

ARISTAS 2023
INFORME DE RESULTADOS
DE TERCERO Y SEXTO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN EJECUTIVO

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

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Directora de la Unidad de Evaluación Curricular: Andrea Rajchman

Las autoras de este documento son: Carmen Haretche, Inés Méndez y Andrea Rajchman.

Coordinación de campo: Gimena Rodríguez

Asistente técnica: Valentina Siri

Asistente profesional: Jessica Flores

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Montevideo, 2025

ISBN: 978-9915-9733-2-6

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

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 (2025). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas-Primaria-2023-Resumen-ejecutivo.pdf>

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

INTRODUCCIÓN

Aristas es la evaluación nacional de logros educativos de Uruguay. Su principal aporte es dar cuenta de lo que los alumnos de tercero, sexto y noveno de educación básica integrada saben hacer en lectura y matemática, con relación a lo esperado en el currículo nacional para dichos grados.

En el [marco general de la evaluación](#) se encuentran sus principales objetivos y alcance. Específicamente, además de los desempeños en lectura y matemática, se busca dar cuenta del contexto familiar y entorno escolar, las características del equipo docente, la convivencia y participación, las oportunidades de aprendizaje (con especial énfasis en la implementación curricular) y las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Para ello se recoge la opinión de directores, adscriptos (en noveno) y docentes de aula. En educación primaria también se cuenta con información proveniente de las familias de los alumnos. La evaluación se realiza en muestras representativas de estudiantes a nivel nacional, incluyendo tanto el ámbito público como el privado.

Este resumen ejecutivo corresponde a la [tercera edición](#) de Aristas en educación primaria, las anteriores fueron en [2017](#) y [2020](#). La evaluación en noveno se realizó en [2018](#) y [2022](#).

Si bien las series de datos representan una fortaleza con relación a miradas puntuales, toda comparación que se intenta realizar en el tiempo enfrenta desafíos de diversa envergadura. En el caso de Aristas en primaria, el efecto de la pandemia de COVID-19 (tanto en la menor tasa de respuesta alcanzada en la aplicación 2020 como en la menor exposición al sistema educativo que tuvieron los niños) y el de la mayor inclusión educativa de niños con necesidades educativas específicas en escuelas comunes son los dos principales retos para la comparabilidad. Ambos aspectos son abordados en el informe y considerados a la hora de analizar los resultados.

Por otra parte, debe tenerse presente que la aplicación 2023 se realizó en pleno proceso de transformación educativa y cambio curricular. A esa fecha aún no estaban vigentes los nuevos programas para los grados evaluados, por lo que los resultados de este informe están orientados según el currículo previo a la transformación curricular integral. Sin embargo, sí estaban en marcha varios procesos que modificaban las prácticas educativas en diversos

aspectos. A pesar de que Aristas Primaria 2023 no releva datos de la implementación de los programas de la transformación curricular integral, sí permite establecer una línea de base para futuras ediciones en las que se haya efectuado el cambio curricular.

El informe correspondiente a este resumen ejecutivo presenta, en primer lugar, los aspectos contextuales, que luego son considerados para intentar contribuir a explicar las diferencias observadas en los niveles de logro en lectura y matemática. Cada uno de los capítulos comienza con un breve punteo en donde se destacan los principales resultados del análisis realizado.

PRINCIPALES RESULTADOS

CENTROS EDUCATIVOS Y COMUNIDAD PROFESIONAL

En el informe, al comienzo del capítulo 2, se encuentra un resumen de los principales resultados. A continuación se hace énfasis en aquellos que presentaron diferencias en la población o mostraron ser relevantes a la hora de explicar los desempeños de los alumnos.

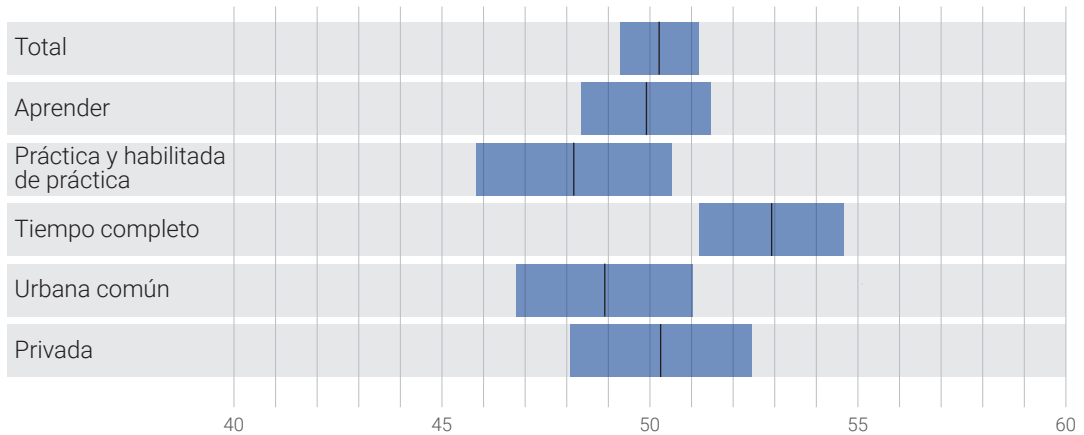
Se relevó y analizó información sobre las características sociodemográficas del cuerpo docente, el liderazgo y la comunidad profesional, la disposición profesional y las percepciones de maestros y directores sobre la transformación educativa.

La cantidad de años que los maestros de tercero permanecen en la escuela se asocia favorablemente con el desempeño de sus alumnos en matemática, lo cual es un indicio que señala la relevancia de la estabilidad de los equipos docentes. La permanencia promedio en la escuela es de 4 años en el caso de los directores y de 6 en el de los maestros. En ambos casos es mayor en el contexto muy favorable y en los privados.

En cuanto a la formación de los docentes, si bien casi el 100% tiene título, la proporción que realizó algún posgrado es mayor en las escuelas de contexto muy favorable, en las privadas y en los centros ubicados en la capital.

Respecto a la articulación del equipo docente, en 2023 se observa un aumento en los niveles de liderazgo pedagógico e inclusivo del director con relación a 2017 y 2020 (según las percepciones de los maestros de tercero y sexto) (gráfico 1). Ambos estilos de liderazgo adquieren mayores valores en las escuelas de contexto desfavorable, en las de tiempo completo y en las ubicadas en el interior. Al menos en los centros privados, urbanos comunes y de práctica parecería que el aumento del liderazgo del director puede haber contribuido al crecimiento registrado (en 2023 con relación a 2017) en el sentido de pertenencia de los directores.

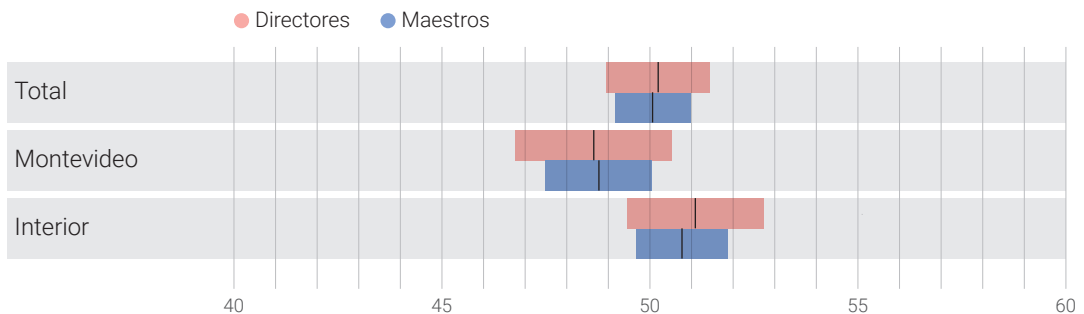
GRÁFICO 1
ÍNDICE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR POR TIPO DE ESCUELA
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informantes: maestros de tercero y sexto



Si bien el liderazgo del director es mayor en las escuelas de contexto desfavorable que en el resto, no sucede lo mismo con su sentido de pertenencia hacia el centro en el cual trabajan. Este se incrementa a medida que mejora el contexto socioeconómico y cultural de la escuela. Entre los maestros de sexto también se observa que es más alto en las escuelas de contextos favorables.

Por otra parte, la colaboración entre pares, la responsabilidad colectiva entre maestros y la innovación docente muestran una situación más favorable en 2023 respecto a 2017. Los tres factores, que conforman el índice de colaboración entre pares, resultan más altos en el interior que en Montevideo (gráfico 2). La colaboración entre pares es mayor en las escuelas de tiempo completo y las privadas. En estas últimas también es más alta la innovación docente, al igual que en las escuelas urbanas comunes. En las aprender es en donde se registran los menores valores de innovación.

GRÁFICO 2
ÍNDICE DE COLABORACIÓN ENTRE PARES POR REGIÓN
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA AÑO 2023
 Informantes: directores y maestros de tercero y sexto



Las salas docentes son un espacio privilegiado para la articulación de la comunidad profesional de cada centro. Si bien la mayoría de los maestros trabaja en un centro que cuenta con salas docentes y participa de ellas, la frecuencia con que se realizan varía de manera muy relevante según el tipo de centro. En las escuelas de tiempo completo se realizan una vez por semana; en las aprender, de práctica y privadas una vez al mes, y en las urbanas comunes se llevan a cabo una vez cada dos meses o más, de acuerdo al reporte de los maestros. En 2023 la transformación curricular integral fue el tema más tratado. Los asuntos menos abordados fueron la convivencia escolar, los criterios de evaluación y la promoción. Llama la atención que, según la declaración de maestros de tercero y sexto, en algo más del 40% de las escuelas los aspectos pedagógicos (estrategias y prácticas pedagógicas en general; estrategias didácticas para la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje o con discapacidad; temas pedagógico didácticos en el área del conocimiento de lenguas, matemático o social) no se encuentran entre los abordados frecuentemente, al menos en estos espacios.

Aristas consultó a los directores y maestros de tercero y sexto acerca de su participación en los cursos brindados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el marco de la transformación educativa. Casi el 90% de los directores manifiesta haber participado en el curso Transformación curricular integral 2022-2023. El 81% de los directores reporta haber participado en el Primer curso de sensibilización (principios de un currículo basado en competencias), alrededor del 60% declara haber participado en el curso de Planificación y evaluación 1 (diseño del trabajo competencial: la planificación) y en el Segundo curso de sensibilización (documentos curriculares desde una mirada sistémica). El 46% manifiesta haber participado en la formación sobre Metodologías activas en clave interdisciplinaria (abordaje de aspectos teóricos y prácticos de metodologías para el aprendizaje activo desde el trabajo interdisciplinario), el 31,6% en la formación sobre Planificación y evaluación 2 (consideración de necesidades relevadas en territorio), mientras que el 26,1% realizó los cursos de profundización disciplinar¹. En todos los cursos consultados es mayor la participación de directores de escuelas públicas con relación a los de centros privados

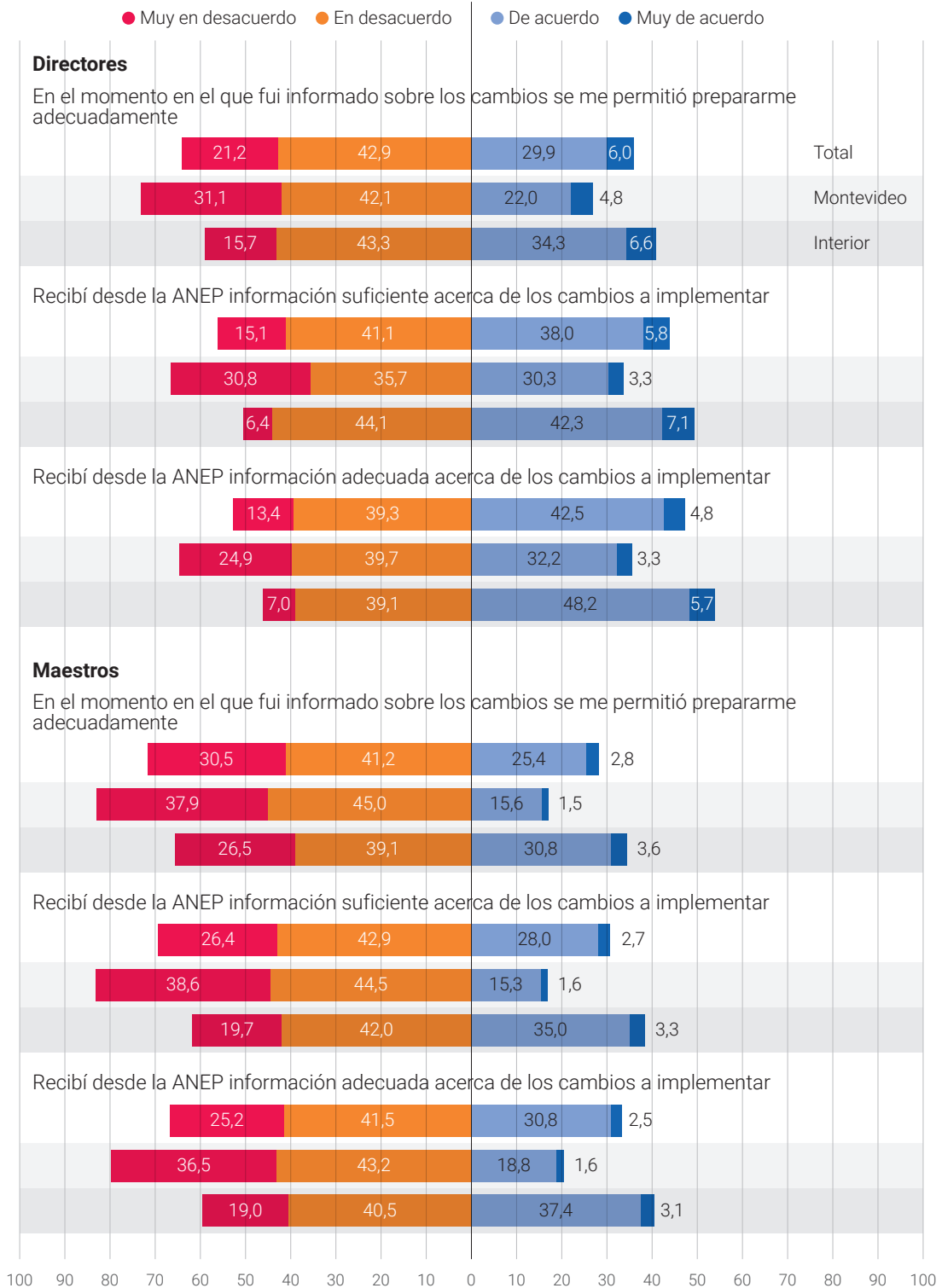
En lo referente a la participación de los maestros de tercero y sexto en los cursos relacionados con la transformación curricular integral, se observa que el 88,2% declara haber participado en el Primer curso de sensibilización (principios de un currículo basado en competencias), el 60,7% en el segundo (documentos curriculares desde una mirada sistémica), el 56,1% en el curso de Planificación y evaluación 1 (diseño del trabajo competencial: la planificación), alrededor del 20% en los cursos de Planificación y evaluación 2 (consideración de necesidades relevadas en territorio) y Metodologías activas en clave interdisciplinaria (abordaje de aspectos teóricos y prácticos de metodologías para el aprendizaje activo desde el trabajo interdisciplinario) y el 10,4% en los cursos de profundización disciplinar. Los maestros de sexto declaran haber participado de todos los cursos de la transformación curricular en mayor medida que los de tercero.

