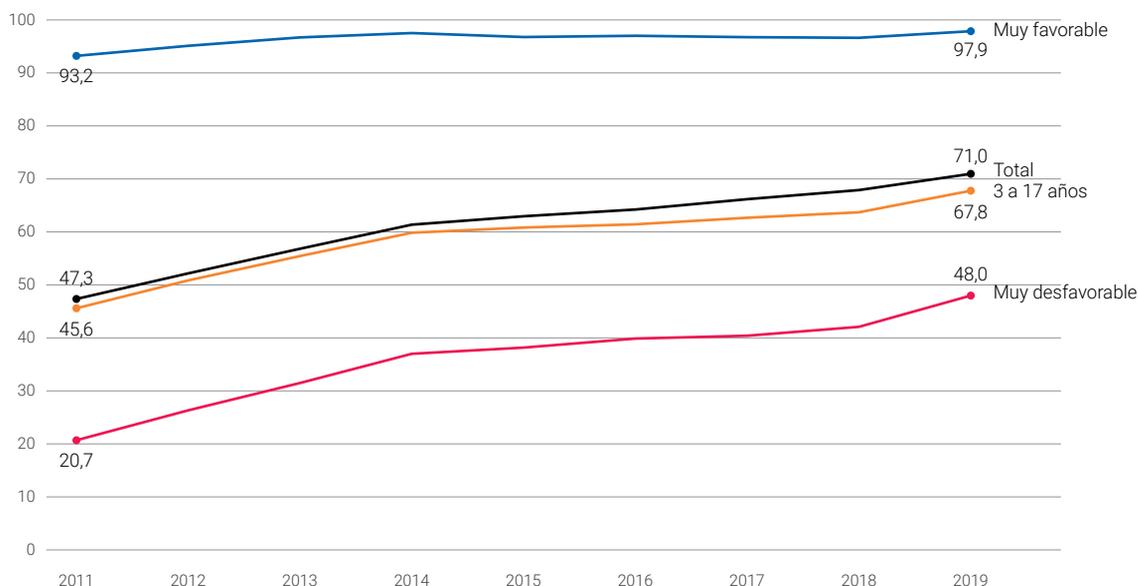
Fuente: elaboración propia a partir del Censo Nacional Docente 2018 de la ANEP.

PARTICULARIDADES DEL 2020: LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La interrupción de las clases presenciales devino en una gran exigencia hacia el ámbito de la educación a distancia. Esta se llevó a cabo sobre recursos ya disponibles, pero que presentaban una distribución inequitativa en el país. Por ejemplo, en 2019 el 71% de los niños y adolescentes de entre 3 y 17 años tenía conexión a internet en su hogar, pero se observaba una brecha de 50 puntos porcentuales entre los hogares del nivel socioeconómico muy favorable y muy desfavorable (gráfico 10).

GRÁFICO 10
PERSONAS QUE VIVEN EN HOGARES CON CONEXIÓN A INTERNET
EN PORCENTAJES
AÑOS 2011-2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

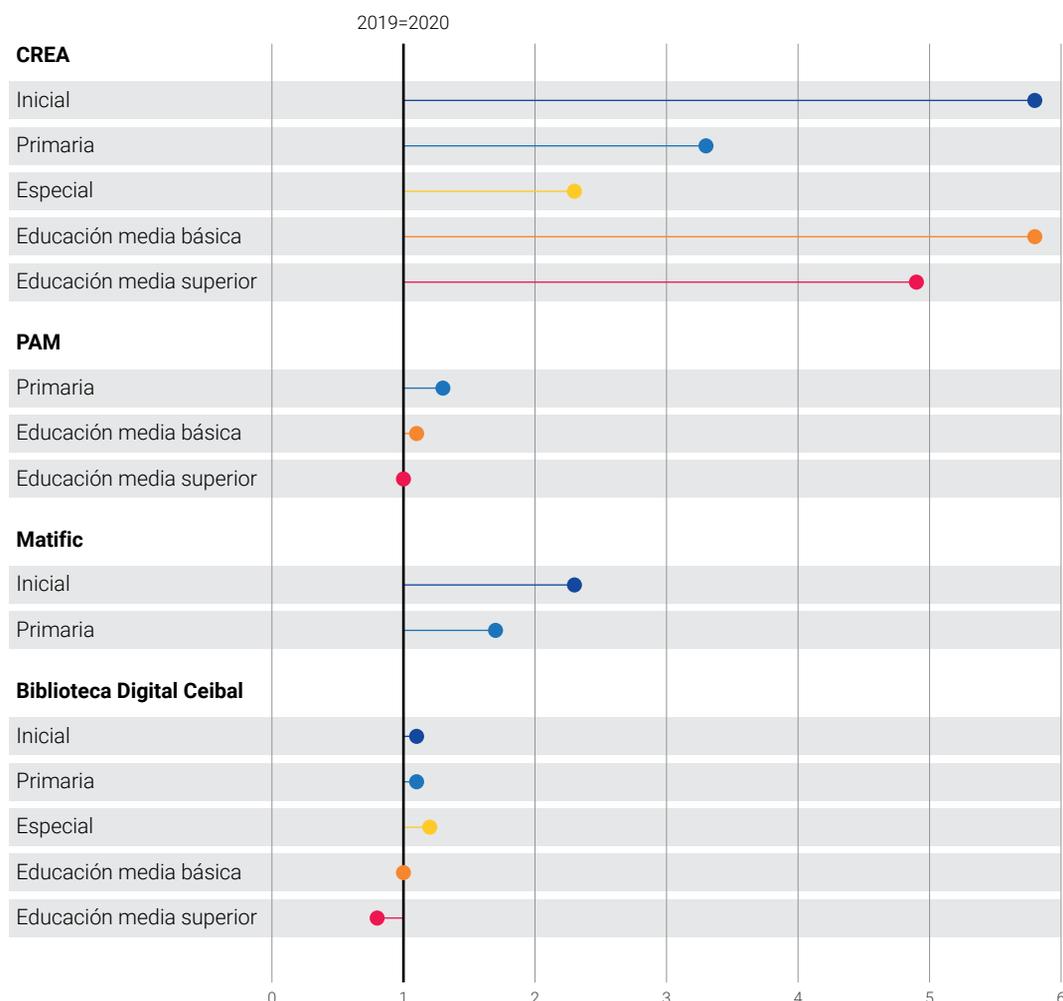
El acceso a computadora en el hogar entre los alumnos de tercero y sexto de primaria fue más universal que el de internet. En 2020 un 11% (en ambos grados) no tenía computadora en su casa (ya fuera propia o de uso compartido). Asimismo, se observa que la distribución de computadoras realizada por el Plan Ceibal operó a favor de reducir la brecha en el acceso según las características socioeconómicas y culturales de los centros.

