



ARISTAS 2022

INFORME DE RESULTADOS DE TERCERO DE **EDUCACIÓN MEDIA**

RESUMEN EJECUTIVO



Aristas
Evaluación Nacional
de Logros Educativos



INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa

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

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Directora de la Unidad de Evaluación Curricular: Andrea Rajchman

Los autores de este documento son: Betania Ávalos, Elisa Borba, Federico Burgell, Roberto Cáceres, Cecilia Emery, Fiorella Ferrando, Ana Laura González, Meliza González, Carmen Haretche, Raisa López, Eliana Lucián, Inés Méndez, Santiago Pelufo, Andrea Rajchman, Inés Tróccoli y Joana Urraburu.

Coordinación de campo: Gimena Rodríguez

Asistente de campo: Valentina Siri

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Montevideo, 2023

ISBN: 978-9915-9543-6-3

© 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: INEEd (2023). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Resumen-ejecutivo.pdf>

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

INTRODUCCIÓN

Entre sus cometidos, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) debe “evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas” (artículo 115 de la Ley General de Educación n.º 18.437). Para cumplir con dicho objetivo, se construyó la evaluación nacional de logros educativos **Aristas**, que busca dar cuenta de en qué medida el sistema educativo alcanza los logros que se propone en tercero y sexto de educación primaria, así como en tercero de educación media. Se trata de una evaluación del sistema educativo con carácter multidimensional, que utiliza una noción de calidad vinculada a los desempeños que logran los estudiantes, junto a una serie de dimensiones que permiten contextualizarlos, atendiendo, a su vez, a distintos componentes que hacen posible garantizar el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes.

Aristas Media se aplicó por primera vez en 2018 y estaba planificado que su aplicación fuera cada tres años. Sin embargo, como consecuencia de la pandemia de COVID-19, en 2021 no pudo realizarse la segunda aplicación y en su lugar se llevó a cabo una encuesta a docentes y estudiantes de tercero de educación media. Finalmente, en 2022 se realizó la segunda aplicación de la prueba.

La aplicación de **Aristas Media 2022** se realizó entre el 3 de octubre y el 4 de noviembre de 2022. Esta evaluación da cuenta de los logros del sistema educativo en tercer año (secundaria y técnico profesional)¹. Con este fin, al igual que en 2018, el diseño muestral de la prueba se enfocó en la representatividad de los estudiantes de tercer año de educación media a nivel nacional urbano. La muestra efectiva quedó compuesta por 340 centros, 618 grupos y 11.546 estudiantes, los cuales se reducen a 10.840 si no se consideran los que presentan necesidades educativas específicas.

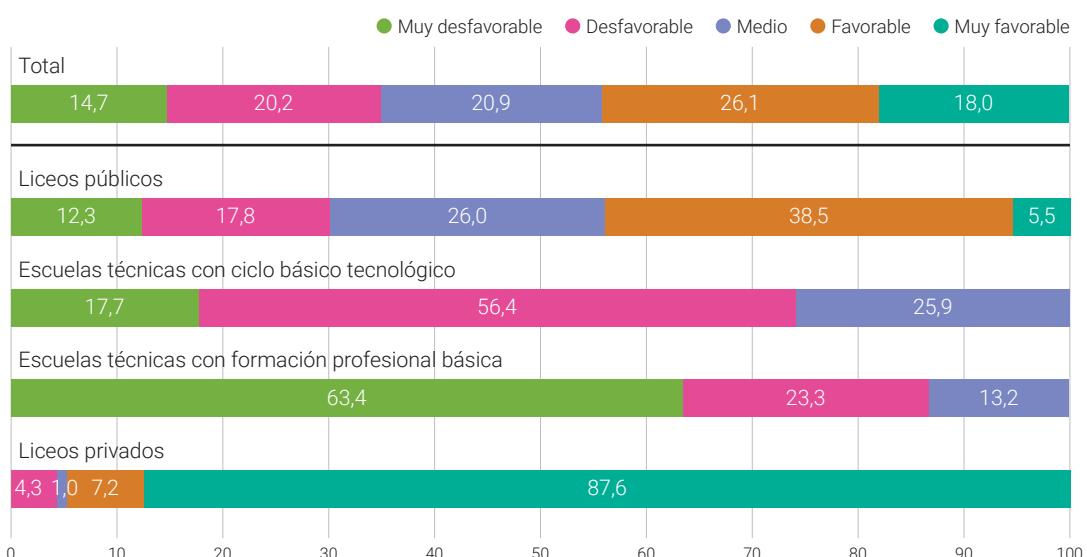
Esta edición tiene la particularidad de evaluar a estudiantes que cursaron los primeros años de educación media durante la emergencia sanitaria por COVID-19, declarada en Uruguay en marzo de 2020 y finalizada a principios de 2022.

¹ A partir del año 2023 se aplicó un cambio curricular y tercero de educación media se pasó a llamar noveno grado. Dado que este informe releva los logros educativos a fines de 2022, los resultados presentados no están relacionados con el cambio curricular mencionado.

PRINCIPALES RESULTADOS

Al igual que se ha constatado en estudios previos, la población de adolescentes escolarizados en tercer año de educación media en 2022 es heterogénea. Esta heterogeneidad se reduce de manera importante al considerar su agrupación en centros educativos. En las escuelas técnicas aumenta el peso de contextos desfavorables y en los liceos (públicos y privados) el de los favorables. Esto se observa no solo en relación con el estatus socioeconómico de las familias, sino también con relación a las trayectorias educativas.

ESTUDIANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL POR TIPO DE CURSO

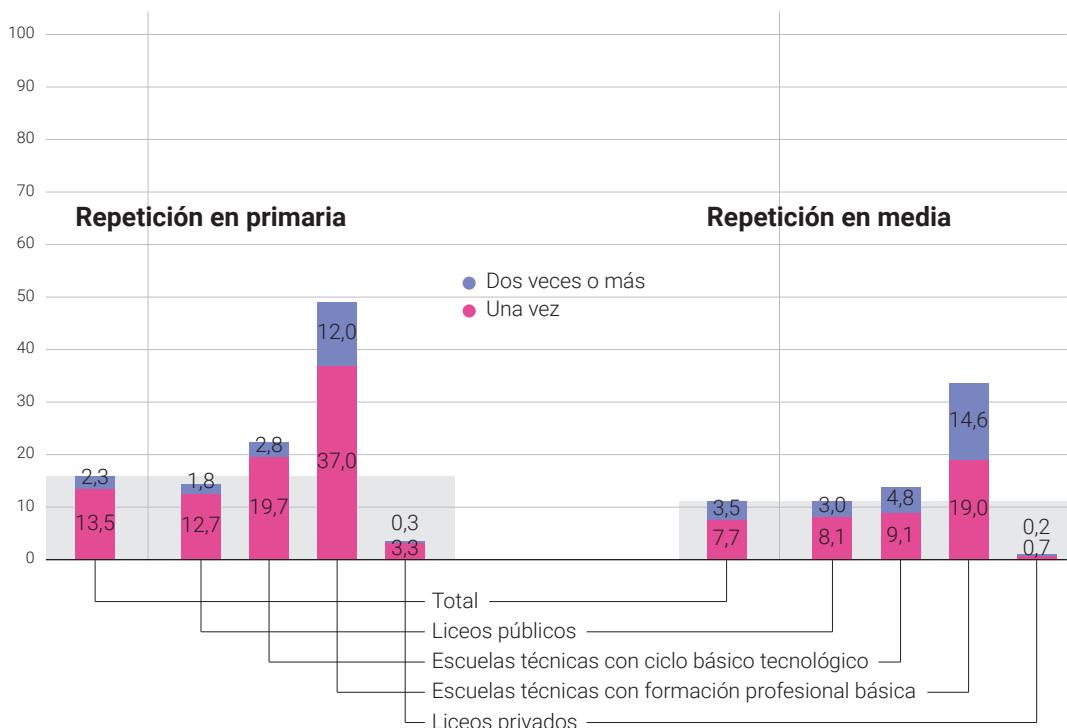


En cuanto a las trayectorias educativas, se observa que si bien alrededor del 25% reporta haberse escolarizado antes de los tres años, este porcentaje aumenta en los contextos más favorables y en el sector privado. El 78% de los estudiantes declara haberse mantenido en educación media en el mismo tipo de administración que en primaria y el 82,9% dijo haber cursado media en un solo centro educativo. En escuelas técnicas con formación profesional básica, en los contextos muy desfavorable y muy favorable, así como en Montevideo, es en donde se observa mayor movilidad entre centros.