¹ Por mayor información acerca de los cursos, ver el apartado "La profesionalización docente en el marco de la transformación curricular integral", incluido en el capítulo 5 del *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2*.

GRÁFICO 3
PERCEPCIONES SOBRE LA INFORMACIÓN RECIBIDA ACERCA DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA POR REGIÓN

EN PORCENTAJES
 AÑO 2023

Informantes: directores y maestros de tercero y sexto



La mayoría de los directores y maestros de tercero y sexto (casi el 90% en promedio) reportaron no haber recibido apoyos ni incentivos en materia de horas, días libres o licencia por participar de los cursos de la transformación curricular ni para realizar actividades de intercambio en la escuela.

Respecto a la información recibida por parte de la ANEP acerca de la transformación educativa, los directores y maestros opinaron mayoritariamente no estar de acuerdo con que se les haya permitido prepararse adecuadamente en el momento en que fueron informados sobre los cambios ni con haber recibido información suficiente ni adecuada acerca de los cambios a implementar (gráfico 3).

A pesar de que la mayoría de los directores se sintió acompañado por el equipo docente ante los desafíos de la transformación (86,6%) y manifiesta haber recibido apoyo por parte de la inspección (62,6%), ocho de cada diez se sintieron sobrecargados ante las demandas de la transformación educativa. Si bien el apoyo de la inspección fue mayor en las escuelas públicas que en las privadas, la percepción de sobrecarga fue mayor en las primeras que en las segundas.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

En Aristas se denomina oportunidades de aprendizaje al qué y cómo se enseña. Esto es: los temas que efectivamente se abordan con los alumnos en clase, así como la forma en la cual los temas les son presentados a los niños y desarrollados para promover su aprendizaje. Estas decisiones, que toma cotidianamente cada maestro o comunidad profesional de cada centro educativo, dependen de sus percepciones sobre, por ejemplo, la preparación previa de los alumnos, aspectos contextuales que puedan incidir en el abordaje de los temas, así como de las propias oportunidades de aprender que hayan tenido los docentes. En este sentido, el abordaje curricular que se realiza en cada aula no puede ser entendido meramente como responsabilidad de los docentes, sino como consecuencia del conjunto de recursos y estrategias que la política educativa pone en funcionamiento. Principalmente: el diseño curricular, la formación docente, la articulación entre ambos (incluso con vistas a la implementación del currículo en contextos diversos) y la implementación de intervenciones o programas educativos focalizados.

Las oportunidades de aprender son una dimensión fundamental para relacionar los desempeños de los alumnos con la enseñanza que se les brinda. En Aristas se analiza qué se enseña a través de la medición de la cobertura de contenidos curriculares, el énfasis que se le da a cada uno de ellos y la secuencia en que estos se abordan. Asimismo, se da cuenta de cómo se enseña a través de la medición de la demanda cognitiva de las tareas que se plantean a los alumnos² y del tipo de activación cognitiva que implican las prácticas de aula para desafiar cognitivamente a los alumnos. Asimismo, se consideran algunas dimensiones que influyen en las decisiones que toman los maestros a la hora de seleccionar qué y cómo enseñar.

² En términos de complejidad de los procesos cognitivos involucrados en su resolución.

En este sentido, el programa escolar es la principal orientación de los maestros de tercero y sexto a la hora de definir qué temas priorizar en lectura. Tanto en tercero como en sexto, aproximadamente un 40% de los maestros estima que el tiempo semanal es insuficiente para abordar adecuadamente lo establecido en el programa. Mayoritariamente, estos docentes plantean que los contenidos del programa son extensos o complejos para el tiempo asignado.

La mayor parte de los maestros de tercero y sexto señala que factores como la falta de conocimientos previos de los alumnos y las interrupciones de la clase por parte de los niños son los que principalmente afectan el clima de trabajo en las aulas. Estas consideraciones son mayores entre los maestros pertenecientes a los centros de contextos más desfavorables que a los de los más favorables y a las escuelas públicas que a las privadas.

En cuanto a qué se enseña, una primera constatación relevante es que al analizar la relación entre la preparación previa de los alumnos percibida por los docentes y la selección de temas que realizan para abordar en clase, no se encuentra el resultado esperable. Es decir, de acuerdo a la declaración de los docentes, no hay relación entre qué tan preparados consideran que están los niños para trabajar ciertos temas y aquellos que efectivamente trabajan y enfatizan en clase. Esta situación se observa en lectura (tanto en tercero como en sexto), así como en matemática en sexto. En el caso de matemática en tercero la situación es aún más compleja, ya que se encuentra la relación inversa a la que se esperaría encontrar: los docentes cubren en mayor medida los bloques temáticos en los que consideran que sus alumnos están más preparados.

En lectura en tercer año se observa que las actividades de menor complejidad cognitiva son las abordadas por una mayor proporción de maestros. Asimismo, la enseñanza de las más complejas (lectura crítica) se realiza en el último tramo del año, tendencia que se observa desde 2017.

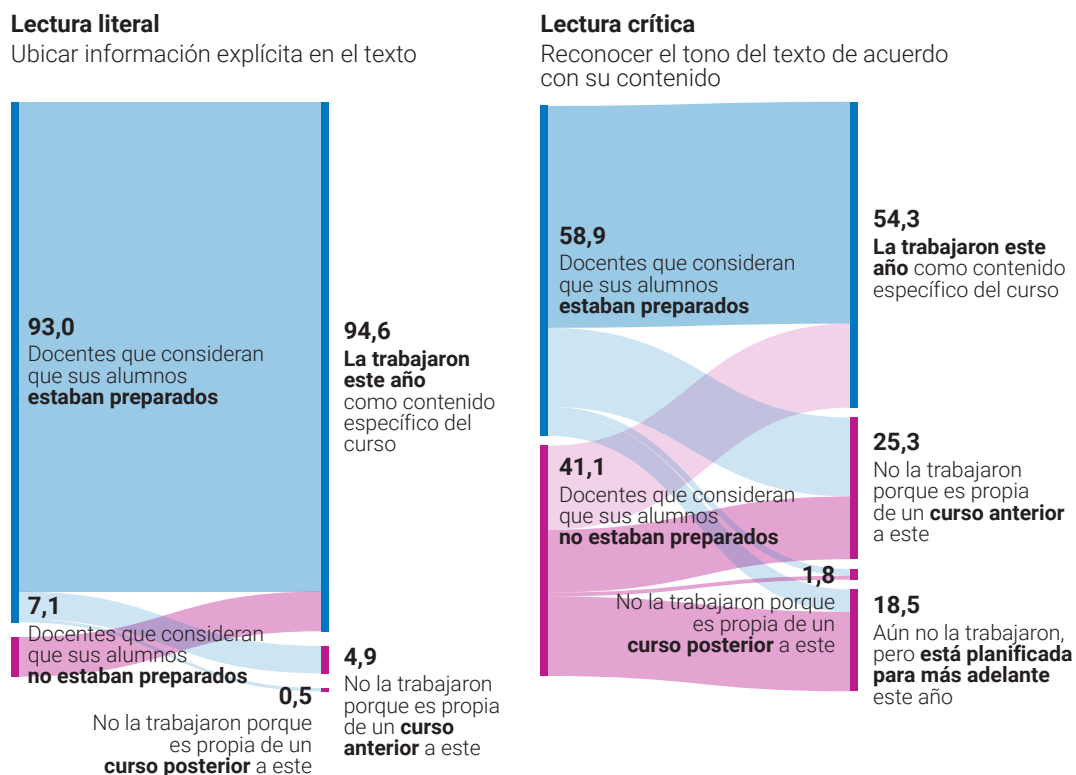
De todos modos, los maestros dicen que trabajan con más énfasis las dimensiones más complejas (inferencial y crítica) respecto a la lectura literal, a diferencia de lo observado en 2020 durante la pandemia de COVID-19³. El mayor énfasis en las dimensiones inferencial y crítica respecto a la lectura literal se observa en todos los contextos y en todos los tipos de escuelas. Sin embargo, es más acentuado en el contexto muy favorable respecto al muy desfavorable y en las escuelas urbanas comunes y en las privadas con relación a las demás.

En sexto año, a pesar de que los maestros consideran que la mayor preparación de sus alumnos es en las actividades de menor complejidad cognitiva (lectura literal), no se observan diferencias en el porcentaje que dice trabajar lectura literal, inferencial y crítica. Sin embargo, al igual que en 2017, la actividad que un menor porcentaje de docentes dice trabajar corresponde a lectura crítica.

³ No se cuenta con información sobre énfasis en 2017 dado que su medición se incorporó en 2020.

En 2023 se observa un mayor énfasis en la lectura crítica, seguido de la lectura literal⁴, lo cual se mantiene en todos los contextos y en todos los tipos de escuelas. Sin embargo, a medida que mejora el contexto, existe un mayor énfasis en la lectura crítica y uno menor en la literal. A pesar de ello, una actividad de lectura literal, como *ubicar información explícita en el texto* fue trabajada como contenido específico del curso por el 94,6% de los docentes, aun cuando la enorme mayoría de ellos consideraba que sus alumnos estaban preparados para realizar dicho tipo de tareas. Por el contrario, para la actividad reconocer el tono del texto de acuerdo a su contenido, propia de la dimensión crítica, del 41,1% de los maestros que consideraba que sus alumnos no estaban preparados para abordarla, solamente la tercera parte, aproximadamente, la trabajó durante el año (gráfico 4).

GRÁFICO 4
FLUJO ENTRE CONSIDERACIÓN DE DOCENTES SOBRE SUFICIENCIA DE LA PREPARACIÓN PREVIA DE SUS ALUMNOS Y COBERTURA EN ACTIVIDADES DE LECTURA EN SEXTO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2022
 Informantes: maestros de sexto



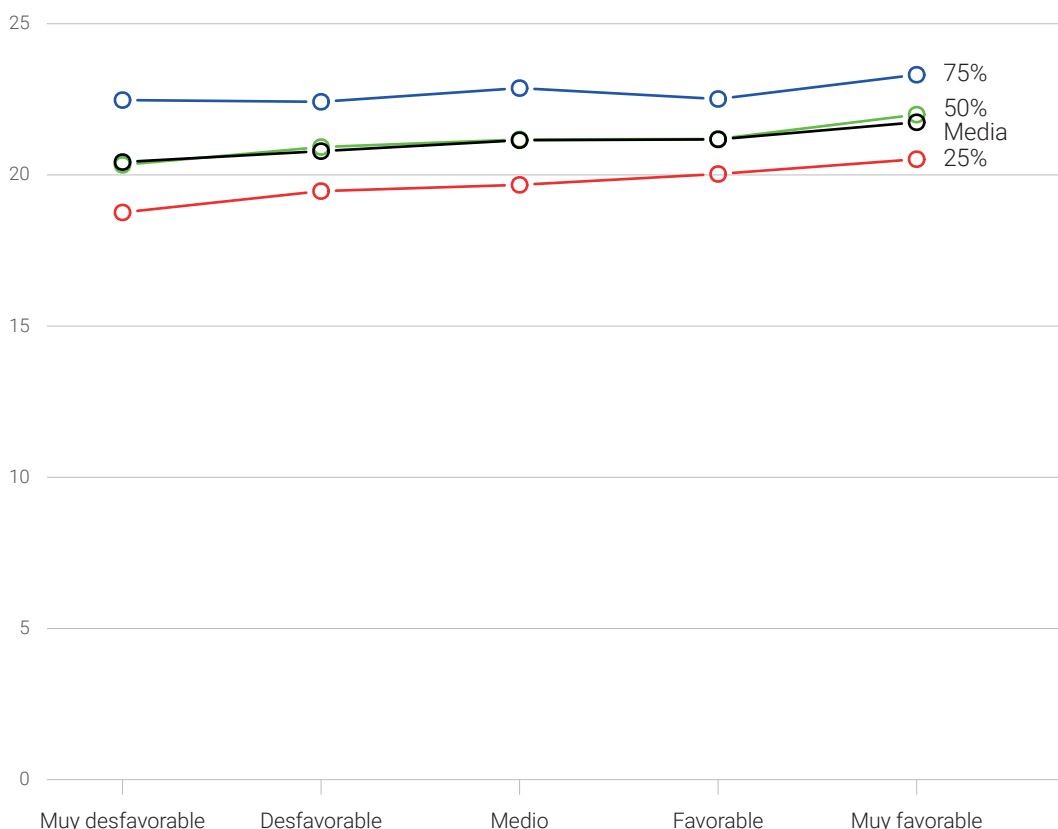
En cuanto a cómo se enseña lectura, tanto en tercero como en sexto se observa que hay variaciones según el contexto de los centros. Específicamente, la demanda cognitiva de las tareas planteadas a los alumnos de sexto en esta área aumenta a medida que lo hace el contexto (gráfico 5). Cabe resaltar, como se verá más adelante, que este aspecto contribuye a explicar las diferencias en los desempeños de los alumnos. A mayor demanda cognitiva de

⁴ Este patrón difiere del constatado en 2020 durante la pandemia, cuando el énfasis en la dimensión más compleja de la lectura (la crítica) era mucho menor y el énfasis en la dimensión inferencial era mayor al observado actualmente.

las tareas de lectura que los maestros plantean en clase, más altos resultan los desempeños de los alumnos en sexto. Esto se observa incluso luego de controlar una gran variedad de factores escolares y extraescolares, lo cual redobla la relevancia del hallazgo.