En tercer año de educación media en 2018 casi el 20% no tenía computadora en su hogar. En media sí parecen persistir diferencias según las características socioeconómicas y culturales de los centros: la brecha entre los más favorecidos y los más desfavorecidos es de 23 puntos porcentuales.

Respecto a la disponibilidad de computadoras en los centros educativos, se encontró que en 2020 aproximadamente un 15% de los alumnos de tercero y sexto de primaria no tenía una de uso propio. En tercero de educación media, en 2018, dicha situación se observó entre casi un 60% de los alumnos.

La plataforma CREA, orientada al contacto e intercambio entre docentes y alumnos, fue la que mostró el mayor aumento de uso entre 2019 y 2020³. En educación media y en inicial el uso en 2020 fue entre cuatro y cinco veces mayor en 2020 que en 2019. En educación primaria (en donde ya se registraba el mayor empleo) el nivel de uso fue dos veces mayor al de 2019. Tal fue la importancia de esta herramienta que únicamente un 5% de los docentes de inicial a media básica no utilizaron CREA durante el período de suspensión de clases presenciales. En 2020 Matific duplicó su utilización en educación inicial y mostró un incremento del 70% en primaria. La Biblioteca Digital Ceibal y PAM (Plataforma Adaptativa de Matemática) mantuvieron un nivel de uso igual que en 2019 (gráfico 11).

GRÁFICO 11
RELACIÓN ENTRE 2019 Y 2020 EN EL PROMEDIO DE DÍAS DE INGRESO A CADA PLATAFORMA DURANTE EL PERÍODO DE CIERRE DE LOS CENTROS (MARZO A JUNIO)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Plan Ceibal.

Nota: valores iguales a 1 corresponden a un mismo nivel de uso; un valor de 2 indica que se duplicó el nivel de empleo, por lo que la diferencia con el año anterior es de 100%; un valor de 6 indica que el uso en 2020 fue cinco veces mayor en 2020 que el observado en 2019.

³ Dicha plataforma constituye un entorno virtual que permite gestionar cursos, crear o compartir materiales didácticos, y trabajar en grupos. Por mayor información, consultar: <https://www.ceibal.edu.uy/es/crea>.

En primaria, el uso de CREA fue mayor de cuarto a sexto y en ciclo básico mostró una relación inversa al grado educativo. El mayor aumento en el uso de Matific en primaria se observó en tercer grado.

El incremento en el empleo de CREA en primaria presenta diferencias según los tipos de escuelas. En las de tiempo extendido y de tiempo completo es donde se registró el mayor aumento (aproximadamente cinco veces por encima del registrado en 2019). En las escuelas rurales, comunes y de práctica el nivel de uso fue aproximadamente cuatro veces mayor al de 2019. En las aprender se utilizó unas dos veces y media más que en 2019. En los jardines de infantes con ciclo inicial de primaria, si bien es en donde el nivel de empleo fue menor, es en donde se registró el mayor incremento: pasó de no utilizarse en 2019 a un promedio de 13 días de uso en 2020.

CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA DURANTE 2020

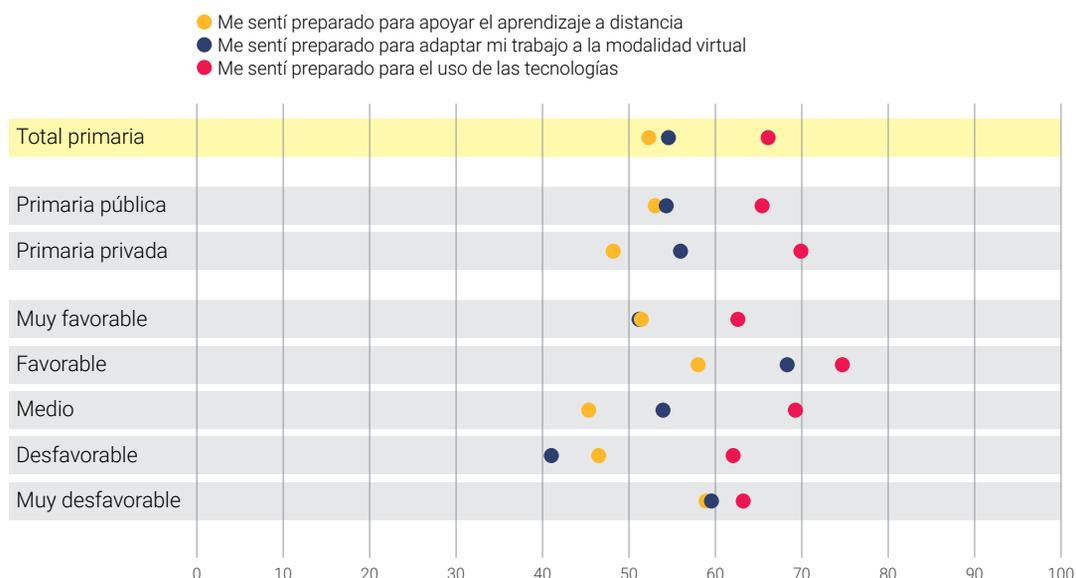
En 2020 los docentes se vieron exigidos en su trabajo. Casi un 45% de los maestros de tercero y sexto año se sintieron muy sobrecargados durante la pandemia y un 41% se sintió bastante sobrecargado. Esta situación fue homogénea en los distintos contextos socioeconómicos y culturales, así como entre el sector público y el privado. Asimismo, también se encontraron situaciones de inestabilidad laboral. Se estima que un 5% de los maestros y profesores ingresaron al seguro de desempleo total o parcial o fueron despedidos durante 2020. Mientras que solo el 3% de los maestros y el 2% de los profesores del sector público estuvieron en esta situación, en el sector privado esta situación alcanzó al 17% de los maestros y el 14% de los profesores.

Entre los hombres, el período de suspensión de clases presenciales implicó un aumento de sus tareas domésticas. Entre las mujeres, aumentó la dificultad para articular el trabajo y las tareas domésticas.

En lo que hace a su preparación para afrontar el desafío de la educación a distancia, solo algo más de la mitad de los maestros se sintió capacitado para adaptar su trabajo a la modalidad virtual, así como para apoyar el aprendizaje a distancia. Un 34% no se sintió preparado para el uso de tecnologías (gráfico 12). Ante los desafíos de la educación a distancia, casi el 80% de los maestros dijo que recibió apoyo de colegas de la escuela y un 70% que recibió apoyo del director.

GRÁFICO 12

PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE SU PREPARACIÓN PARA EL DICTADO DE CLASES A DISTANCIA, SEGÚN SECTOR Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO EN PORCENTAJES AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: maestros que declaran estar de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE: IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR Y LOGROS EDUCATIVOS

En el contexto de pandemia, más que nunca, los docentes fueron responsables de decidir el alcance de lo que iban a enseñar a sus alumnos. Tanto en primaria como en media, aproximadamente un 90% dijo que ajustó mucho o bastante sus objetivos para el año. Según sus declaraciones, la adaptación de los objetivos del curso en primaria parece haber sido mayor en los contextos medio a muy desfavorable, y en media fue mayor en el sector público que en el privado. En los liceos privados es donde es menor la percepción de haber tenido que adaptar el alcance del curso.

Esto implica que, ya sea por decisiones propias, coordinadas en los centros educativos o tomando en cuenta orientaciones de la inspección (fundamentalmente en primaria), la gran mayoría de los docentes no pudo abordar todos los temas del currículo. Esta situación no es exclusiva de un año con pandemia⁴, pero sin duda se vio agravada y tuvo mayores consecuencias en los más desfavorecidos.

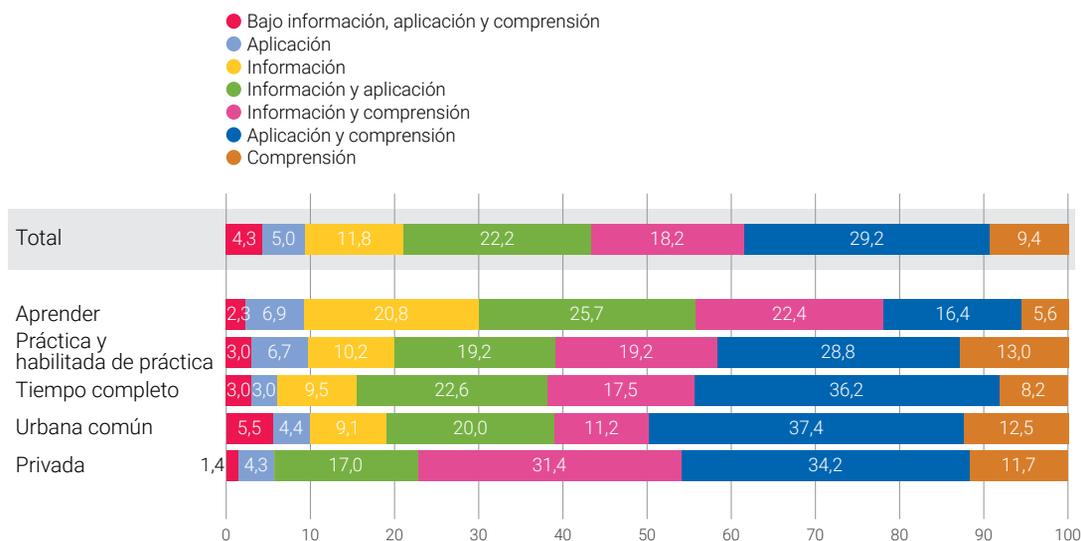
⁴ Por ejemplo, en 2017 hubo actividades de lectura de sexto que no fueron abordadas por entre un 7% y un 39% de los maestros. En el caso de matemática, esta situación incluso superaba el 50% según el bloque temático del cual se trate (INEEd, 2018). En tercer año de educación media, en 2018, más de la mitad de los docentes dijo que el tiempo no es suficiente para abordar todos los contenidos del curso. De ellos, un 45% manifestó que esto es así porque los alumnos no están preparados para el abordaje de los temas. Este porcentaje varía de 28% a 83% en el contexto muy favorable y muy desfavorable, respectivamente (INEEd, 2020).