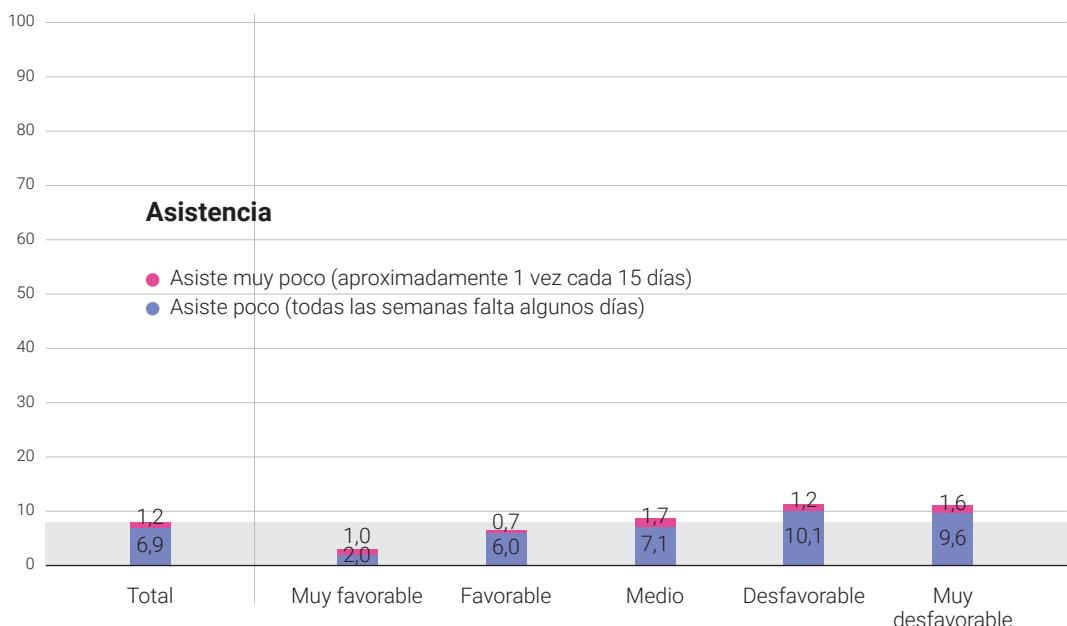
El 15,8% de los estudiantes reporta haber repetido alguna vez en primaria y el 11,2% alguna vez en educación media. La repetición en media es mayor entre quienes tienen antecedentes de repetición en primaria. La incidencia de la repetición es mayor entre los varones, estudiantes de contexto muy desfavorable y de escuelas técnicas con formación profesional básica. Asimismo, la inasistencia a clases es mayor en el contexto muy desfavorable y en escuelas técnicas con formación profesional básica. Ambos factores se asocian negativamente con los desempeños en lectura y matemática.

REPETICIÓN Y ASISTENCIA

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE DICEN HABER REPETIDO EN PRIMARIA O EN MEDIA SEGÚN TIPO DE CURSO



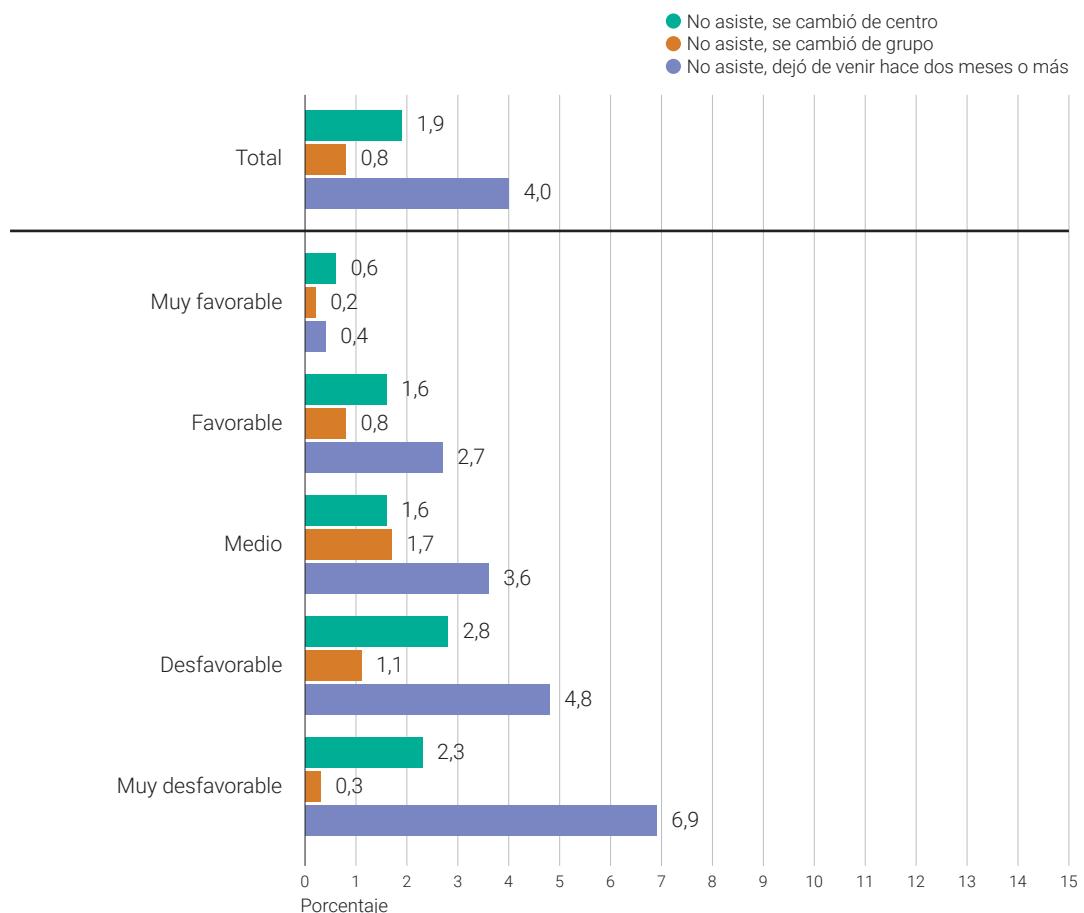
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ASISTEN POCO O MUY POCO A CLASE SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO



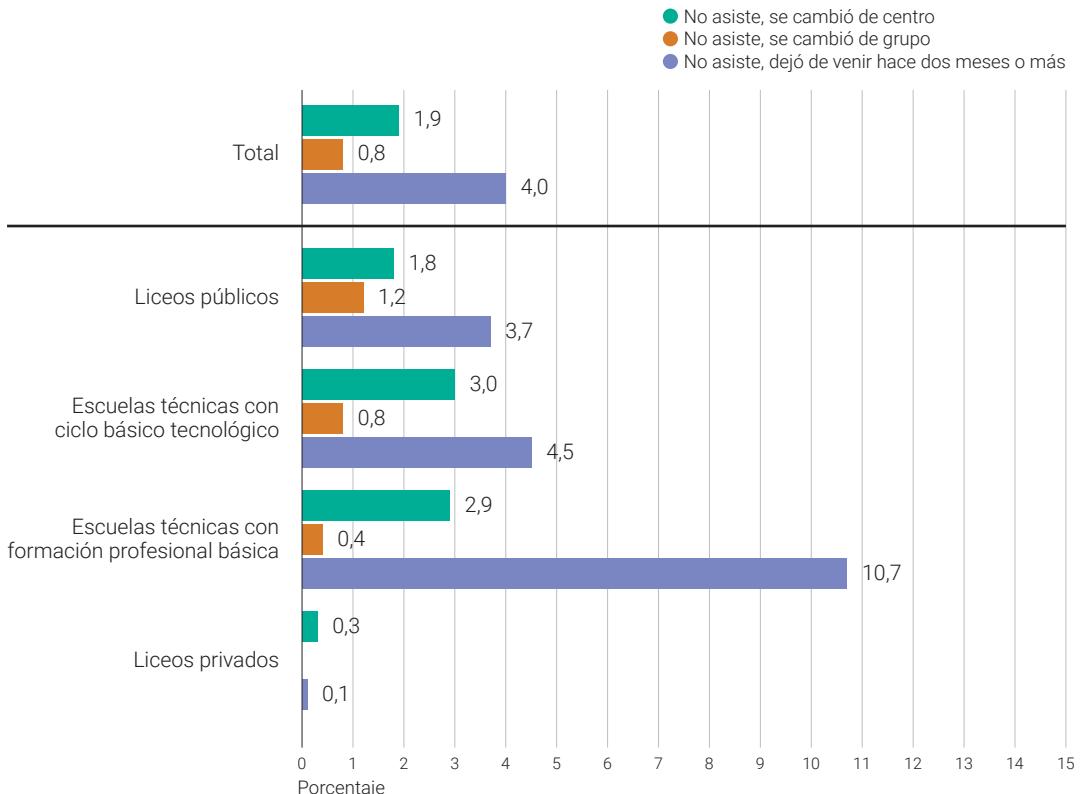
Esta información, además de reflejar la pertinencia del análisis de estrategias para compensar los desempeños no alcanzados por algunos estudiantes, evidencia la necesidad de acciones que procuren garantizar la asistencia y el vínculo de todos los adolescentes con el sistema educativo. En este sentido, mientras para 2018 se estima que el 2% de los estudiantes de tercero de media había dejado de asistir a clase en agosto (en relación con los inscriptos a principio de año), en 2022 se observó un aumento al 4%. Asimismo, mientras que en los centros del contexto muy desfavorable este porcentaje era de 6,9%, en los del muy favorable era de 0,4%. Estas brechas se observan también por tipo de curso (fuertemente asociado al contexto socioeconómico y cultural de los centros): en los liceos privados dicha situación fue casi inexistente, en tanto en las escuelas técnicas con formación profesional básica el porcentaje de estudiantes que en agosto había dejado de asistir llegó casi al 11%.