A su vez, las prácticas de enseñanza presentan diferencias según tipo de centro. En tercero, la activación cognitiva de tipo tradicional es mayor en escuelas urbanas comunes con relación a las de práctica. La activación de descubrimiento es mayor en escuelas de tiempo completo que en las aprender y en las de práctica. El tipo de activación autónomo es mayor en escuelas de práctica que en las urbanas comunes. En sexto, la activación cognitiva de descubrimiento es mayor en las escuelas privadas con relación a las aprender y las urbanas comunes y también mayor en las escuelas de tiempo completo que en las aprender. Por su parte, la activación cognitiva de tipo autónomo es mayor en las escuelas de tiempo completo que en las urbanas comunes.

GRÁFICO 5
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA DE LAS TAREAS DE LECTURA PROPUESTAS A LOS ALUMNOS DE SEXTO POR CONTEXTO
 DISTRIBUCIÓN EN PERCENTILES (25, 50 Y 75) Y MEDIA
 AÑO 2023
 Informantes: maestros de sexto



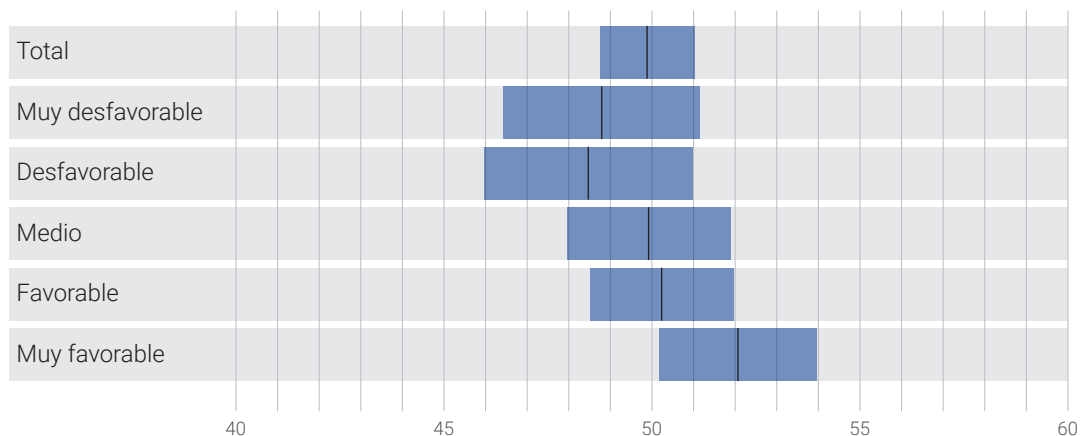
En matemática, al igual que en lectura, aproximadamente el 40% de los maestros de tercero y sexto consideran que el tiempo de clase es insuficiente y señalan como principal motivo la complejidad y extensión del programa. Sin embargo, entre los maestros de las escuelas aprender, el principal motivo para sostener que el tiempo es insuficiente refiere a que los alumnos no dominan las herramientas básicas necesarias para abordar los temas de este curso y eso insume tiempo extra. En las escuelas de práctica y en las de tiempo completo (así como en las privadas, pero en menor medida) se observa un claro incremento de las menciones que indican que otras actividades propias del centro educativo restan tiempo de trabajo en el aula.

La información sobre qué se enseña en matemática en tercer y sexto año indica que no ha habido variaciones desde 2017 hasta 2023. En sexto lo menos abordado es Probabilidad. Asimismo, los maestros priorizan la dimensión más compleja (comprensión), seguida de aplicación y luego de la menos compleja (información). Este patrón difiere del observado en 2020 durante la pandemia, cuando era mayor el énfasis reportado en la dimensión información y menor en comprensión y aplicación. En tercero se encuentra la particularidad previamente mencionada: se trabajan más los temas en los que los docentes perciben mayor preparación entre sus alumnos. Los bloques temáticos abordados por una mayor cantidad de maestros de tercero durante el curso son Operaciones y Numeración, seguidos de Geometría. Estos tres bloques son también para los que los maestros encuentran mejor preparados a los alumnos al inicio del año y los que, a su vez, priorizan (realizan mayor énfasis) en los cursos (este patrón se mantiene en todos los contextos y tipos de escuelas). Los temas para los cuales los docentes consideraron menos preparados a sus alumnos al inicio del curso son Probabilidad, Estadística y Magnitudes y medidas, los cuales coinciden con que son los bloques temáticos abordados por una menor cantidad de docentes y también los menos priorizados en sus cursos. En cuanto a las dimensiones de la matemática, se constata un mayor énfasis en las más complejas en 2023 respecto a 2020, sobre todo en comprensión.

GRÁFICO 6
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA AUTÓNOMA EN MATEMÁTICA DE TERCERO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023

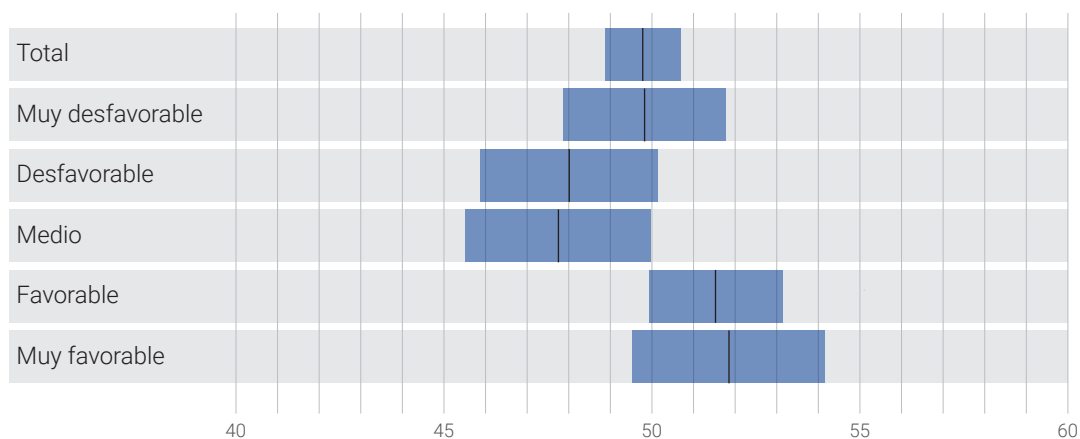
Informantes: maestros de tercero



Al analizar cómo se enseña matemática, se observa que en tercero la activación cognitiva de tipo tradicional es mayor en escuelas privadas en relación con las urbanas comunes. La activación de descubrimiento es menor en escuelas aprender en relación con las de tiempo completo y las privadas. El tipo de activación autónomo es mayor en escuelas privadas con respecto a las aprender y aumenta a medida que lo hace el contexto del centro (gráfico 6).

En matemática de sexto, la demanda cognitiva es mayor en el contexto muy favorable en relación con los contextos desfavorable y muy desfavorable. Asimismo, las escuelas de práctica presentan una mayor demanda cognitiva en relación con las de tiempo completo. La activación cognitiva de tipo tradicional es la que presenta, en general, menores diferencias por contexto o tipo de escuela. En cambio, la de descubrimiento es mayor en las escuelas privadas que en los demás tipos de centros, y la de tipo autónomo es mayor en escuelas privadas y de tiempo completo que en las urbanas comunes y también en los contextos muy favorable y favorable con relación a los contextos medio y desfavorable (gráfico 7).

GRÁFICO 7
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA AUTÓNOMA EN MATEMÁTICA DE SEXTO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informantes: maestros de sexto



CLIMA DE APRENDIZAJE EN EL AULA

El clima de aprendizaje en el aula se releva a partir de cuestionarios que responden los alumnos y los maestros. Se les consulta acerca del comportamiento en el aula y sus vínculos con compañeros, el grado en que perciben que en el centro se les ofrecen espacios para su participación, su sentido de pertenencia al centro y, finalmente, su percepción sobre la seguridad en él.

Una primera constatación relevante es que se observa un deterioro en aquellos factores que hacen al comportamiento en el aula y los vínculos que allí se establecen. Específicamente, en 2023 el comportamiento de los alumnos de tercero y sexto en el aula, el vínculo entre alumnos de sexto y el vínculo entre alumnos y maestros de sexto empeoran respecto a 2017.

En 2023 el comportamiento en el aula (según la declaración de los maestros) presenta una clara relación con el contexto, mejorando a medida que va siendo más favorable (gráfico 8). El vínculo entre alumnos de sexto es más bajo en las escuelas aprender y más alto en las privadas. En este caso se observa una diferencia significativa con relación a todos los tipos de escuelas públicas (gráfico 9).

GRÁFICO 8
ÍNDICE DE COMPORTAMIENTO EN EL AULA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017 Y 2023
 Informantes: maestros de tercero y sexto

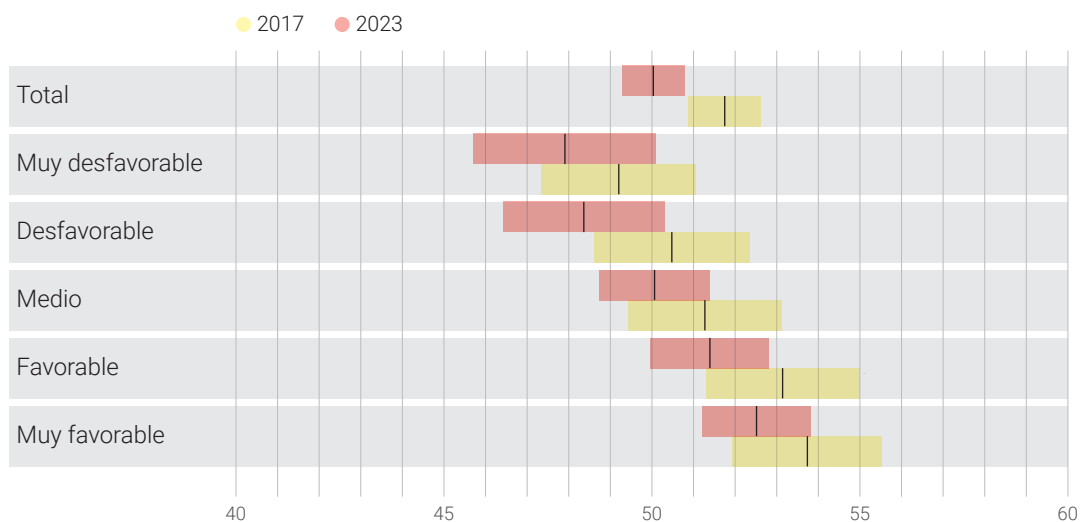
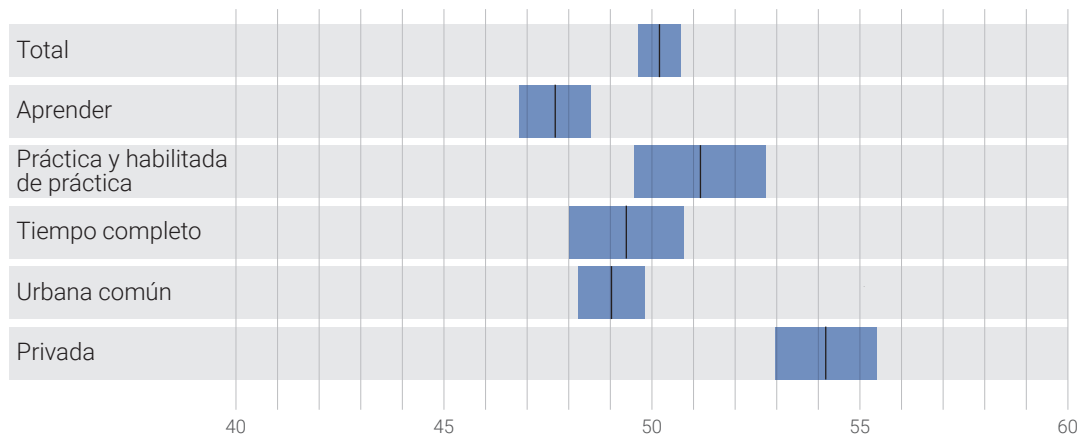


GRÁFICO 9
ÍNDICE DE VÍNCULO ENTRE ALUMNOS DE SEXTO POR TIPO DE ESCUELA
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑO 2023
 Informantes: alumnos de sexto



Si bien estos procesos no parecen haber afectado el grado en el cual los alumnos sienten que su voz es tenida en cuenta (ya que se mantiene estable respecto a mediciones previas), sí parece reflejarse en su sentido de pertenencia hacia el centro. En este caso, se registra un

descenso tanto entre varones como entre niñas, en todos los contextos, regiones y tipos de escuelas (gráfico 10).