Al consultar a los maestros de tercer año sobre cuáles dimensiones de la enseñanza de la matemática se pudieron cubrir y cuáles no, se encontró que la mayoría trabajó actividades que implican el manejo de información y de comprensión (29,9%), seguidas por estrategias orientadas a la información y la aplicación (22,1%), y aplicación y comprensión (19,5%). Lo menos frecuente fue que solamente se realicen actividades de aplicación (3,9%).

En lectura, lo más habitual fue el abordaje de actividades de lectura inferencial y crítica (38,5%), lo sigue el planteamiento de actividades de lectura inferencial (18,7%) y las de lectura inferencial acompañadas de actividades de lectura literal (18%). Lo menos frecuente fue el abordaje de únicamente actividades de lectura literal (1,6%).

En sexto año en matemática, según la declaración de los maestros, casi el 60% planteó actividades de comprensión, ya sea solas (9,4%), junto a otras de aplicación (29,2%) u otras de información (18,2). Esta situación se observa en mayor medida en las escuelas privadas (casi 80%) y en menor medida en las aprender (algo más de un 40%). El abordaje de actividades de información, ya sean solas o junto a otras de aplicación, se encuentra en mayor medida en las escuelas aprender (gráfico 13).

GRÁFICO 13
PATRONES DE COBERTURA DE LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA EN SEXTO A PARTIR DE LAS PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS POR TIPO DE ESCUELA Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2020

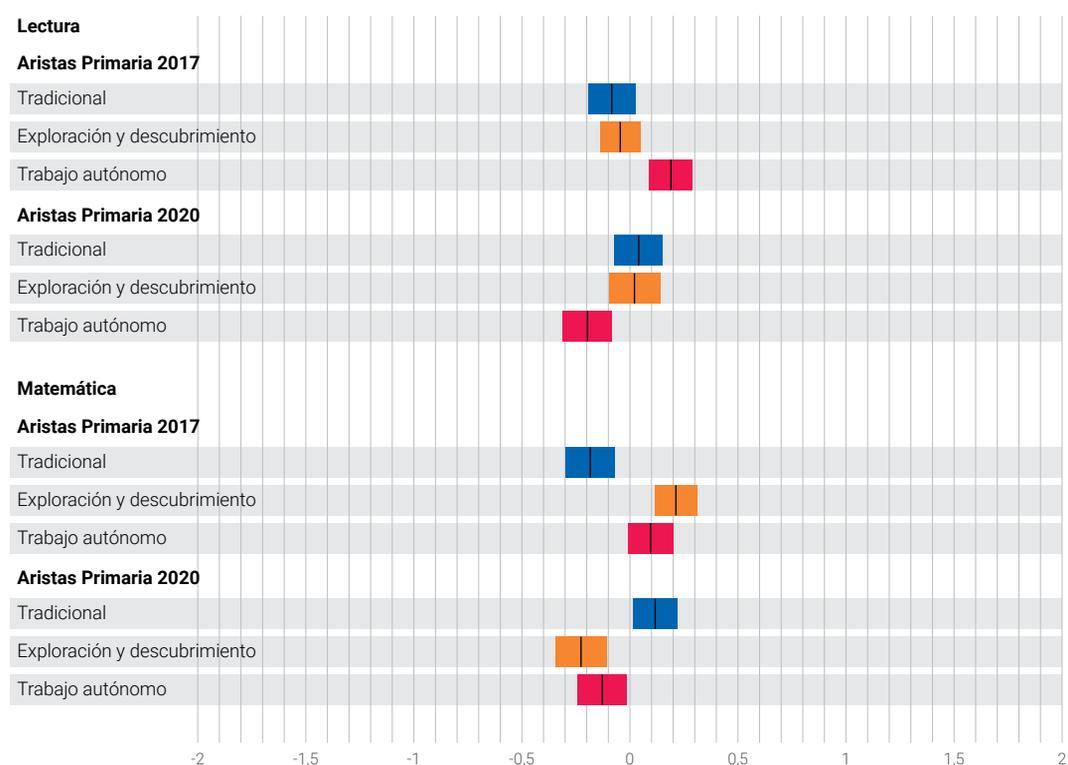


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

En el caso de lectura, más de un 70% de los docentes declaró realizar actividades vinculadas a la lectura inferencial, mientras que algo más de un 50% reportó abordar la lectura crítica. La lectura literal es la menos seleccionada por los maestros en sexto año (26,7%). El análisis del tratamiento de las distintas dimensiones según contexto muestra que el planteo a los niños de las actividades vinculadas a la lectura crítica parece ir aumentando a medida que lo hace el contexto socioeconómico y cultural de la escuela a la que asisten. El patrón más habitual es la combinación de actividades de lectura inferencial y crítica (35,1%).