ESTUDIANTES QUE DEJARON DE ASISTIR A CLASE EN 2022

POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL



POR TIPO DE CURSO



Dadas las características de la evaluación, Aristas Media permite comparar los logros del sistema educativo entre 2018 y 2022. A pesar de que no habilita a analizar el impacto de la pandemia en el sistema educativo, es claro que los resultados de 2022 están influidos por ella.

Los resultados de Aristas son muy consistentes entre sí, tanto en primaria (entre 2017 y 2020) como en media (entre 2018 y 2022) muestran leves cambios en los desempeños y en el aumento de la inequidad, vinculados tanto a una ampliación de la brecha en los desempeños por contexto como a un incremento del porcentaje de niños y adolescentes de contextos desfavorables que interrumpió su asistencia al sistema educativo.

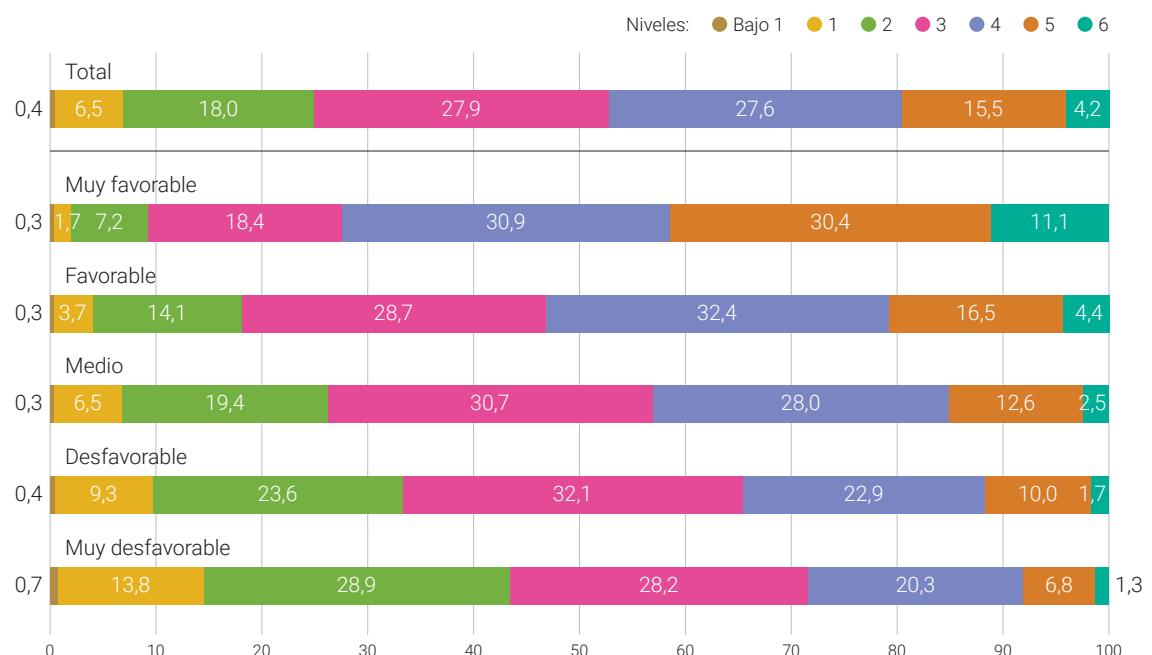
En lectura no se observan diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedio entre 2018 y 2022, tanto a nivel nacional como en las comparaciones por contexto, región y género. En 2022 casi el 20% alcanza los niveles más altos (5 y 6) y la mayoría (55,5%) de los estudiantes se ubica en los niveles de desempeño intermedio (3 y 4). Casi un 25% de los adolescentes se ubica en los niveles más bajos (bajo 1, 1 y 2). Esto implica que la meta de aprendizaje que planteó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para 2023 será más difícil de alcanzar respecto a la línea de base considerada al comienzo del período (2018), ya que el porcentaje de estudiantes en los niveles por debajo del 3 aumentó 2,2 puntos porcentuales: en 2022 se ubica en 24,9%. Para 2023 la ANEP espera que esta proporción se reduzca a 21%.

Asimismo, se observa un crecimiento de las brechas entre los estudiantes del contexto muy favorable y muy desfavorable. La diferencia en el porcentaje de adolescentes en los niveles por debajo del 3 que se observa entre dichos contextos aumentó 6,6 puntos porcentuales.

Por otra parte, en 2022, al controlar estadísticamente el efecto del contexto, se encuentra que no existen diferencias entre los puntajes en lectura de los estudiantes que asisten a liceos privados y públicos. En cambio, los puntajes de los estudiantes del ciclo básico tecnológico se mantienen por debajo de los de educación secundaria (pública y privada), aun al controlar el efecto del contexto. Manteniendo este control, también se observa que los puntajes promedio de las escuelas técnicas con formación profesional básica son más bajos que los de las con ciclo básico tecnológico.

DESEMPEÑOS E INEQUIDAD EN LECTURA

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA. 2022



INEQUIDAD EN LOS DESEMPEÑOS EN LECTURA 2022 Y 2018



En matemática, en 2022 casi el 60% de los estudiantes tiene desempeños correspondientes al nivel 2. El 22,1% se encuentra en el nivel 3 y un 11,7% entre los niveles más altos (4 y 5). La meta de aprendizaje que fijó la ANEP para 2023, reducir al 62% el porcentaje de estudiantes debajo del nivel 3, será difícil de cumplir, ya que en 2022 este porcentaje supera el 66% (3 puntos porcentuales más que en 2018). Si bien el incremento (respecto a 2018) del porcentaje de quienes están en los niveles debajo del 3 sucede en todos los contextos socioeconómicos, presenta menor magnitud en el contexto muy favorable (2%) que en los demás contextos (entre 4,1% y 6,5%), lo cual hace que las brechas aumenten.

En 2022, al controlar estadísticamente el efecto del contexto, no hay diferencias en los puntajes en matemática entre los estudiantes de liceos públicos y privados. Tampoco las hay entre quienes asisten a liceos públicos y escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico. Sin embargo, sí se observa que los puntajes promedio de los estudiantes de liceos privados son más altos que los de quienes asisten a escuelas técnicas. Finalmente, los puntajes promedio de los estudiantes de escuelas técnicas con formación profesional básica son más bajos que los de los demás tipos de curso, aun controlando el efecto del contexto.