GRÁFICO 10
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA DEL ALUMNO DE SEXTO POR TIPO DE ESCUELA
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de sexto

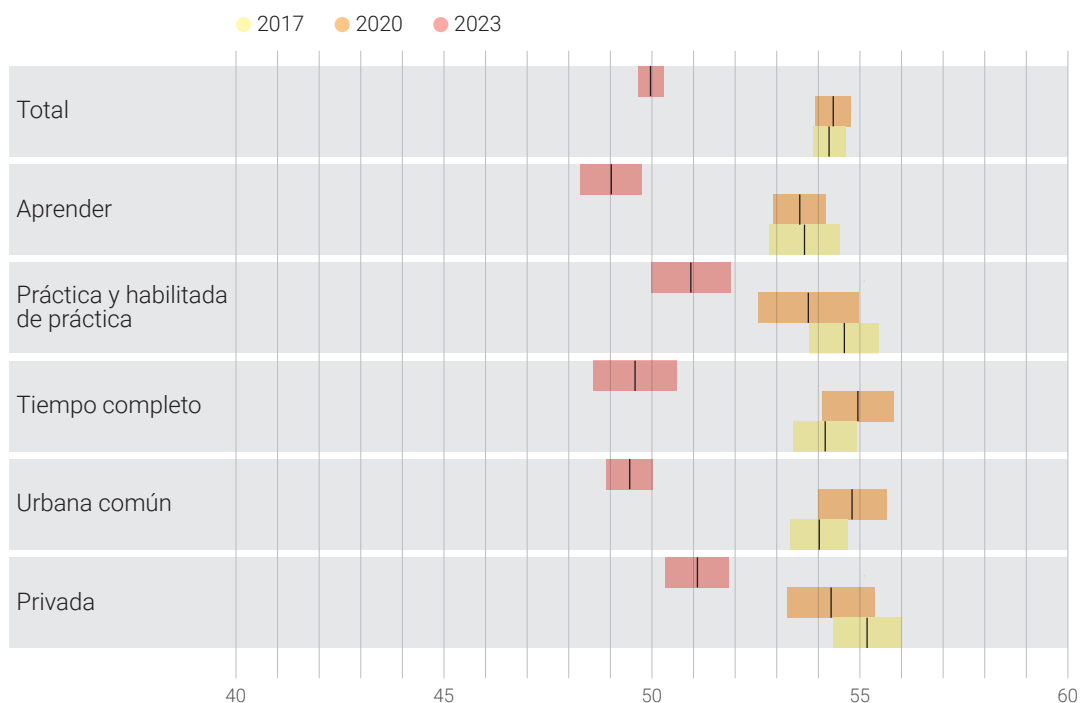
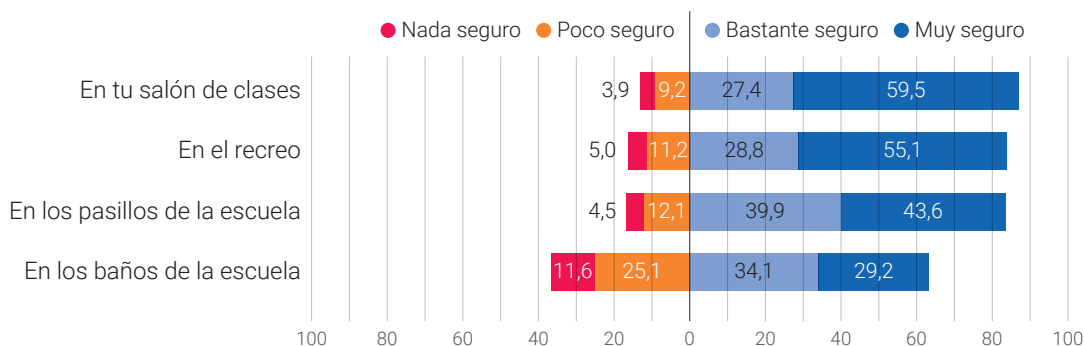


GRÁFICO 11
PERCEPCIÓN DE SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS DE SEXTO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2023
 Informantes: alumnos de sexto

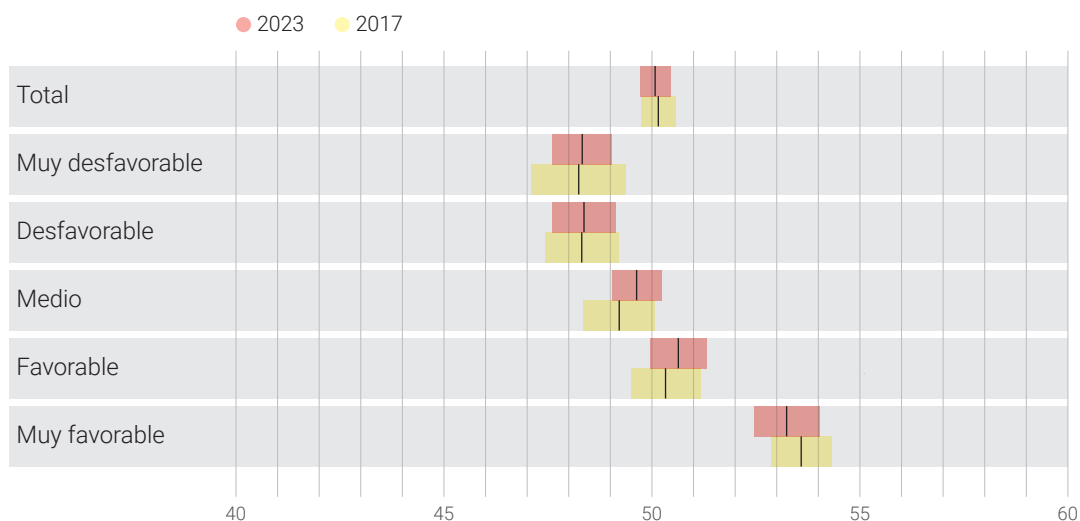


La sensación de seguridad de los alumnos de sexto no presenta variaciones respecto a 2017. Los niños que asisten a centros de contextos más desfavorables y quienes estudian en escuelas aprender declaran sentirse menos seguros que el resto. Independientemente de las características de cada escuela, es en los baños donde los niños dicen sentirse menos

seguros. El porcentaje que dice sentirse poco o nada seguro en el baño de la escuela llega casi a 40% (gráfico 11).

Al igual que en 2017, la sensación de seguridad aumenta conforme mejora el contexto de los centros (gráfico 12).

GRÁFICO 12
ÍNDICE DE PERCEPCIÓN DE SEGURIDAD DEL ALUMNO DE SEXTO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017 Y 2023
 Informantes: alumnos de sexto



En términos generales, se observa que el deterioro de la convivencia escolar es algo más pronunciado en las escuelas aprender y urbanas comunes, en el interior del país y desde la percepción de las niñas. Si bien entre los varones se observa una caída mayor de los vínculos con los docentes, el vínculo entre pares y el sentido de pertenencia caen de forma más pronunciada entre ellas.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS

En este apartado se consideran ciertas características sociodemográficas de los niños, aspectos que hacen a su trayectoria educativa, información sobre el clima educativo del hogar y las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto.

En cuanto a las características sociodemográficas, se observa que en ambos grados el 49,1% son niñas y el 50,9% varones. Al momento del relevamiento, los alumnos de tercero tienen 9 años en promedio y los de sexto, 12. Cerca del 98% de los niños de ambos grados nacieron en Uruguay. En los contextos más favorables, en el sector privado y en Montevideo hay más inmigrantes. Los principales países de procedencia son Venezuela, Argentina y Cuba. Por otra parte, alrededor del 84% de los alumnos considera que su principal ascendencia

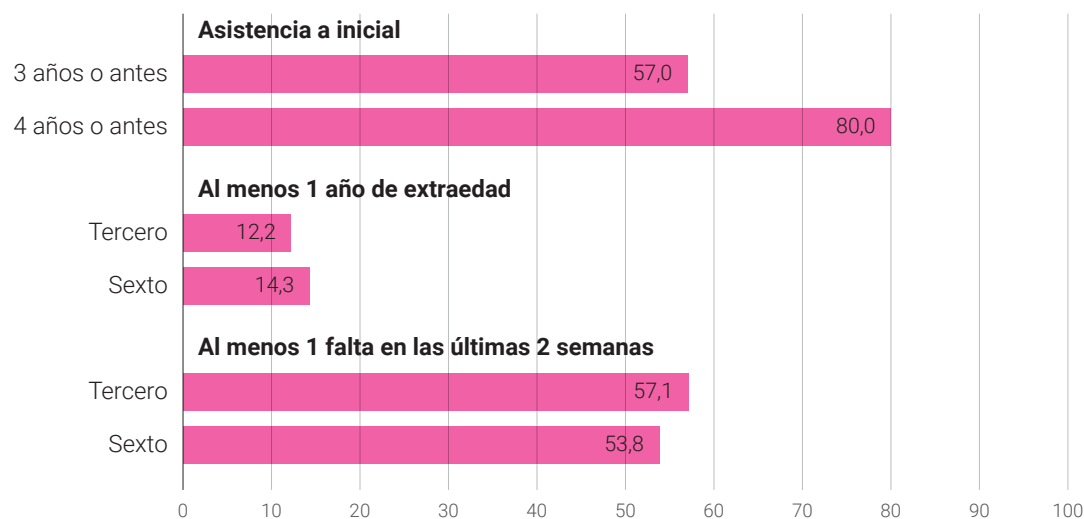
es blanca. En los contextos más desfavorables, en el sector público y en el norte del país es comparativamente mayor la presencia de niños que consideran que su principal ascendencia es afro o negra, indígena u otra, con relación al resto de los centros.

En cuanto a la trayectoria educativa de los alumnos, se observa que alrededor del 80% reporta haber asistido a educación inicial antes de los cuatro años (gráfico 13), cifra que es mayor en los contextos más favorables y en el sector privado. En contrapartida, el porcentaje de alumnos que asistió a educación inicial antes de cumplir un año es mayor en los contextos más desfavorables y en el interior del país. En 2023 se verifica un aumento de 10 puntos porcentuales en la asistencia a educación inicial respecto de 2017, lo que se explica por el incremento en la concurrencia antes de cumplir un año en centros públicos del interior.

Alrededor del 15% de los alumnos presenta rezago. Esta cifra es mayor en los contextos desfavorables y en el sector público, particularmente en las escuelas aprender. Por otra parte, en promedio, el 56% de los alumnos de tercero y sexto registra inasistencias las últimas dos semanas. Esta cifra es mayor en los contextos más desfavorables, en las escuelas públicas y en el interior.

GRÁFICO 13
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS DE TERCERO Y SEXTO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2023

Informantes: familias de los alumnos de tercero y sexto



Las inasistencias han aumentado notoriamente respecto de 2017⁵. Mientras que ese año alrededor de un 40% de los alumnos de tercero y sexto faltaron al menos una vez en las últimas dos semanas de clase, este porcentaje asciende en 2023 a 57,1% en tercero y 53,8% en sexto. Este aumento se constata en todos los contextos socioeconómicos y culturales, todos los tipos de centros y tanto en Montevideo como en el interior del país. Es claramente más alto en el sector público que en el privado. Entre las escuelas públicas, incluso en

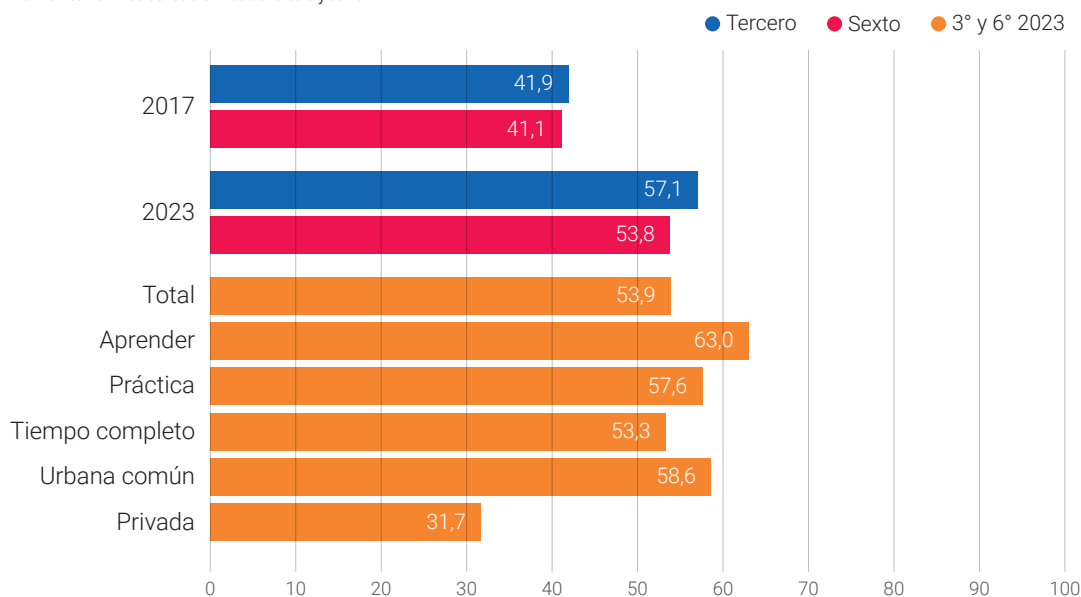
⁵ El incremento de las inasistencias se aborda para el conjunto de la educación primaria pública en los reportes 10 y 11 del Mirador Educativo.

aquellas en donde es menor el porcentaje que se ausentó por lo menos una vez en las últimas dos semanas (tiempo completo), la situación se identifica entre más del 50% de los alumnos de tercero y sexto. En las escuelas aprender, en donde este aspecto se da con mayor frecuencia, alcanza a un 63% de los niños. Este valor es el doble que el registrado en las escuelas privadas (31,7%) (gráfico 14).