El desarrollo de este tipo de actividades es realizado por los docentes a través de distintas estrategias de enseñanza, las cuales varían en su complejidad cognitiva y autonomía en el trabajo de los alumnos. Se identificaron tres estrategias: un abordaje tradicional, otro que implica la exploración y el descubrimiento por parte de los alumnos, y uno que enfatiza la autonomía en los alumnos. La pandemia parece haber afectado las oportunidades de aprender incluso en este aspecto. Según la declaración de los docentes, sus estrategias de enseñanza cambiaron entre 2017 y 2020. En este último año se observó, especialmente en matemática, un incremento de las prácticas tradicionales y un descenso de las que implican mayor desarrollo por parte de los alumnos (gráfico 14). Esta situación también parece haber afectado a los más desfavorecidos, ya que las prácticas de exploración y descubrimiento, así como las de trabajo autónomo, fueron más bajas en los contextos muy desfavorable y desfavorable que en el resto.

GRÁFICO 14
ÍNDICE DE PERCEPCIONES DE PRÁCTICAS DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN LECTURA Y MATEMÁTICA DE SEXTO DE PRIMARIA SEGÚN AÑO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017 Y 2020

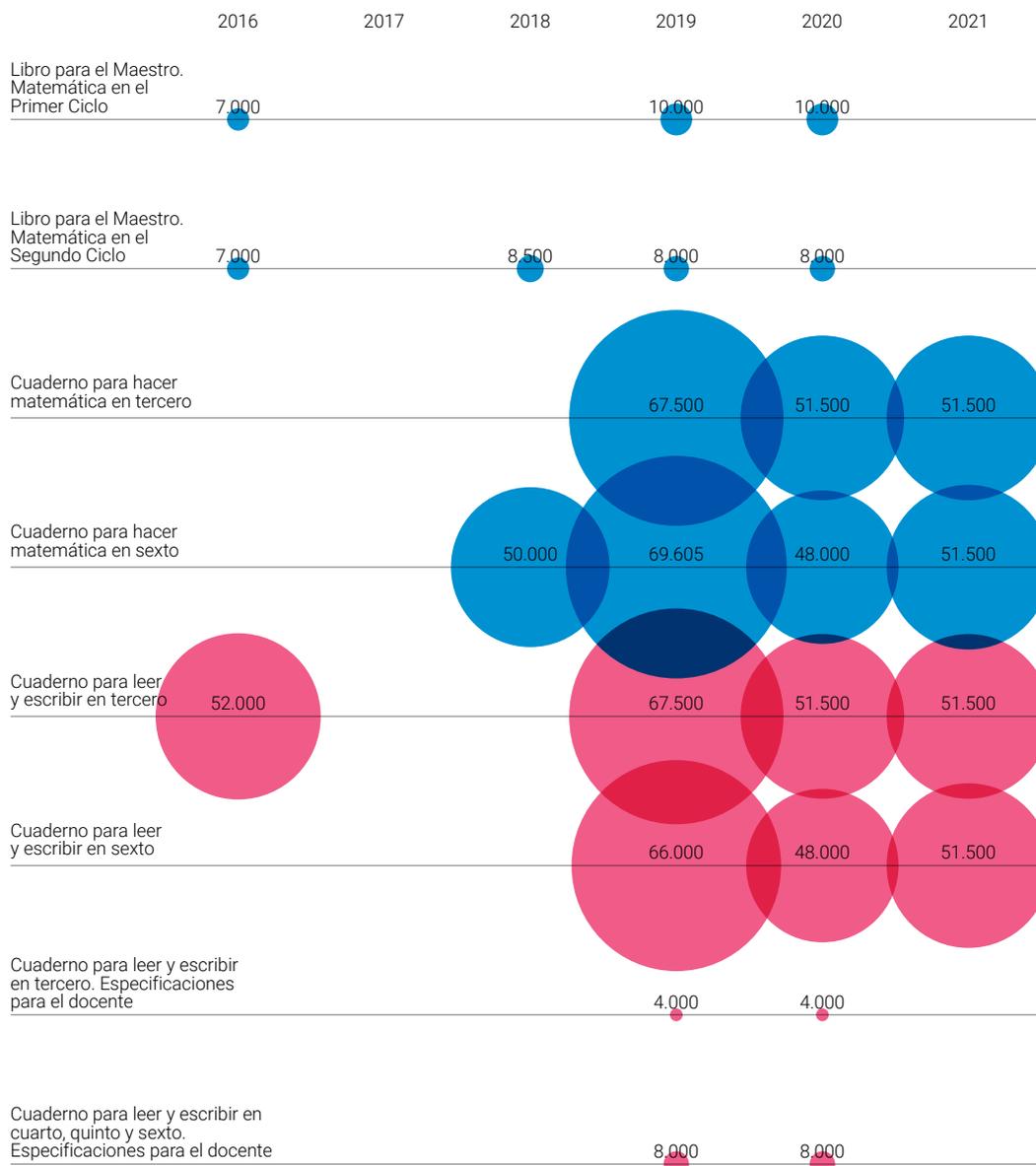


Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020.