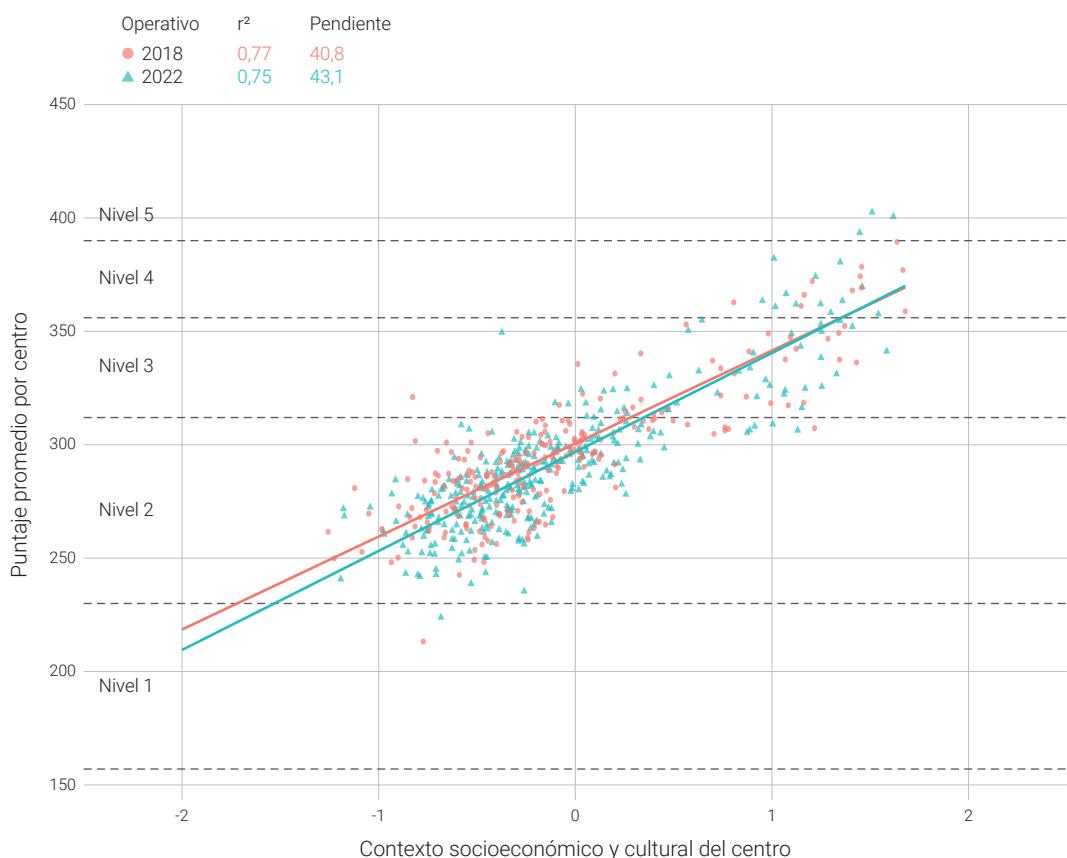
Mientras que los varones mantuvieron estable su puntaje promedio en 2022 respecto al 2018, el de las mujeres descendió de manera significativa, aunque solo 5 puntos. Debido a esto, en 2022 los varones tienen mejores desempeños que las mujeres en matemática, a diferencia de lo relevado en 2018, cuando no había diferencias por género.

DESEMPEÑOS E INEQUIDAD EN MATEMÁTICA

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA. 2022



INEQUIDAD EN LOS DESEMPEÑOS EN MATEMÁTICA 2022 Y 2018



La inequidad se refleja en los aprendizajes y, a la vez, en las oportunidades de aprendizaje que tuvieron los estudiantes durante el 2022. Este aspecto se observa tanto en la cobertura, el énfasis y la demanda cognitiva de las actividades que se plantean en lectura y matemática.

Las actividades propias de la dimensión más compleja de la lectura (la crítica) son cubiertas en mayor medida por los docentes pertenecientes a instituciones de contexto muy favorable que a las de contexto muy desfavorable². El hecho de que el currículo de formación profesional básica se oriente mayoritariamente a textos técnicos implica que allí es donde menos se cubren actividades de la dimensión crítica de la lectura. Asimismo, en 2022 los docentes de formación profesional básica son los que realizan un mayor énfasis en las actividades de lectura literal y uno menor en las de lectura crítica con relación a los demás tipos de curso, aun controlando el efecto del contexto.

En matemática los bloques temáticos más abordados son Álgebra y Medidas, al igual que en 2018 y 2021. Asimismo, el énfasis realizado por bloque temático es mayor en Medidas y Álgebra que en Estadística y Geometría, y, por último, Probabilidad y Aritmética. El énfasis en la dimensión información (la de menor complejidad cognitiva) es mayor en los contextos más bajos³. Asimismo, aun descontando el efecto del contexto, es en las escuelas técnicas con formación profesional básica en donde es mayor la proporción de docentes que declaran hacer énfasis en esta dimensión.

Aun descontando el efecto del contexto socioeconómico y cultural, las actividades de lectura que los docentes plantean en escuelas técnicas con formación profesional básica son de menor demanda cognitiva que las trabajadas en liceos y escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico. En matemática, las actividades que los docentes plantean en escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico son de menor demanda cognitiva que las trabajadas en los demás tipos de curso.

Por otra parte, en las dos áreas se observa que las actividades que los docentes declaran como aún no trabajadas en 2022 coinciden con las señaladas en 2021 y 2018, y que aquellas en las que los profesores estiman que los adolescentes están más preparados son también las más cubiertas en el curso. Por el contrario, las actividades para las que los docentes consideran que los estudiantes están menos preparados también son las que menos abordan en clase. A continuación, se presenta un ejemplo para lectura y otro para matemática.

En lectura, en lo que hace a la actividad *jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal*, entre los docentes que a comienzo del año consideraban que sus estudiantes estaban suficientemente preparados para trabajar el tema, no lo trabajó el 34,7%. Ese porcentaje aumenta al 61,7% entre aquellos docentes que consideraban que sus estudiantes no estaban preparados al inicio del curso.

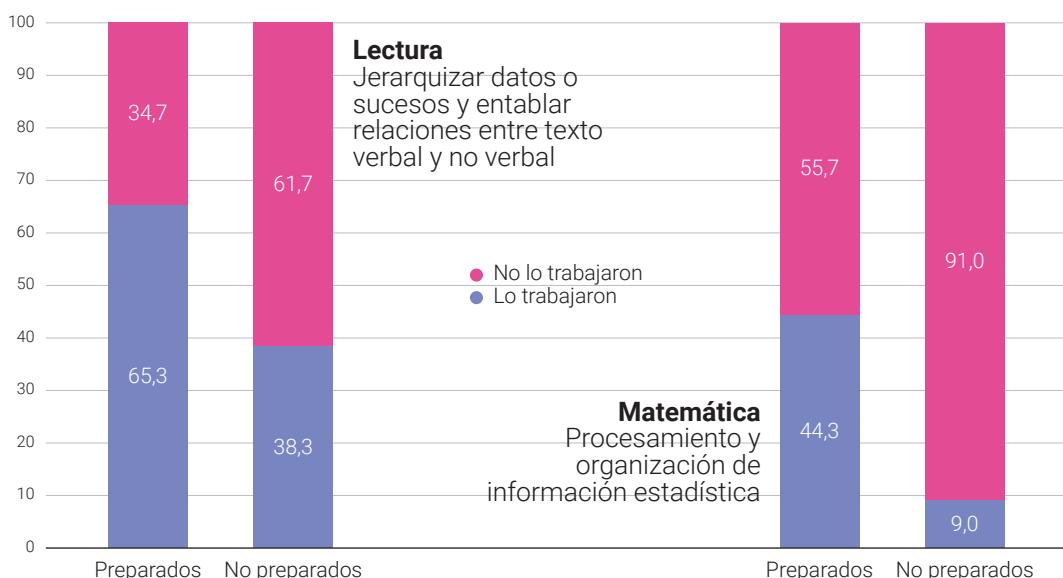
² Las dimensiones de lectura son la literal, la inferencial y la crítica. La lectura literal implica la selección y obtención de información explícita en un texto. La lectura inferencial consiste en establecer relaciones a nivel local y global para interpretar los significados implícitos de un texto. La lectura crítica se basa en el establecimiento de relaciones de sentido entre diferentes textos, saberes y representaciones del mundo, mediante un diálogo intertextual que permite construir nuevos significados y generar opiniones.

³ La competencia matemática involucra tres grandes dimensiones: información (vinculada a recordar, recuperar e identificar información), aplicación (relacionada con el uso de conocimientos para ejecutar y aplicar rutinas y procedimientos matemáticos) y comprensión (pone en juego procesos como analizar, generalizar, establecer conexiones, clasificar y justificar matemáticamente).

En matemática, en el caso específico de *procesamiento y organización de información estadística*, entre los docentes que consideraban que sus estudiantes estaban preparados para abordar el tema, el porcentaje que no lo abordó en el curso fue del 55,7%. Mientras, entre quienes consideraron que sus estudiantes no estaban suficientemente preparados, la proporción de docentes que igualmente no abordó el tema aumenta al 91%.

La decisión sobre si abordar o no cada uno de los temas, aun considerando que los estudiantes no estaban suficientemente preparados, se toma incluso en casos en que los docentes consideran que el tema correspondía a un curso previo. Además, varios docentes declaran que lo trabajarán más adelante, pero la aplicación de Aristas se realiza próxima al fin de cursos, y en el caso de la actividad planteada en matemática (del bloque Estadística) se ha visto que también es una de las menos cubiertas.

RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE SUS ESTUDIANTES EN CIERTOS TEMAS Y EL ABORDAJE EN CLASE DEL TEMA CORRESPONDIENTE



A partir de las percepciones de directores, docentes y adscriptos, se encontraron muy pocas variaciones entre 2018 y 2022 con relación al liderazgo del director, el sentido de responsabilidad colectiva hacia los aprendizajes y el sentido de pertenencia de los docentes hacia el centro. En el caso de la innovación educativa, se registra una tendencia de aumento con respecto a 2018.

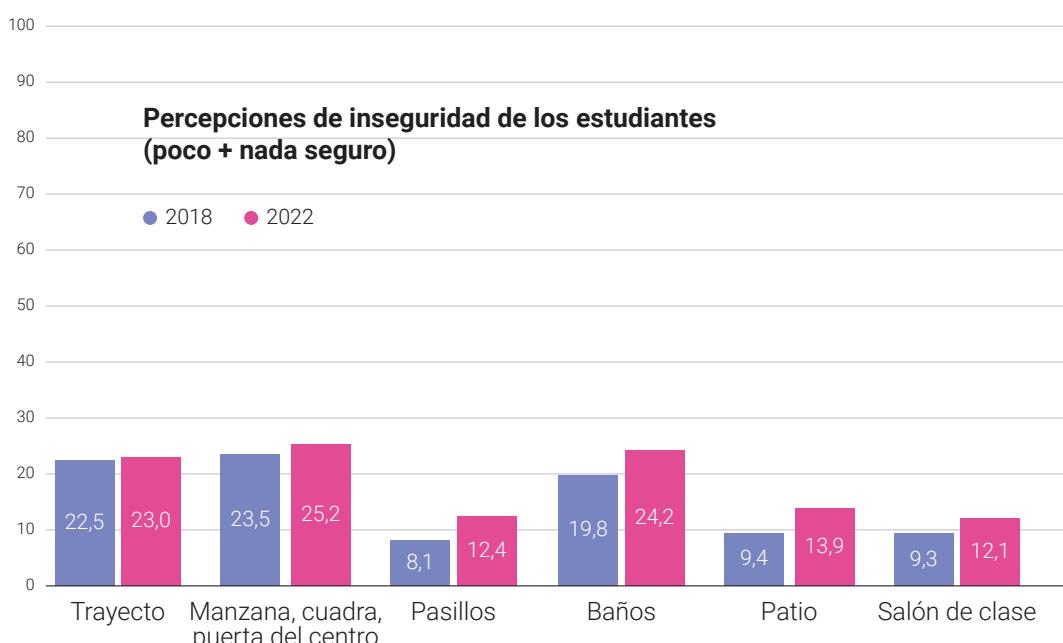
Sin embargo, sí se constatan variaciones según los tipos de centros. En 2022, en las escuelas técnicas con formación profesional básica, en general, los adscriptos y docentes perciben menores niveles de liderazgo pedagógico e inclusivo del director, foco en el aprendizaje, innovación docente y sentido de pertenencia de los docentes con el centro. El índice de responsabilidad colectiva entre docentes, el sentido de pertenencia con el centro y la innovación son mayores en los liceos privados con relación a los centros públicos, ya sean liceos o escuelas técnicas. Asimismo, el liderazgo del director y la colaboración entre docentes resultan levemente más elevados en el interior que en Montevideo.

Se indagaron las percepciones de los directores respecto a violencia barrial y al clima de cooperación en el barrio. En ambos casos se observan variaciones según el contexto de los centros educativos. Las percepciones de los directores sobre la cooperación entre los vecinos son mayores en contextos más desfavorables y en el interior del país, mientras que la percepción de violencia barrial es mayor en los contextos desfavorables y en la región Sur⁴.

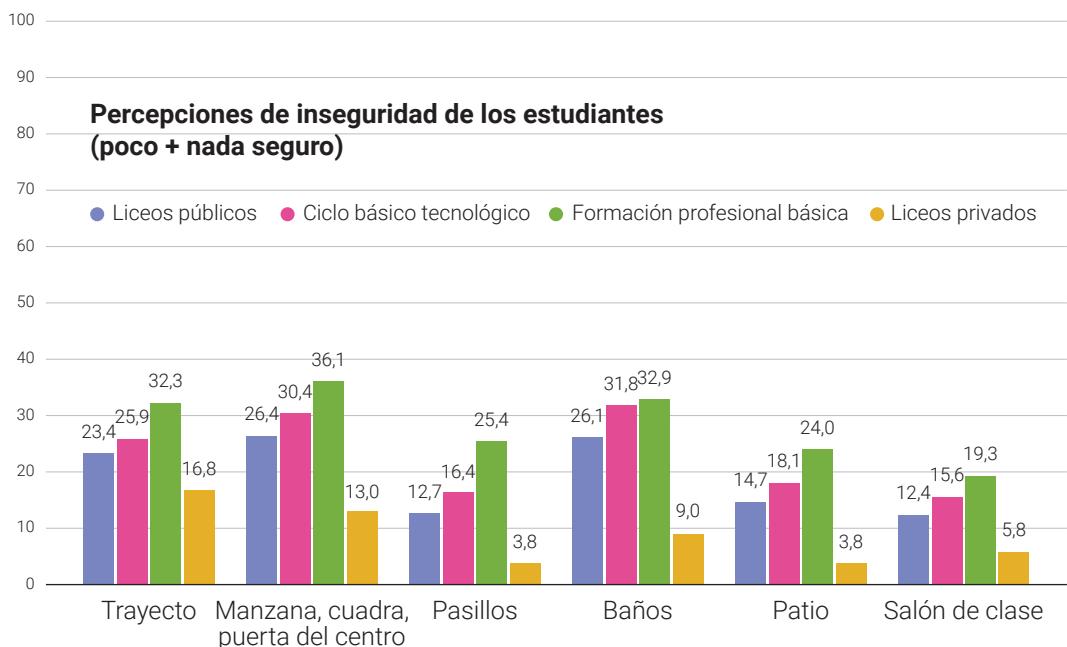
Las percepciones de los estudiantes respecto a la inseguridad en el centro muestran un aumento en 2022, aunque leve (de 3 a 5 puntos porcentuales). El baño del centro es en donde dicen sentirse menos seguros, observándose que casi la cuarta parte de los adolescentes de tercer año de media dicen hallarse poco o nada seguros allí. La sensación de inseguridad disminuye conforme el contexto del centro se hace más favorable y en los liceos privados. Es muy importante la diferencia en la percepción de inseguridad según tipo centro. Entre los estudiantes de formación profesional básica, un 36% dice sentirse poco o nada seguro en la manzana, cuadra o puerta del centro, un 32% en el trayecto desde su casa y un 33% en el baño de la escuela técnica. Incluso en el salón de clase casi un 20% percibe inseguridad. Las diferencias en la sensación de inseguridad al interior del centro (pasillos, patio, baño, salón de clase) son muy relevantes entre centros privados y públicos, siendo en estos últimos, claramente más alta que en los primeros.

SENSACIÓN DE INSEGURIDAD SEGÚN AÑO Y TIPO DE CENTRO

NADA SEGURO + POCO SEGURO



⁴ Aristas Media define cinco regiones: Sur (Montevideo, Canelones y San José), Este (Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres), Norte (Artigas, Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó), Oeste (Colonia, Paysandú, Río Negro, Salto y Soriano) y Centro (Durazno, Flores y Florida).



Junto a estos resultados, se observa que los vínculos entre estudiantes no presentan variaciones entre 2018 y 2022, siendo en ambos años más altos en el contexto muy favorable que en el resto. La misma tendencia se observa con relación al vínculo entre estudiantes y adscriptos, y en 2022 se incrementó la diferencia del contexto muy favorable con el resto. En cuanto al vínculo entre estudiantes y docentes, cabe señalar que los más jóvenes (14 años o menos) perciben un vínculo algo más favorable que sus pares de 15 o 16 años. Por otra parte, se observa un aumento entre 2018 y 2022 del grado en el que los estudiantes sienten que su voz es tomada en cuenta. Este incremento se registra de manera más pronunciada entre las mujeres.

El análisis realizado permite destacar la importancia de los vínculos para generar ambientes propicios para el aprendizaje, ya que se observaron relaciones positivas con los desempeños en lectura y matemática, incluso luego de controlar las diferencias que obedecen al contexto socioeconómico y cultural del centro y al estatus socioeconómico de las familias.

Complementariamente a la consulta sobre aspectos vinculares, se indagó respecto a las habilidades socioemocionales de los estudiantes⁵. A la hora de interpretar los resultados es relevante tener presente que el sistema educativo tiene distintas posibilidades de incidir en cada una de ellas. Asimismo, al comparar entre 2018 y 2022 es necesario considerar los efectos que la pandemia de COVID-19 tuvo en el bienestar y la salud emocional de los niños y adolescentes⁶.