GRÁFICO 14
ALUMNOS QUE FALTARON A CLASE AL MENOS UNA VEZ EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS, POR AÑO, GRADO Y TIPO DE ESCUELA

EN PORCENTAJES
 AÑOS 2017 Y 2023

Informantes: familias de los alumnos de tercero y sexto



Las expectativas de los alumnos de sexto respecto a culminar educación universitaria se mantienen en niveles similares a los de 2020, cuando mostraron un aumento respecto a 2017. Más de la mitad de los alumnos de sexto aspira a terminar la educación universitaria y casi el 25% considera que completará el liceo o la UTU. Esta situación es más frecuente en los contextos más favorables y en los centros privados.

Con el objetivo de caracterizar el clima educativo del hogar, se consultó a los alumnos de ambos grados y a sus familias acerca de los recursos educativos disponibles en el hogar, la supervisión y el involucramiento parental y los hábitos de lectura de los niños. En 2023 se verifica un descenso en los recursos educativos del hogar con respecto a 2017. Estos, así como la supervisión parental, aumentan a medida que mejora el contexto y presentan cifras más altas en los centros privados que en los públicos. Entre estos últimos, las escuelas de práctica presentan los valores más altos y las aprender los más bajos.

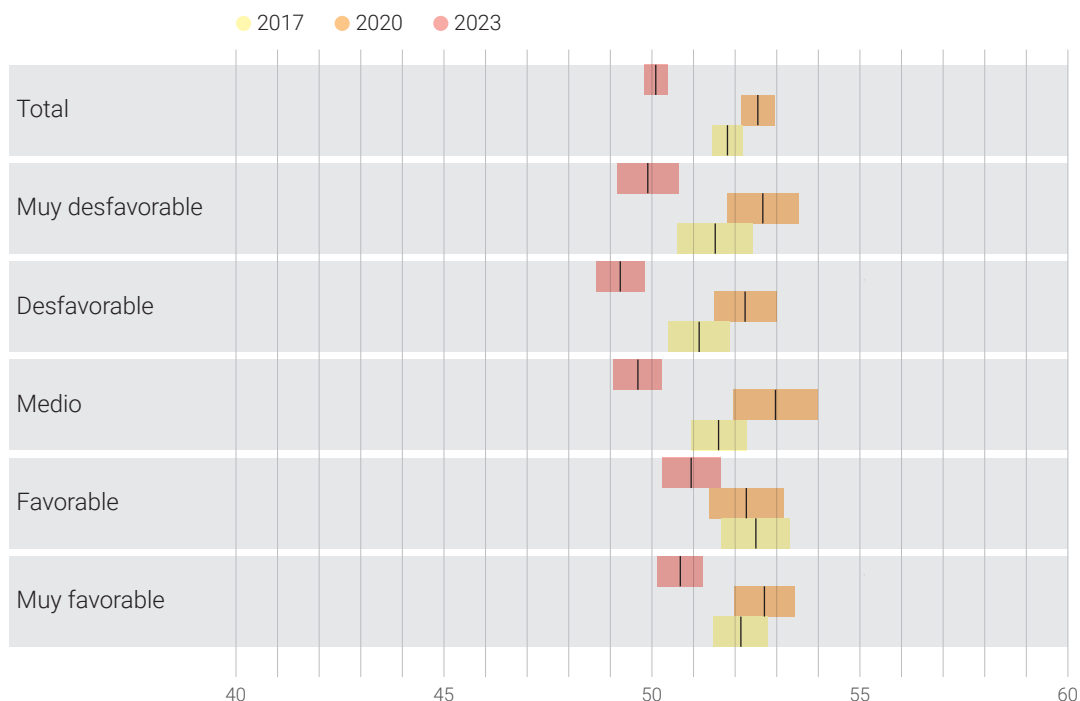
En cuanto a los hábitos de lectura, el 57,4% de los alumnos de tercero y el 47,4% de sexto señalan que les gusta bastante o mucho leer y alrededor del 80% en ambos grados afirman que leen cosas que les gustan, aunque no sean para la escuela. Se verifica un leve descenso en la lectura recreativa con respecto a 2017 y 2020 en ambos grados.

Finalmente, como características de los alumnos, se relevan las habilidades socioemocionales de quienes asisten a sexto año. Entre ellas se da cuenta de la motivación y autorregulación hacia el aprendizaje, las habilidades interpersonales y las intrapersonales. La motivación y autorregulación hacen referencia a la autorregulación metacognitiva, mentalidad de crecimiento, motivación intrínseca y perseverancia académica. Las habilidades interpersonales consideran la empatía y habilidades de relacionamiento y las intrapersonales refieren a la regulación emocional y el autocontrol. Estos aspectos son relevados a través de un cuestionario específico que responden los alumnos de sexto.

En 2023 se observa un descenso en las tres dimensiones⁶. Esta disminución afecta a todos los alumnos, independientemente del contexto socioeconómico y cultural del centro. Asimismo, es algo mayor en las escuelas aprender y, a pesar de que se constata tanto entre las niñas como entre los varones, lo hace de forma más pronunciada entre las primeras. El descenso registrado parece profundizar las diferencias que se observaban según el contexto de los centros educativos (gráficos 15, 16 y 17).

GRÁFICO 15
ÍNDICE DE MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de sexto



⁶ Las habilidades interpersonales venían descendiendo desde 2017. Las otras dos habían mostrado un aumento en 2020.

GRÁFICO 16
ÍNDICE DE HABILIDADES INTERPERSONALES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de sexto

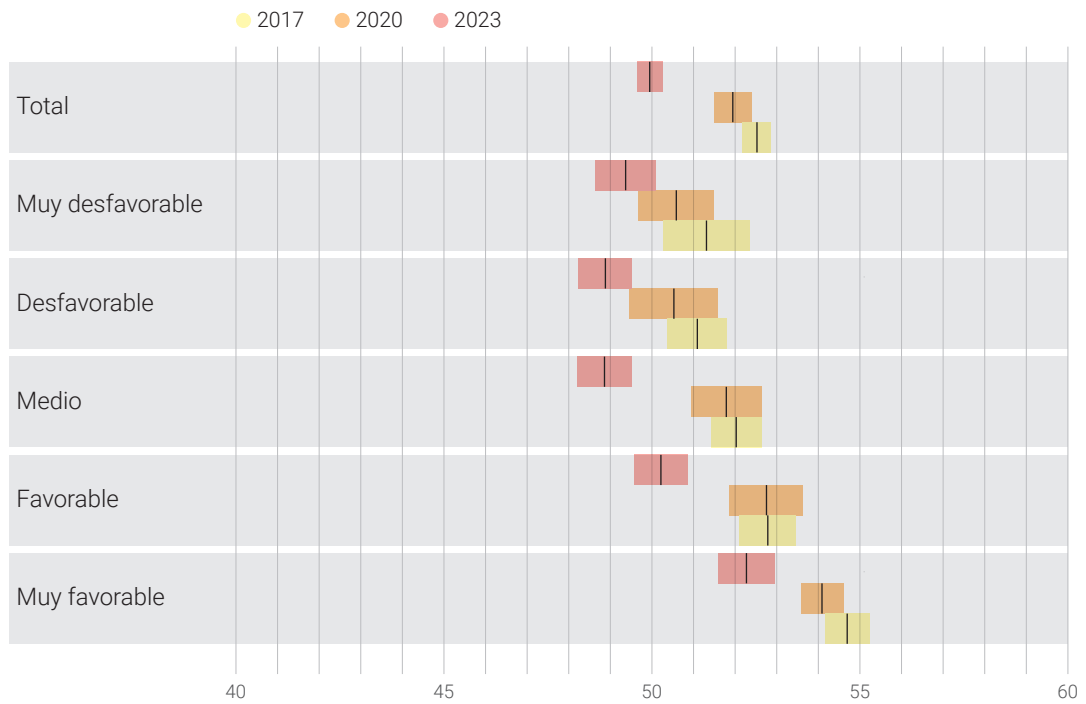
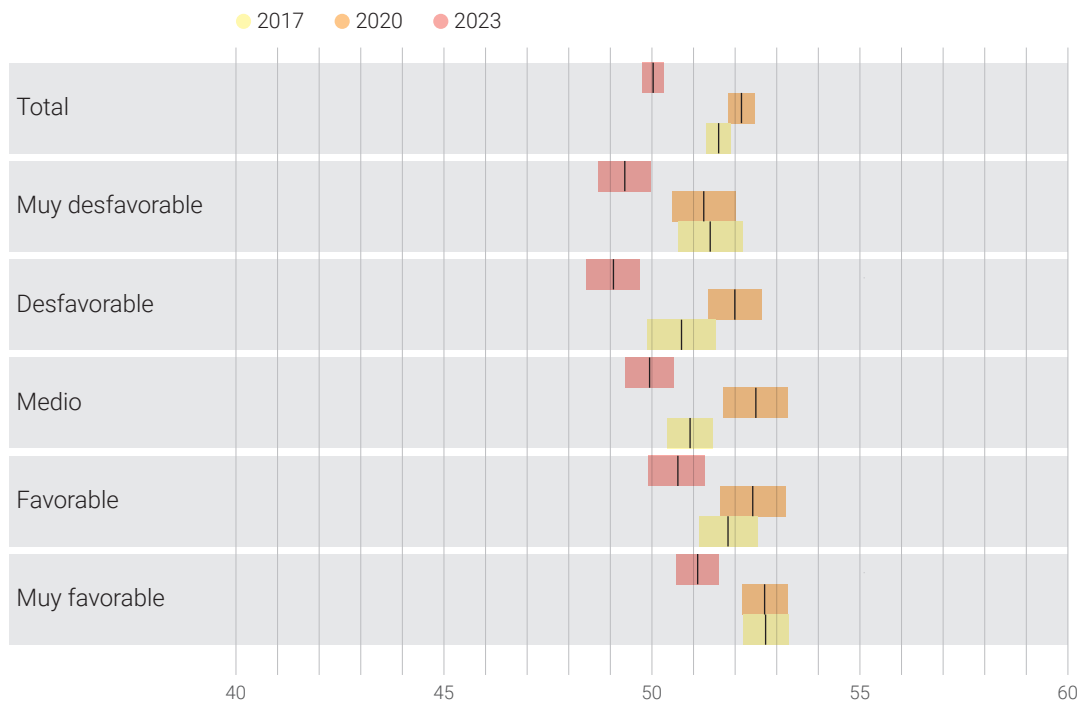


GRÁFICO 17
ÍNDICE DE HABILIDADES INTRAPERSONALES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de sexto



DESEMPEÑOS EN LECTURA Y MATEMÁTICA

En los capítulos 6 y 7 del informe de resultados se presentan los desempeños de los alumnos de tercero y sexto en lectura y matemática. En cada uno de ellos, en primer lugar, se presenta el marco de la evaluación, permitiendo esclarecer qué es lo que se mide, y luego se analizan los desempeños alcanzados. Se invita al lector interesado a profundizar en su lectura, ya que allí se encuentran insumos relevantes incluso para la práctica docente.

A continuación, se realiza una síntesis de los principales resultados, considerando la evolución con relación a mediciones previas y el análisis de los resultados más recientes. Estas dos miradas permiten contribuir a responder las siguientes preguntas: ¿cuánto varían los logros educativos en 2023 según contexto y tipo de centro?; ¿hubo cambios en los resultados de los alumnos entre 2017, 2020 y 2023?, y las diferencias observadas, ¿se relacionan, por ejemplo, con la equidad o con los tipos de centros?

Tanto la evidencia de evaluaciones nacionales como internacionales es consistente en mostrar que en Uruguay los desempeños se relacionan en gran medida con el contexto socioeconómico y cultural de cada centro educativo. Asimismo, dados los criterios de la política educativa para focalizar intervenciones, los tipos de centros también se relacionan con el contexto. Por ejemplo, las escuelas con mayor porcentaje de alumnos provenientes de familias de contextos socioeconómicos más bajos son las aprender y reciben cierto tipo de recursos. Así, de acuerdo con este aspecto y ciertas características escolares, los decisores de política definen la categoría de cada escuela y, por lo tanto, los recursos con que contará. Estos aspectos hacen necesario tomar en cuenta si los desempeños varían o no según el tipo de centro, descontando sus diferencias socioeconómicas y culturales.