Otro cambio relevante en las oportunidades de aprender entre 2017 y 2020, pero con un origen previo a la pandemia, es la mayor declaración de uso por parte de los docentes de los cuadernos para leer y escribir y cuadernos para hacer matemática (INEED, 2021). Al igual que Aristas, se trata de recursos con actividades orientadas a dar cuenta de los perfiles de egreso expresados en el marco curricular de referencia nacional. Si bien es probable que

durante el período de clases a distancia los docentes se hayan apoyado en mayor medida en este recurso que durante años anteriores, también es muy razonable suponer que el uso de estos libros se incrementó antes de 2020. De ello da cuenta el cambio relevante en lo que respecta a la distribución de estos recursos entre maestros y alumnos (gráfico 15).

GRÁFICO 15
CUADERNOS PARA LEER Y ESCRIBIR, Y CUADERNOS PARA HACER MATEMÁTICA DE LA ANEP
DISTRIBUIDOS POR AÑO
 EN UNIDADES
 AÑOS 2016 Y 2018-2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGEIP.

Nota 1: en 2017 se distribuyeron ejemplares, pero no se cuenta con la información de las cantidades para ese año.

Algo más de la mitad de los maestros consideró que la pandemia impactó negativamente sobre los aprendizajes de los niños. Un 52,8% dijo que los alumnos aprendieron un poco o bastante menos en lectura, lo cual asciende a 62,3% en el caso de matemática. En ambas áreas las percepciones varían según el contexto socioeconómico de los centros, indicando que el efecto negativo aumenta a medida que desciende el contexto. En educación media, el 74% de los docentes consideró que los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el 2020 fueron un poco o bastante menores que otros años.

El análisis de cuáles factores escolares incidieron en el desempeño en matemática entre los niños de sexto año permitió, por un lado, identificar que si no hubiera diferencias en las características socioeconómicas y culturales de la población que asiste a cada centro, los resultados entre escuelas diferirían únicamente en un 10%. Esta situación da cuenta de un escaso peso de los factores escolares en el desempeño y es acorde con la segregación escolar e inequidad que se observa en los logros educativos.

Las características socioeconómicas y culturales del grupo de pares, la asistencia frecuente a la escuela⁵ y las expectativas de estudio son los factores que en mayor medida se asocian con mejores desempeños en matemática entre los alumnos de sexto de primaria en 2020.

La estabilidad del director en el centro educativo y las posibilidades de afrontar adecuadamente la pandemia sin mayores dificultades son factores escolares que también inciden favorablemente sobre los desempeños. Cuanto mayores son los problemas percibidos con respecto a la disponibilidad de recursos informáticos de los niños, su estado de mantenimiento, la conexión a internet y el manejo de tecnologías, menores son los resultados en la prueba. Estos resultados dan cuenta de algunos de los efectos del desigual seguimiento de los cursos en los desempeños. Esto muestra la importancia de favorecer comunidades educativas estables y dotadas de recursos que favorezcan procesos de aprendizaje.

Vinculado a la disponibilidad de recursos, pero dependiendo también de las posibilidades de cada familia, se observa un efecto positivo del uso de la plataforma CREA del Plan Ceibal sobre los desempeños. En un año en el que no siempre se pudo trabajar presencialmente, este tipo de herramientas —si se cuenta con las condiciones necesarias— habilitan la exposición de los niños a las propuestas pedagógicas de los docentes, lo que parece incidir positivamente en sus logros educativos.

Por su parte, los resultados de los factores individuales van en consonancia con varios hallazgos provenientes de estudios nacionales (ANEP, 2015; INEE, 2015; Silveira Aberastury, 2020). Se observa que, controlando por todos los demás factores, las niñas muestran, en promedio, menores desempeños en matemática en relación con los varones, mientras que cuantas más veces haya repetido un alumno en su trayectoria, más bajos son los resultados que obtiene. Asimismo, se encuentra un efecto muy relevante de las expectativas educativas

⁵ En el modelo que solo incluye centros públicos esta dimensión se midió a través de la cantidad de días que los niños asistieron a clase, mientras que en el modelo que incluye tanto centros públicos como privados se agregó una variable de asistencia de los alumnos reportada por los maestros en el campo de Aristas, que toma los siguientes valores: 1 Asiste muy poco (aproximadamente una vez cada 15 días); 2 Asiste poco (todas las semanas falta algunos días), y 3 Asiste habitualmente. El concurrir habitualmente a clase, respecto a hacerlo muy poco, resultó tener un efecto positivo y significativo al 90% de confianza.

que manifiestan los niños sobre sí mismos: a mayores expectativas, mayores resultados en la prueba.

Los hábitos de lectura de los niños presentan una asociación positiva con sus desempeños: cuanto mayor es el gusto por la lectura, mayores son los logros. Esto se condice con antecedentes internacionales que dan muestra de una asociación positiva entre los hábitos de lectura y los logros educativos de los estudiantes (Gil Flores, 2011; Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015).

Por su parte, el índice de voz del estudiante⁶ presenta un efecto positivo y significativo sobre los desempeños⁷. En la medida que los estudiantes consideran que su voz es tomada en cuenta, es decir, cuanto más perciben que sus acciones pueden influir en las características estructurales o el funcionamiento del centro educativo, mejores son sus resultados en las pruebas de matemática. Estos resultados se observan en el modelo que incluye a centros públicos y privados, en cambio, si solo se consideran centros públicos, este aspecto no resulta significativo con relación a los desempeños. Esto implica que en los centros públicos hay una menor heterogeneidad en la voz del estudiante que la observada a nivel nacional cuando se incluye a los privados.