⁵ Se indagó sobre: motivación y autorregulación del aprendizaje (habilidades desarrolladas por los estudiantes con foco en sus metas académicas); habilidades interpersonales (habilidades para la interacción social constructiva de los estudiantes); habilidades intrapersonales (habilidades para el manejo de las emociones propias y reacciones de los estudiantes), y conductas de riesgo (afecciones psicológicas, caracterizadas por problemas emocionales, conductuales y sociales agrupados en conductas internalizantes, manifestaciones de comportamientos ansiosos, depresivos y problemas somáticos, y externalizantes, conductas relacionadas con la hiperactividad, agresividad y conductas oposicionistas).

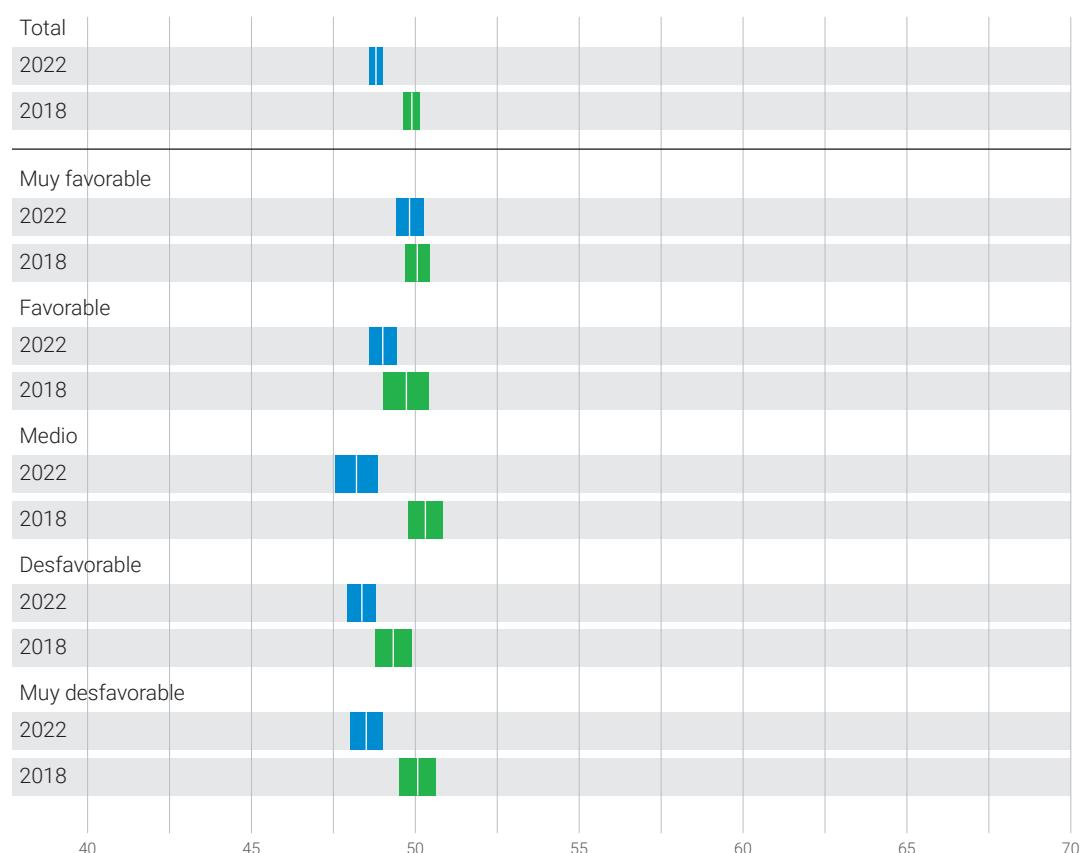
⁶ Estudios realizados durante la pandemia dan muestra de un aumento de la ansiedad y depresión, disminución de la motivación para realizar actividades que antes les gustaban y mayor pesimismo frente al futuro (García Jaramillo, 2020; González et al., 2021; Panayiotou, Panteli y Leonidou, 2021; Santi et al., 2021). Una revisión sistemática que buscó evaluar el impacto del cierre de las escuelas en el bienestar psicológico de los estudiantes mostró un claro aumento de los problemas de salud mental (ya sea con relación al cierre de centros o a la educación a distancia). Los resultados sugieren evidencia de asociación entre el cierre de las escuelas y el riesgo de intentos o pensamientos suicidas, ansiedad, depresión, desórdenes emocionales y estrés psicológico (Saulle et al., 2022). Incluso en Suecia, en donde las escuelas continuaron abiertas durante la pandemia, y en donde los resultados de un panel permitieron concluir que los estudiantes de secundaria que continuaron su proceso formal de escolarización mostraron mayoritariamente adaptaciones positivas, se encontró una disminución significativa del apoyo que los estudiantes perciben por parte de los docentes, su bienestar en el centro y en la clase (Vira y Skoog, 2021).

Coincidentemente con la evidencia internacional, los resultados de Aristas Media 2022 dan cuenta de un deterioro en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de tercer año de educación media en comparación con 2018. Se constata, por un lado, una disminución de las habilidades inter e intrapersonales⁷ y, por otro, un aumento de las conductas internalizantes y externalizantes. En ambos casos, el deterioro es mayor en los contextos más desfavorables que en los más favorables.

Además de que indudablemente estas habilidades inciden en el desarrollo de los adolescentes, en este estudio pudo constatarse su relevancia con relación al desempeño en lectura y matemática que logran. La motivación y autorregulación hacia el aprendizaje se relacionó positivamente con los desempeños, mientras que conductas externalizantes se relacionaron con desempeños más bajos. Esto se observó incluso luego de descontar el efecto de las diferencias vinculadas al contexto del grupo de pares y el estatus socioeconómico de cada familia.

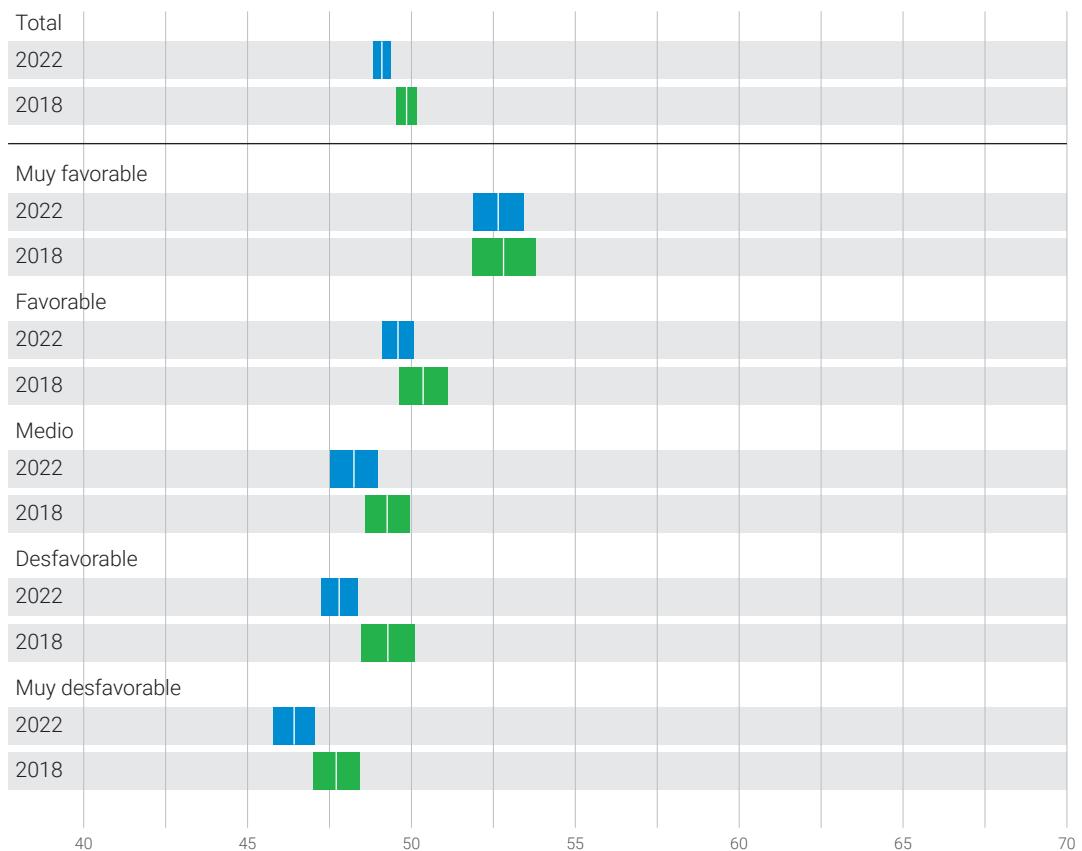
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