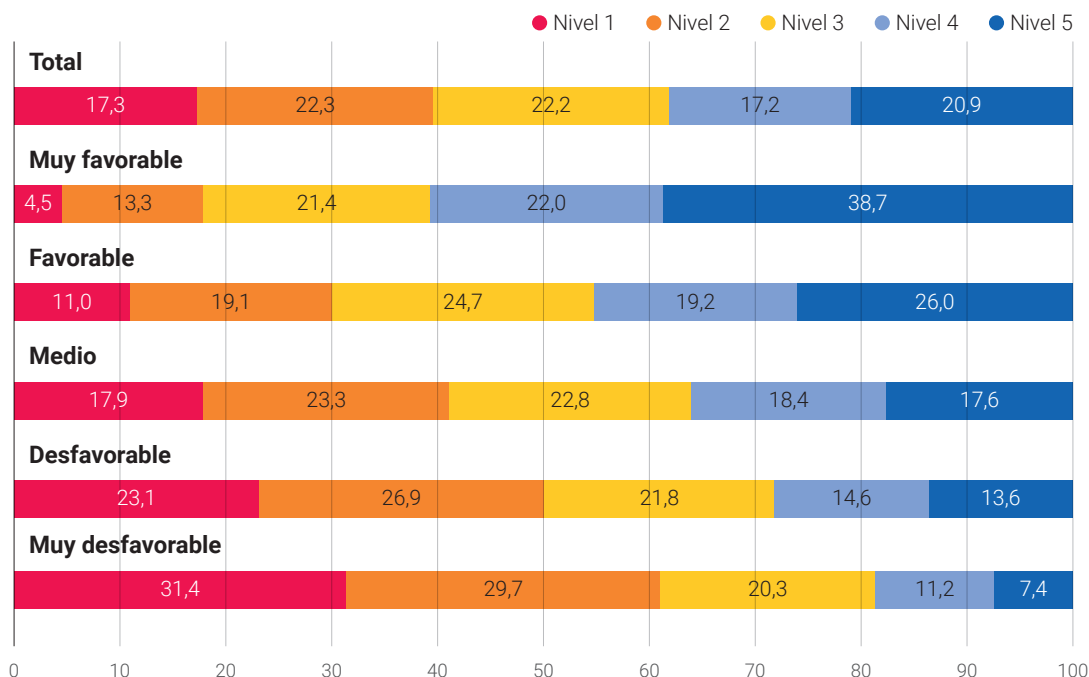
¿CUÁNTO VARÍAN LOS LOGROS EDUCATIVOS EN 2023 SEGÚN CONTEXTO Y TIPO DE CENTRO?

Para 2024 la ANEP esperaba que el porcentaje de alumnos de tercer año en los dos niveles más bajos de lectura de Aristas no superara el 43%. Los datos de 2023 indican que esta meta se cumplió, ya que en dicha situación se encuentra el 39,6% de los niños. Sin embargo, el haber cumplido la meta no indica que los resultados sean satisfactorios, ya que casi un 40% de alumnos tiene desempeños bajos. Asimismo, esta situación depende en gran medida de las características socioeconómicas y culturales de los centros, ya que en las escuelas de contexto muy favorable el porcentaje desciende al 17,8% y en el muy desfavorable este guarismo aumenta al 61,1% (gráfico 18).

Por otra parte, al descontar el efecto del contexto, las escuelas de práctica tienen un puntaje promedio mayor que las privadas, mientras que entre los demás tipos de centros no se registran diferencias. Por lo tanto, es posible sostener que las variaciones en los desempeños obedecen en mayor medida a las características de la población que a las de cada tipo de centro. De hecho, cuando se analiza la relación entre el puntaje y el contexto para cada tipo de centro, se encuentra que no es homogénea. Es decir: incluso entre escuelas de un mismo tipo los resultados se relacionan significativamente con el contexto. Los desempeños en

lectura entre los alumnos de tercero muestran ser más inequitativos entre las escuelas aprender y entre las de tiempo completo que en el resto.

GRÁFICO 18
ALUMNOS DE TERCERO EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑO 2023
 Informantes: alumnos de tercero



En el caso de matemática, también para tercer año, la ANEP estableció como meta que en 2024 haya menos de un 46% en los dos niveles más bajos. La información de 2023 indica que la meta se cumplió, ya que algo menos de un 45% de los alumnos se encuentra en dicha situación. Sin embargo, esta situación también varía de manera muy relevante de acuerdo al contexto de los centros. Entre los de contexto muy favorable el porcentaje de quienes se ubican en los niveles más bajos no llega al 20% (18,9%), mientras que en los centros de contexto muy desfavorable llega casi al 70% (67,4%). Esta diferencia de aproximadamente 50 puntos porcentuales indica muy claramente la importante inequidad que atraviesan los logros educativos (gráfico 19).

En cuanto a las diferencias en el puntaje promedio según tipo de escuela, si se descuenta el efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro, se encuentra que no hay diferencias entre los puntajes promedio en matemática, con excepción de las escuelas de tiempo completo, que presentan un puntaje promedio más alto que el de las escuelas privadas. Sin embargo, entre las escuelas de tiempo completo se registra un mayor grado de inequidad que entre las demás.

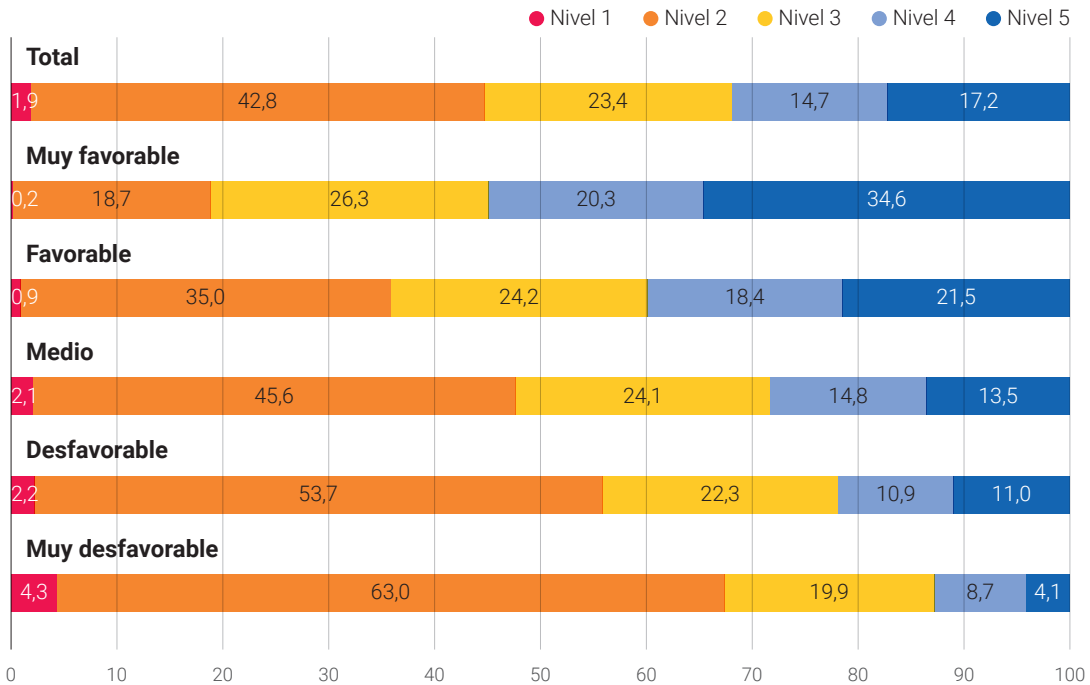
GRÁFICO 19

ALUMNOS DE TERCERO EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES

AÑO 2023

Informantes: alumnos de tercero



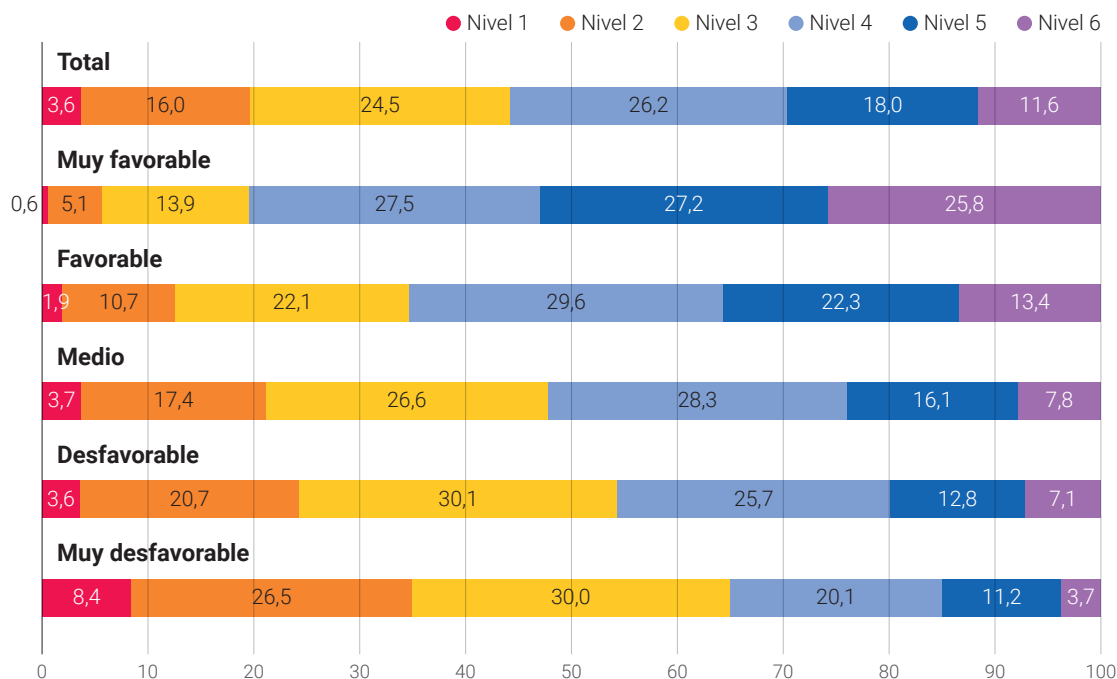
En el caso de lectura en sexto año, la ANEP estableció que en 2024 el porcentaje de alumnos en los dos niveles más bajos no superara el 18%. A diferencia de lo ocurrido en tercero, en sexto no se alcanza la meta, ya que el dato 2023 indica que esa situación corresponde a un 19,7%. El porcentaje de alumnos que no alcanzan el nivel 3 de lectura al culminar la educación primaria varía casi 30 puntos porcentuales según el contexto de los centros (5,7% en el muy favorable y 34,9% en el muy desfavorable) (gráfico 20).

En cuanto a las diferencias según tipo de escuela, se observa que una vez descontado el efecto del contexto, el puntaje promedio de las escuelas de tiempo completo es más alto que el de las privadas y el de las aprender. Estas últimas también presentan un puntaje promedio menor al de las escuelas de práctica. Entre el resto de las escuelas no se constatan diferencias cuando se controla el contexto. Adicionalmente, entre las escuelas aprender (al igual que se observó en los resultados de lectura en tercer año), los resultados de lectura en sexto resultan más inequitativos que en el resto de las escuelas. Esto implica que a pesar de tratarse de un conjunto de centros entre los que casi un 90% es de contexto muy desfavorable o desfavorable, sus pocas diferencias socioeconómicas y culturales igualmente inciden en los desempeños que se alcanzan, siendo dicha incidencia mayor a la observada en otros tipos de escuelas.

GRÁFICO 20
ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

EN PORCENTAJES
 AÑO 2023

Informantes: alumnos de sexto



En el caso de matemática en sexto año, la ANEP fijó como meta para 2024 que en los dos niveles más bajos se ubicara menos de un 31% de los alumnos. De acuerdo al resultado 2023, aún no se alcanzó la meta propuesta, ya que un 37,3% de los niños se encuentra en los niveles más bajos. Asimismo, se observa una diferencia de 46,3 puntos porcentuales de acuerdo al contexto de los centros. En el muy favorable el porcentaje de alumnos que se encuentra en los dos niveles más bajos de matemática al culminar primaria es de 12,3%, sin embargo, en el contexto muy desfavorable este resultado lo obtiene un 58,7% de los niños (gráfico 21).

En cuanto a diferencias entre tipos de centros, se observa que luego de descontar el efecto del contexto las escuelas de tiempo completo alcanzan resultados más altos que el resto. Complementariamente, cabe mencionar que en todos los tipos de escuelas se observa un nivel similar de inequidad en los resultados.

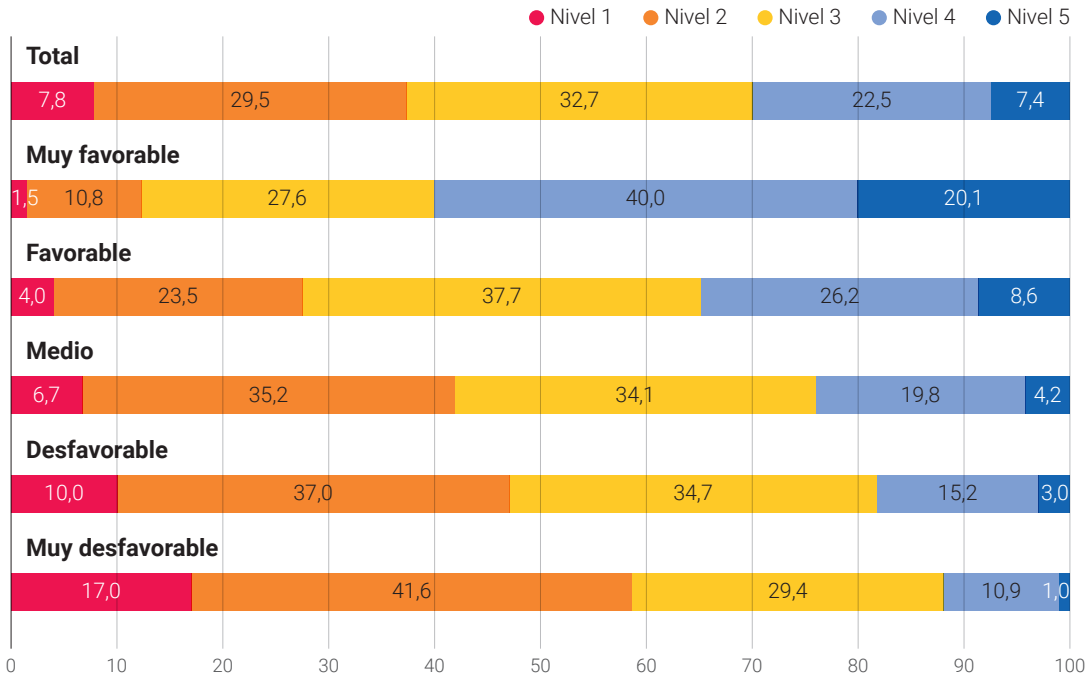
GRÁFICO 21

ALUMNOS DE SEXTO EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES

AÑO 2023

Informantes: alumnos de sexto

**¿HUBO CAMBIOS EN LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS ENTRE 2017, 2020 Y 2023?**

Todo análisis de tendencias representa un desafío en la medida que cada medición puede acompañarse de ciertas particularidades que influyan en la comparabilidad. En el caso de Aristas es importante tener en cuenta dos tipos de limitaciones: la cobertura (hubo una menor participación en Aristas Primaria 2020) y la evolución de alumnos con inclusión en escuelas comunes.