Con relación a las habilidades socioemocionales de los alumnos, se observa que los niños que se perciben con mayor autocontrol⁸, es decir, aquellos que manifiestan poseer mayor dominio de sus emociones y sostienen desarrollar herramientas para mediar entre las demandas del entorno y las necesidades individuales, obtienen mayores desempeños. Por su parte, para el modelo que incluye centros públicos y privados, además del efecto del índice de autocontrol, se observa que los niños que presentan un mayor índice de motivación y autorregulación⁹ —es decir, se consideran motivados, manifiestan gusto por la acción de aprender, desarrollan estrategias particulares de autorregulación del aprendizaje, y se perciben persistentes y comprometidos con las tareas académicas— tienen mejores resultados en matemática.

Adicionalmente, la información sobre prestaciones sociales que recibe cada familia (vinculada al estatus socioeconómico de las familias de cada estudiante) indica que pertenecer a un hogar vulnerable —aproximado en este caso por percibir asignaciones familiares del Plan de Equidad, ser beneficiario de la Tarjeta Uruguay Social¹⁰ o usuario de la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE)¹¹— se relaciona negativamente con los desempeños.

⁶ El índice de voz del estudiante fue construido a partir de cinco preguntas que refieren a la ocurrencia de situaciones que hacen a su participación, escucha, consideración e iniciativa en el aula y en la escuela, en una escala de respuesta de 1 a 4 (en donde 1 es nunca y 4 es siempre).

⁷ La relación no es lineal, el efecto positivo se encuentra en los valores bajos o medios del índice, pero a medida que el índice toma valores mayores, el efecto sobre los puntajes es cada vez menor.

⁸ El índice de autocontrol fue construido a partir de seis ítems que refieren a la ocurrencia de situaciones que hacen al manejo y control de las emociones, en una escala de respuesta de 1 a 4 (en donde 1 es nunca o casi nunca y 4 es siempre o casi siempre).

⁹ El índice fue calculado a partir de las respuestas a los ítems correspondientes a las siguientes habilidades: motivación intrínseca, perseverancia académica y autorregulación metacognitiva, en una escala de respuesta de 1 a 4 (en donde 1 es nunca o casi nunca y 4 es siempre o casi siempre).

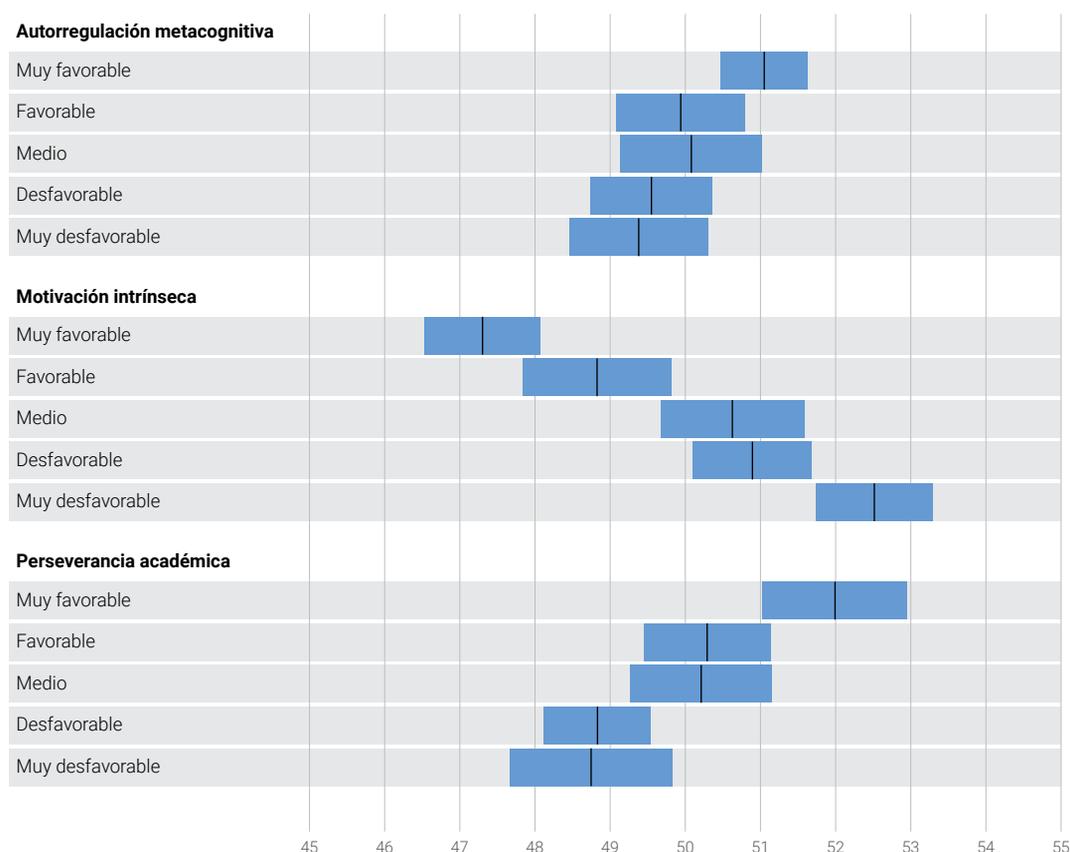
¹⁰ En el modelo público la incidencia de este factor es significativa a un nivel de confianza del 90%.

¹¹ En el modelo general la incidencia de este factor es significativa a un nivel de confianza del 90%, mientras que en el modelo público no es significativa.