HABILIDADES INTRAPERSONALES

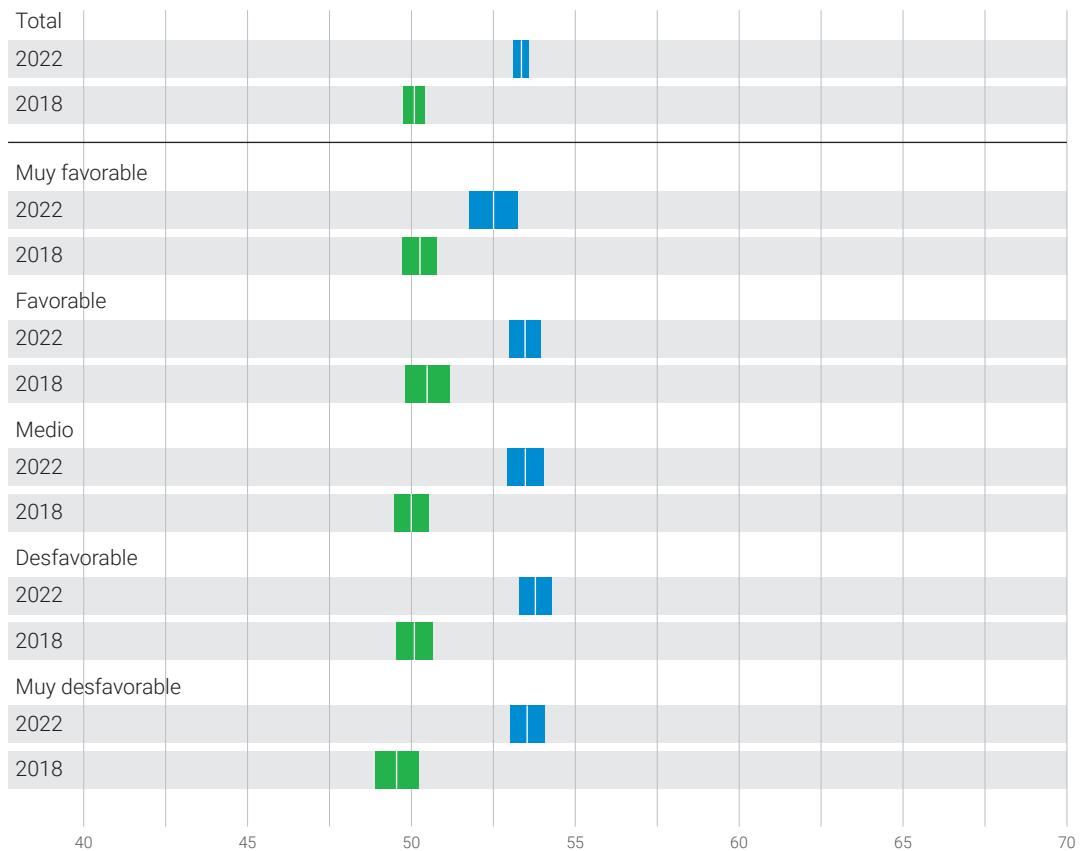


⁷ Esta disminución de las habilidades intrapersonales, específicamente de la regulación emocional, ya se observaba en 2021 (INEEd, 2022).

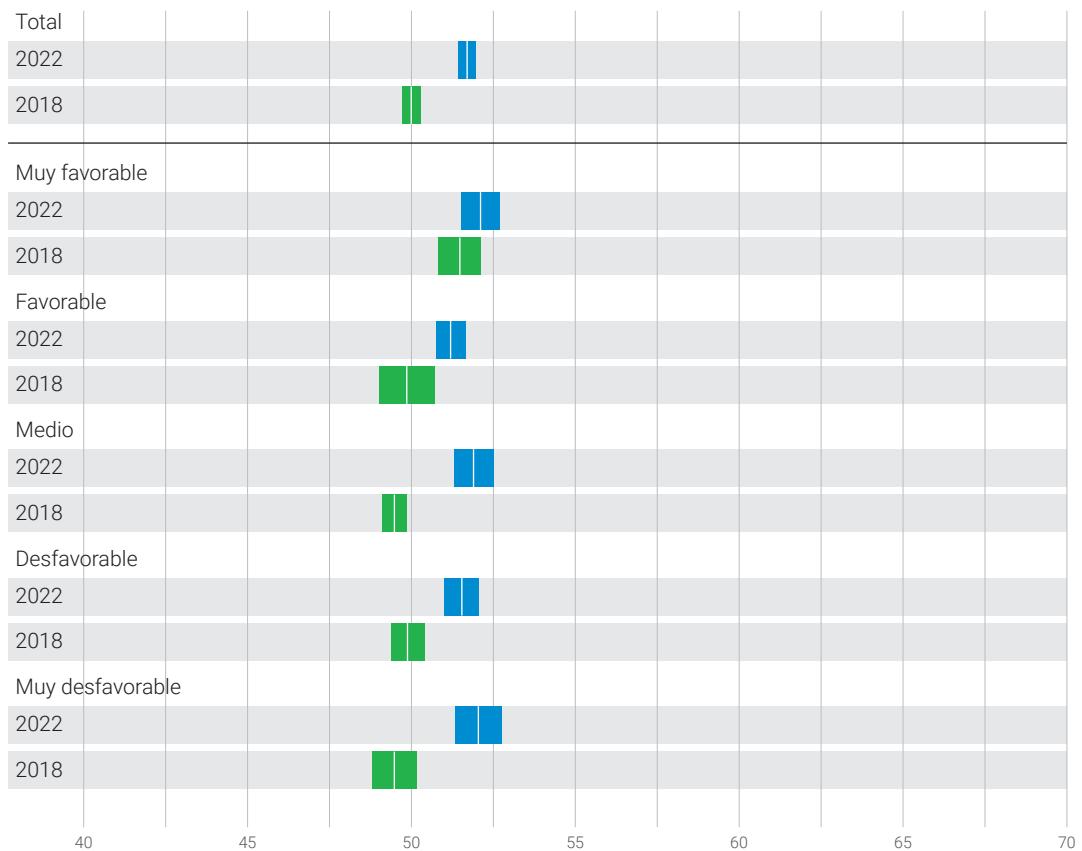
HABILIDADES INTERPERSONALES



CONDUCTAS INTERNALIZANTES



CONDUCTAS EXTERNALIZANTES



CONCLUSIONES

Los resultados de la segunda aplicación de Aristas Media evidencian la importancia de mejorar las políticas educativas y articular con otras políticas sociales focalizadas en los sectores más desfavorecidos. Si bien la composición socioeconómica y cultural de la población escolarizada en octubre no presenta diferencias entre 2018 y 2022, sí se ha observado una complejización de la situación, especialmente de la de centros de contextos más desfavorables.

La idea de “complejización de la situación” obedece a la interacción entre distintos factores: el incremento de las conductas de riesgo, el descenso de las habilidades intra e interpersonales, el incremento de la percepción de inseguridad en los centros, y el aumento (aunque leve) de la inequidad en los desempeños en lectura y matemática y del porcentaje de adolescentes que interrumpieron su asistencia a clase en el mes de agosto, principalmente en sectores desfavorables.

Respecto a los desempeños, la ANEP planteó como metas para el quinquenio disminuir los porcentajes de estudiantes en los niveles inferiores al 3 respecto a los relevados en 2018. Sin embargo, en 2022 estos porcentajes aumentaron levemente: algo más de 2 puntos porcentuales en lectura y 3 en matemática.

Esta disminución de los logros a nivel nacional está asociada al contexto del centro educativo, siendo mayor en los contextos más desfavorables, lo cual, lógicamente, se refleja en un aumento leve de la inequidad. Ello sucede en un sistema educativo en el que la inequidad, considerada incluso en el largo plazo y de acuerdo a distintas fuentes (evaluaciones nacionales e internacionales) (ANEP, 1996, 2004, 2009), parece ser uno de sus principales obstáculos para alcanzar mejores logros entre todos los estudiantes. Ya en 1999 el Censo Nacional de Aprendizajes de los terceros años del ciclo básico de la educación media concluyó algo que consideró “bien conocido”: “los resultados del Censo son concluyentes en identificar el nivel social del centro de estudios como una de las principales fuentes de las desigualdad en el rendimiento de los aprendizajes” (ANEP, 2000, p. 28).