Cobertura: menor participación en Aristas Primaria 2020

En 2020, debido a la emergencia sanitaria, el porcentaje de alumnos que participó de Aristas fue menor que en 2017 y que en 2023. Es decir, los datos de Aristas Primaria 2020 presentan un mayor sesgo de participación. Para corregir parcialmente este sesgo, se imputó el desempeño de los niños que no participaron, utilizando un conjunto de variables observables. Al comparar la distribución de los niveles de desempeño de 2020 de los alumnos que efectivamente participaron con la distribución de los datos ajustados (que incluyen las imputaciones para quienes no participaron), se observa que son muy similares.

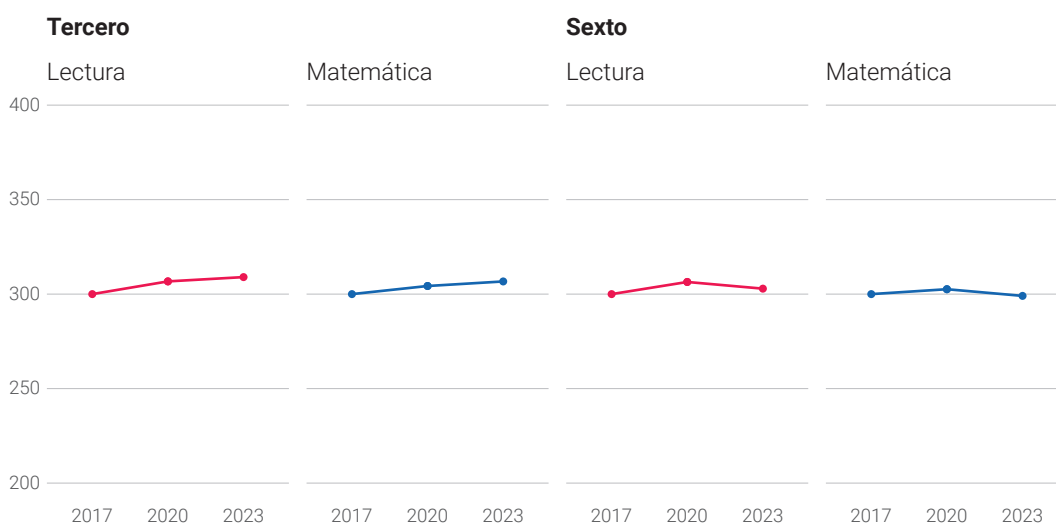
Más allá de que la corrección por el sesgo presenta diferencias menores con los datos originales, se considera que lo más adecuado para analizar la evolución del desempeño de

los alumnos es usar los datos ajustados de 2020, ya que ofrecen una representación más fiel de la realidad. Por lo tanto, se presenta la comparación de los niveles de desempeño para la serie de datos 2017, 2020 y 2023, considerando los datos de 2020 ajustados.

Evolución de alumnos con inclusión en escuelas comunes

De acuerdo a lo relevado en las distintas ediciones de Aristas, es posible afirmar que el porcentaje de alumnos con inclusión en escuelas comunes ha ido aumentando. Si bien se trata de un aspecto positivo y esperable dadas las definiciones de la política educativa, representa un desafío a la comparabilidad, ya que cambia las características de los grupos que se pretende comparar. En 2017 se identificó un porcentaje de niños en esta situación claramente menor a los de 2020 y 2023. Asimismo, no es posible saber si en 2017 efectivamente eran menos o si, dado el instrumento de medida, no fueron identificados todos los que lo habrían sido de haberse utilizado uno más preciso como el aplicado a partir de 2020. Por lo tanto, es importante considerar que en la comparación 2017-2023 también opera la limitación señalada sobre este aspecto para la comparación 2017-2020: los resultados de las mediciones posteriores a 2017 podrían ser algo más altos que los anteriores por el efecto de que se excluyen más alumnos. Identificar este efecto es sumamente complejo, por lo que el lector deberá tener esta limitación presente a la hora de estudiar las tendencias. Sin embargo, un análisis del resultado en 2023 utilizando los distintos criterios para excluir niños con necesidades educativas específicas muestra que se mantienen prácticamente iguales entre sí y que en ningún caso hay diferencias significativas entre ellos. El lector interesado encontrará un análisis detallado de estos aspectos en el apartado “Comparabilidad 2017, 2020, 2023” del Informe técnico.

GRÁFICO 22
EVOLUCIÓN DEL PUNTAJE PROMEDIO EN LAS PRUEBAS DE LECTURA Y MATEMÁTICA DE TERCERO Y SEXTO
 PROMEDIOS
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de tercero y sexto



En tercer año, tanto en lectura como en matemática, el puntaje promedio de 2023 no muestra variaciones significativas respecto a 2020, pero sí resulta significativamente más alto que el de 2017. En cambio, entre los alumnos de sexto, los resultados en ambas áreas se mantienen sin variaciones entre los tres años (gráfico 22).

El aumento entre 2017 y 2023 del puntaje promedio observado en tercer año se traduce en un aumento algo superior a 6 puntos porcentuales, tanto en lectura (6,4) como en matemática (6,1), del porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles más altos de cada área (gráficos 23 y 24).

GRÁFICO 23
ALUMNOS DE TERCERO EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de tercero

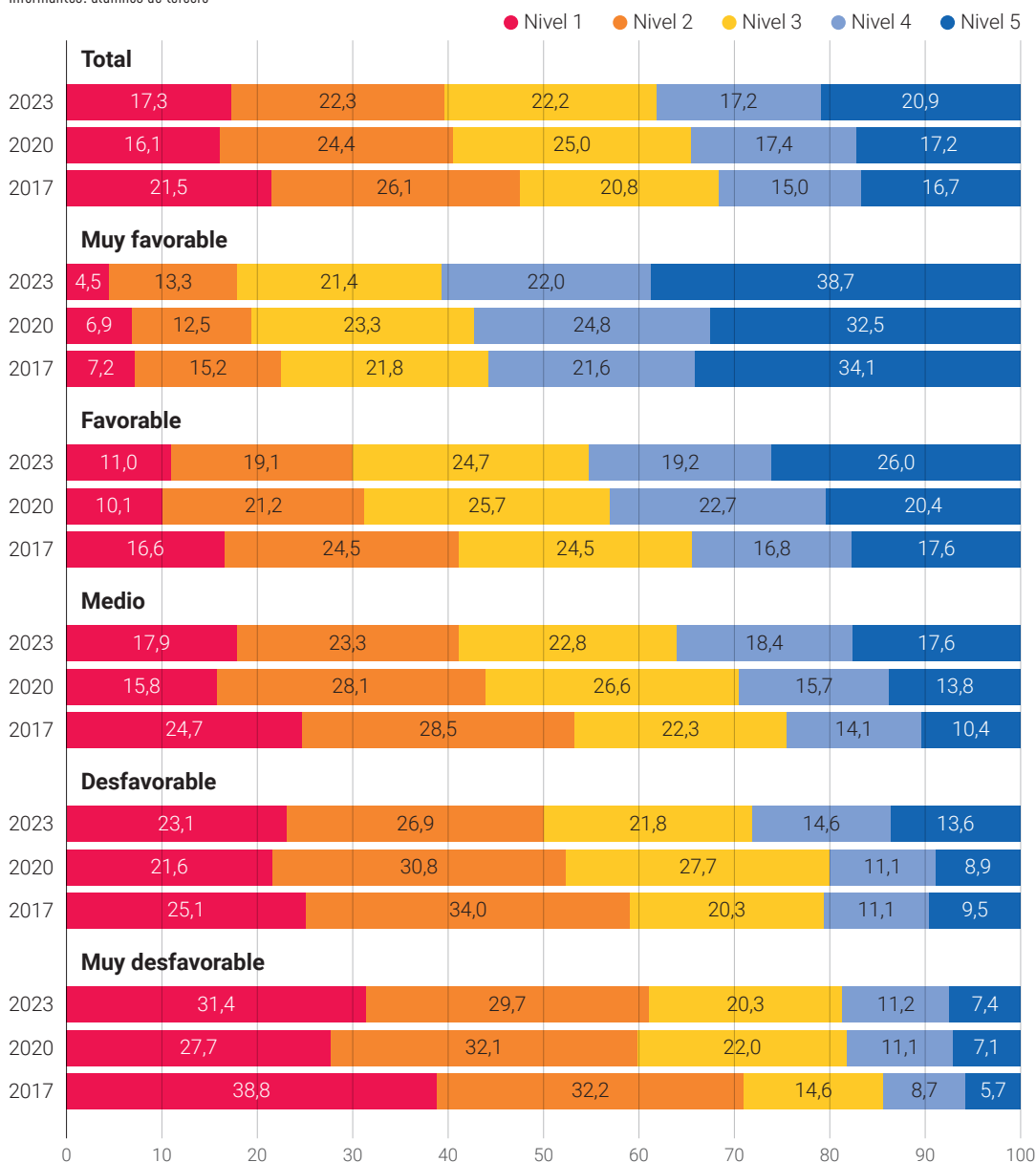
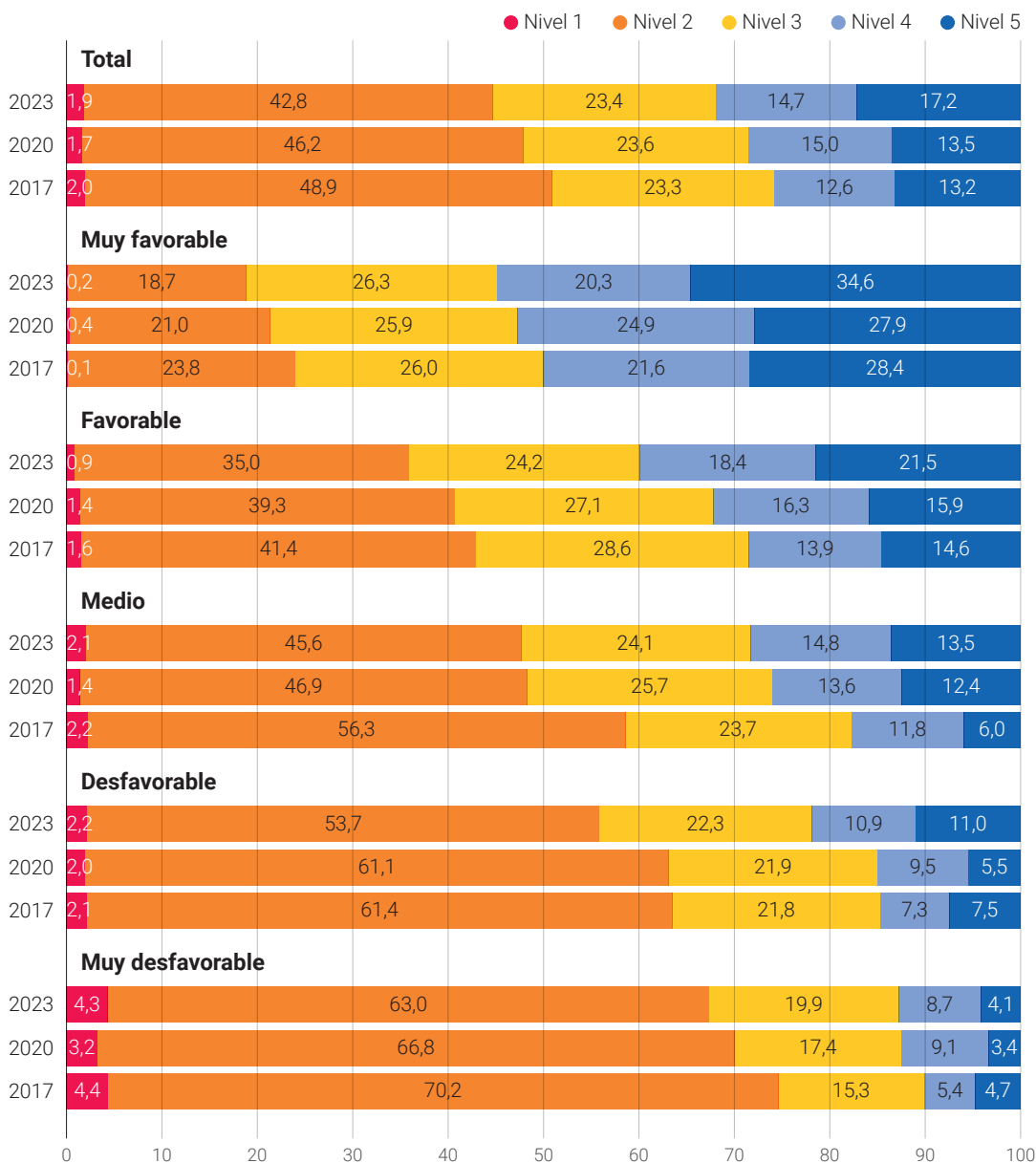


GRÁFICO 24
ALUMNOS DE TERCERO EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de tercero



Estos incrementos de los porcentajes de alumnos que se encuentran en los niveles más altos de desempeño fueron de menor magnitud en los contextos extremos. En el muy desfavorable fue de menos de 3 puntos porcentuales en matemática y algo más de 4 en lectura, mientras que en el muy favorable se ubicó en torno a 5 puntos porcentuales en cada área. Luego, en el contexto desfavorable se registraron aumentos próximos a 7 puntos porcentuales, mientras que en los contextos medio y favorable fue en donde se observaron los mayores incrementos, los cuales varían entre 10,5 y 11,5 puntos porcentuales, respectivamente.