El vínculo entre los alumnos resultó una dimensión afectada en 2020. Casi el 80% de los niños dijo que tenía muchas ganas de volver a la escuela para ver a sus amigos. Sin embargo, el vínculo entre los niños resulta mayor en los contextos favorables que en el resto. A su vez, el vínculo entre los alumnos y la maestra es mayor entre las niñas que entre los varones.

Se encontró que las habilidades de los niños para motivarse y autorregularse en relación con su propio proceso de aprendizaje presentan variaciones según el contexto socioeconómico y cultural de las escuelas. La capacidad de los niños para regularse respecto a sus propios procesos cognitivos (autorregulación metacognitiva) y la perseverancia académica son mayores entre las niñas, y aumentan a medida que lo hace el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos. En cambio, la motivación que sienten porque les gusta la tarea que se realiza (motivación intrínseca) presenta la relación inversa: es más alta en los contextos más desfavorables. Asimismo, la habilidad de autocontrol en la expresión de las emociones resulta más baja en los contextos desfavorables y entre los varones. Esta información es relevante para la focalización de políticas en los contextos más desfavorables (gráfico 16).

GRÁFICO 16
ÍNDICES DE MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE (AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA, MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y PERSEVERANCIA ACADÉMICA), SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE LA ESCUELA
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

La información presentada indica que hay grandes tareas pendientes con relación a inclusión educativa, trayectorias (con especial atención al egreso de educación media), niveles de logro y equidad, la cual también se observa en las oportunidades de aprendizaje. El desafío que implica intentar revertir esta situación es muy grande. Será importante monitorear el proceso de cambio curricular, en la medida en que se trata de un factor que encierra el potencial de mejorar los logros y reducir la inequidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2015). *Evaluación Nacional de 6° año. En Matemática, Ciencias y Lengua. 2013. Primer informe*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2015_evaluacion-nacional-de-aprendizajes-2013.pdf
- ANEP. (2019). *PISA 2018. Resumen ejecutivo*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/Piloto/Resumen%20ejecutivo_fin_web.pdf
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134.
- INEEd. (2015). *Uruguay en el TERCE: resultados y proyecciones*. Recuperado de INEEd website: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/uruguay-en-el-terce.pdf>
- INEEd. (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- INEEd. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>
- Silveira Aberastury, A. (2020). Determinante del desempeño en lectura en Uruguay: un análisis multinivel a partir de TERCE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 157-176. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3988>

MODIFICACIONES REALIZADAS

A continuación se detallan las modificaciones que se realizaron en esta segunda edición revisada con respecto a la primera versión del resumen ejecutivo del informe.

PÁGINA 3

Donde decía:

En 2020, la cobertura de niños de esta edad desciende a 72,5% y se ubica casi 14 puntos por debajo de lo previsto. Del 2016 al 2019 la cobertura entre los niños de 3 años aumentó menos de 3 puntos porcentuales, y en 2020 el valor registrado fue algo menor al de 2016.

Dice

Del 2016 al 2019 la cobertura entre los niños de 3 años aumentó menos de 3 puntos porcentuales.

PÁGINA 4

Donde decía:

En 2020, de acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE), casi el 100% de los adolescentes de 15 años asistía al sistema educativo (97,4%), porcentaje que baja a 93,6% entre los de 16 años y a 87% entre los de 17 años. Las metas de cobertura para los 15 y 16 años fueron cumplidas y para los 17 años el valor observado se ubicó 4 puntos porcentuales por debajo de la meta. El aumento en la cobertura de estos jóvenes entre 2016 y 2020 fue de 10 puntos porcentuales.

El aumento de la cobertura entre los 15 y los 17 años favoreció la reducción de la inequidad en el acceso. En 2020 la diferencia en la asistencia entre los jóvenes de hogares de contexto muy favorable y muy desfavorable fue de casi 9 puntos porcentuales, lo cual registra una importante mejora con relación a 2015, cuando la brecha llegaba a casi 30 puntos porcentuales (en 2010 era de 36 puntos porcentuales) (gráfico 2).

Dice:

En 2019, de acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE), casi el 100% de los adolescentes de 15 años asistía al sistema educativo (94,7%), porcentaje que baja a 90% entre los de 16 años y a 83,9% entre los de 17 años. La meta de cobertura para los 15 años fue cumplida, y para los 16 y 17 años el valor observado se ubicó 2 y 4 puntos porcentuales por debajo de la meta, respectivamente. El aumento en la cobertura de estos jóvenes entre 2016 y 2019 fue casi de 10 puntos porcentuales.

El aumento de la cobertura entre los 15 y los 17 años favoreció la reducción de la inequidad en el acceso. En 2019 la diferencia en la asistencia entre los jóvenes de hogares de contexto muy favorable y muy desfavorable fue de 16 puntos porcentuales, lo cual registra una importante mejora con relación a 2015, cuando la brecha llegaba a casi 30 puntos porcentuales (en 2010 era de 36 puntos porcentuales) (gráfico 2)

PÁGINA 5

En el gráfico 2 se eliminaron los valores correspondientes al año 2020.

PÁGINA 7

Donde decía:

Como se planteó previamente, en el período 2015-2020 aumentó la cobertura y se redujo la inequidad en el acceso.

Dice:

Como se planteó previamente, en el período 2015-2019 aumentó la cobertura y se redujo la inequidad en el acceso.



INEEd

ineed.edu.uy

 ineed.uy  ineed_uy  ineeduy  ineeduy  ineed-uy

2604 4649 / 2604 8590 - ineed@ineed.edu.uy
Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU, Av. Italia 6201, Montevideo