Los resultados de los estudiantes que finalizan la educación media básica relevados por Aristas parecen reforzar la idea de que la particularidad uruguaya para afrontar la pandemia contribuyó a reducir (en algún grado) sus efectos. Si se consideran junto a los resultados observados entre los estudiantes que cursaron sexto de primaria en 2020, parecerían indicar

que la estrategia de mantener el vínculo con el centro, aunque fuera virtual, y enfatizando algunos aspectos del currículo sobre otros, contribuyó a que el descenso de los desempeños no fuera tan pronunciado. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en un estudio realizado en Suecia, en el que se concluye que no hubo pérdidas de aprendizaje por COVID-19, lo cual se atribuye a que sus escuelas continuaron abiertas (Hallin, Danielsson, Nordström y Fälth, 2022). Sin embargo, la apertura de las escuelas no parece ser garantía para todo, ya que en ese mismo país sí se encontraron pérdidas en aspectos relacionados con el apoyo que los estudiantes perciben por parte de los docentes, su bienestar en el centro y en la clase (Vira y Skoog, 2021).

Estos hallazgos son consistentes con la información relevada en Aristas Media, la cual muestra que, a pesar de la apertura de los centros y la enseñanza a distancia, aquello que trasciende el espacio escolar, como las habilidades socioemocionales o la percepción de seguridad (consistentemente con diversas fuentes), se vio afectado. Es probable que la enseñanza a distancia haya constituido, en alguna medida, un estresor para al menos algunos estudiantes.

Considerados en conjunto, los resultados sobre desempeños, inequidad, habilidades socioemocionales y percepción de seguridad plantean que el desafío para el sistema educativo (y otras áreas de acción de la política pública) es mayor al observado en 2018.

Este informe arroja algunas luces que contribuyen a afrontar el desafío. Principalmente, las estrategias que desarrollan los docentes para el trabajo con los estudiantes en las clases, así como la fortaleza de las comunidades profesionales docentes de cada centro educativo, aparecen como aspectos para apoyar el proceso de mejora. La información sobre las oportunidades de aprendizaje que surgen de Aristas Media 2022 es sustantiva en este sentido, representando un aporte fundamental para el proceso de formación docente, ya sea durante la formación de base o en servicio, y especialmente en el contexto del cambio curricular que se encuentra atravesando Uruguay.

En las oportunidades de aprendizaje en ambas áreas se identificaron algunas diferencias en las decisiones de implementación curricular (cobertura, énfasis y demanda cognitiva de las actividades planteadas por los docentes) según contexto socioeconómico y tipo de curso. Estas diferencias señalan inequidad en las oportunidades de aprender. Asimismo, en ambas áreas se observa que las actividades para las que los docentes estiman que los estudiantes están más preparados son también las más cubiertas en el curso y, por el contrario, aquellas para las que consideran que están menos preparados son las que menos se abordan. Estos resultados visibilizan decisiones de implementación curricular que toman los docentes y resultan especialmente relevantes en un momento de cambio curricular.

La práctica docente conlleva la toma de decisiones sobre la implementación curricular, que están atravesadas por una serie de complejidades. Entre ellas, la insuficiencia de tiempo para cubrir todos los temas del programa se debe, según los docentes, a la extensión y complejidad de los programas, al tiempo extra que conlleva el hecho de que los estudiantes no tengan las herramientas suficientes para abordar cada tema, y el hecho de que los grupos sean numerosos (INEEd, 2020). Es deseable que el diseño curricular y la formación docente

en servicio generen las estrategias adecuadas para lograr que los profesores aborden temas en los que perciben que sus estudiantes no tienen la suficiente preparación.

Por otra parte, el análisis conjunto muestra la importancia de continuar los esfuerzos para fortalecer las trayectorias educativas, ya que aquellas que son interrumpidas se asocian con desempeños más bajos, así como también lo hacen las conductas de riesgo externalizantes, específicamente los problemas de conducta relacionados con hiperactividad, agresividad y conductas oposicionistas. Asimismo, un equipo docente coordinado y que comparte el sentido de responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes parece ser relevante para la mejora de los desempeños. Las decisiones docentes sobre cuáles temas cubrir y de qué manera abordarlos en clase también resultaron factores explicativos de los desempeños. La percepción sobre los vínculos entre estudiantes y docentes es el factor de clima escolar con mayor relación con los desempeños en matemática y lectura⁸.

En suma, la información presentada resulta valiosa para el proceso de transformación educativa en curso. En particular, la transformación curricular integral que está implementando la ANEP propone un cambio desde una concepción principalmente disciplinar a un enfoque por competencias transversales. Dado que las pruebas de Aristas están orientadas al currículo, eventualmente será necesario realizar ajustes para que contemplen las nuevas definiciones curriculares. Del mismo modo, el INEEd deberá considerar la viabilidad de incorporar evaluaciones en otros grados, además de tercero y sexto de primaria y tercero de media, para dar cuenta de los logros al final de cada ciclo educativo.

Aristas continúa señalando desafíos muy relevantes en términos de niveles de logro e inequidad en los desempeños y pone de manifiesto la relevancia de la articulación de las políticas públicas para apoyar la situación de los adolescentes, especialmente aquellos de contextos más desfavorables. Asimismo, contribuye a evidenciar la importancia de continuar trabajando en el establecimiento de perfiles de egreso compartidos para todas las modalidades que acreditan la educación media básica, en un sistema educativo que, por ley, espera que todos los estudiantes completen la educación media superior. La unificación de diversos criterios de logro entre distintas modalidades que habilitan la continuidad educativa contribuirá a reducir inequidades y favorecer el tránsito por la educación media superior. Esto es sumamente importante en un contexto en el cual más de la mitad de los jóvenes de 21 a 23 años no culmina la educación obligatoria, observándose inequidades claramente más pronunciadas que las registradas en los desempeños⁹.

Para afrontar estos grandes retos, la política educativa cuenta como principales herramientas con el currículo y la formación docente, así como con estrategias para el fortalecimiento de la comunidad educativa de cada centro. Sin embargo, la magnitud y la larga data de los desafíos trascienden claramente el ámbito educativo y requieren, además, de la articulación entre diversas políticas públicas orientadas principalmente al apoyo de los adolescentes de contextos más desfavorables.

⁸ Un análisis más completo de la relación entre estos aspectos y otros con los desempeños será presentado en el próximo informe sobre el estado de la educación.

⁹ La brecha en el egreso de educación media superior entre jóvenes de 21 a 23 años pertenecientes al nivel socioeconómico "muy bajo" y "muy alto" es de 59,8 puntos porcentuales.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEPE. (1996). *Evaluación nacional de aprendizajes en lengua materna y matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria - 1996.* Montevideo.
- ANEPE. (2000). *Informe Regional de Resultados Censo Nacional de Aprendizajes 1999.* Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/otras-evaluaciones/ANEP-Censo-nacional--2000_aprendizajes-tercero-cb_informe-regional-de-resultados.pdf
- ANEPE. (2004). *Primer informe nacional PISA 2003 Uruguay. Versión preliminar.* Montevideo.
- ANEPE. (2009). *Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Informe nacional.* Montevideo.
- GARCÍA JARAMILLO, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria>
- GONZÁLEZ, M., LIZ, M., TOMÁS, C., RODRÍGUEZ, J. I., PÉREZ, M. y VÁSQUEZ-ECHEVERRÍA, A. (2021). *Impacto de la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 en el desarrollo infantil. Análisis de dos cohortes de Educación Inicial evaluadas mediante el Inventario de Desarrollo Infantil.* Montevideo.
- HALLIN, A. E., DANIELSSON, H., NORDSTRÖM, T. y FÄLTH, L. (2022). No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011>
- 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. (2022). *Reporte de Aristas 10. Análisis de la regulación emocional en estudiantes de tercero de educación media en 2018 y 2021.* Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reporte10-Regulacion-emocional-estudiantes-tercero-media.pdf>
- PANAYIOTOU, G., PANTELI, M. y LEONIDOU, C. (2021). Coping with the invisible enemy: The role of emotion regulation and awareness in quality of life during the COVID-19 pandemic. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 19, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.11.002>
- SANTI, G., QUARTIROLI, A., COSTA, S., DI FRONSO, S., MONTESANO, C., Di GRUTTOLA, F., ... BERTOLLO, M. (2021). The Impact of the COVID-19 Lockdown on Coaches' Perception of Stress and Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology*, 11(601743), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601743>
- SAULLE, R., DE SARIO, M., BENA, A., CAPRA, P., CULASSO, M., DAVOLI, M., ... MINOZZI, S. (2022). School closures and mental health, wellbeing and health behaviours among children and adolescents during the second COVID-19 wave: a systematic review of the literature. *Epidemiologia e Prevenzione*, 46(5-6), 333-352. <https://doi.org/10.19191/EP22.5-6.A542.089>
- VIRA, E. G. y SKOOG, T. (2021). Swedish middle school students' psychosocial well-being during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *SSM - Population Health*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100942>