Dado que los resultados que menos variaciones tuvieron fueron los del contexto muy desfavorable, no se observó una mejora en la equidad. La diferencia entre el contexto muy favorable y el muy desfavorable en el porcentaje de alumnos que alcanza los dos niveles más altos se mantiene en torno a 40 puntos porcentuales.

Como se planteó anteriormente, parte de estas diferencias pueden obedecer a que en 2017 se excluyeron menos alumnos con necesidades educativas específicas que en 2023.

GRÁFICO 25
ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2017, 2020 Y 2023
 Informantes: alumnos de sexto

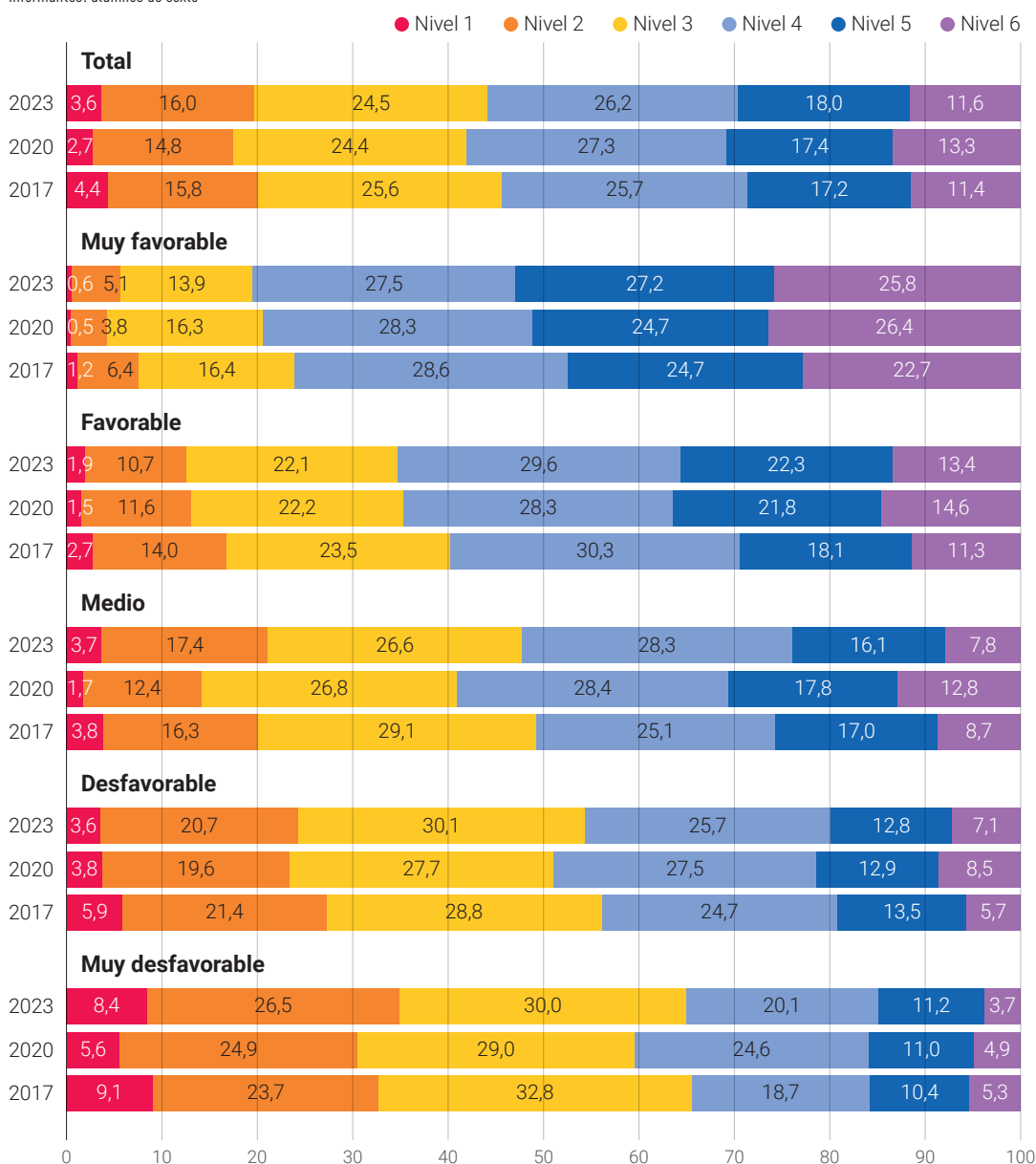
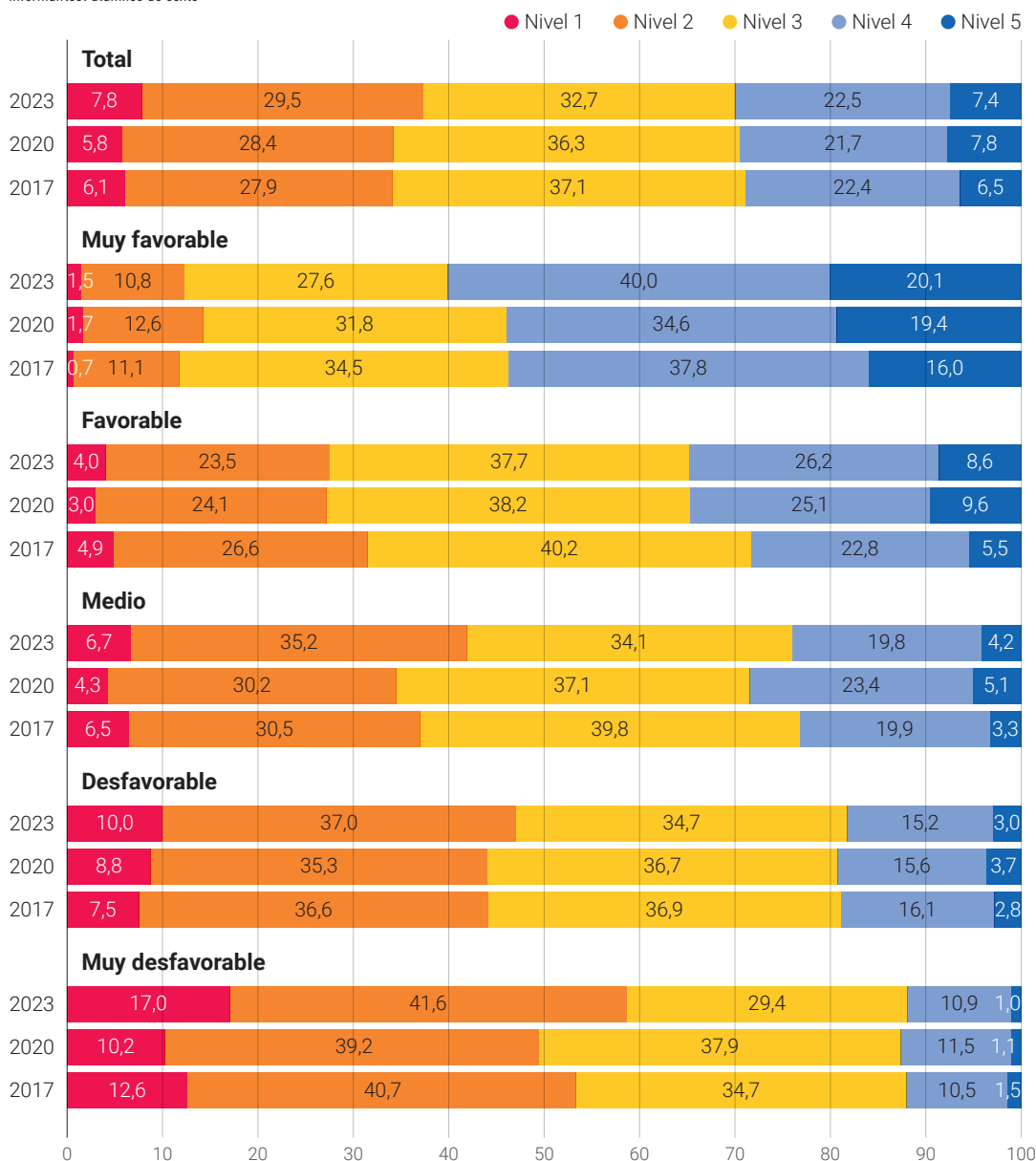


GRÁFICO 26

ALUMNOS DE SEXTO EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑOS 2017, 2020 Y 2023

Informantes: alumnos de sexto



En sexto año la situación es diferente que en tercero. Analizando el porcentaje de alumnos que logra cada uno de los niveles de desempeño, consistentemente con el puntaje promedio, se observa que no hubo cambios. Tanto en lectura como en matemática, solo un 1% más de niños se encuentra en los dos niveles más altos en 2023 que en 2017. Sin embargo, cuando se analizan las tendencias según contexto se observa que dicha situación mejora (entre 5,6 y 6,5 puntos porcentuales tanto en lectura como en matemática) en los contextos favorables, pero no en el resto. Estos resultados dan cuenta de un leve incremento de la inequidad en ambas áreas al finalizar la educación primaria (gráficos 25 y 26).

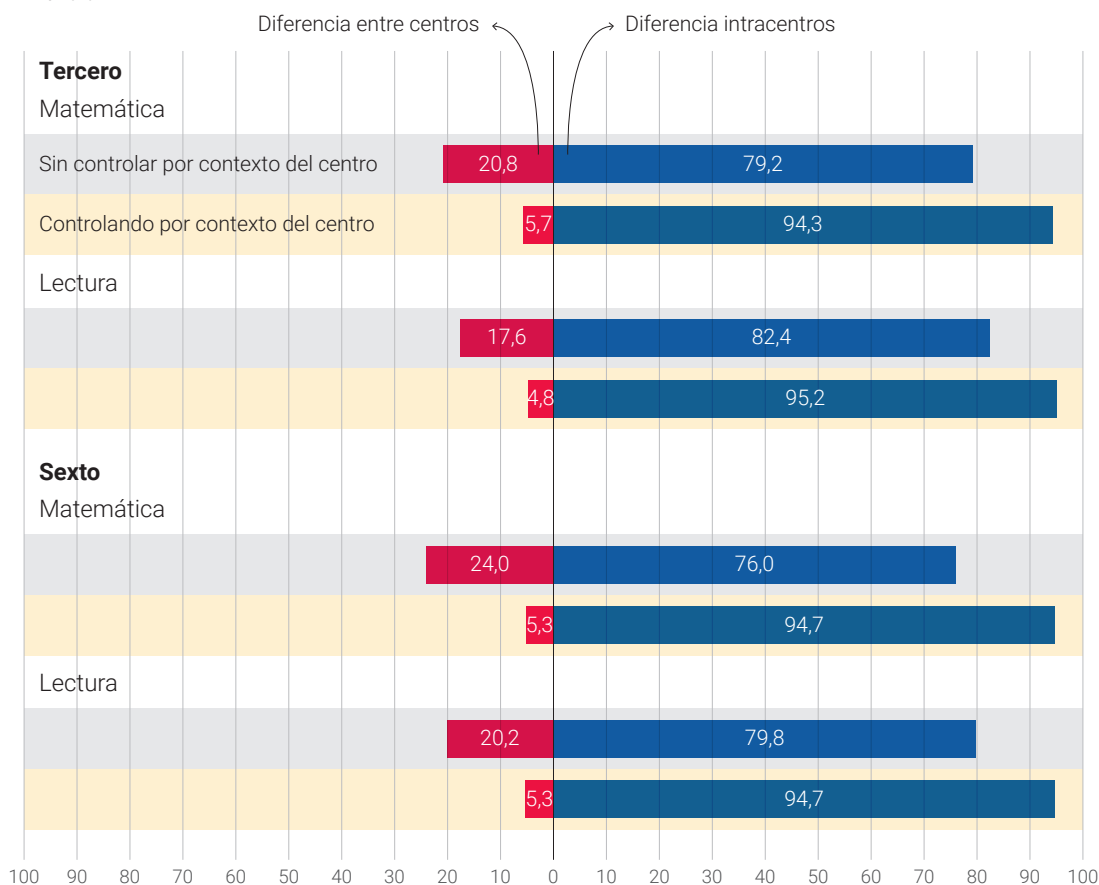
FACTORES ASOCIADOS A LOS DESEMPEÑOS EN MATEMÁTICA Y LECTURA

Los logros educativos de los alumnos están influenciados por una variedad de factores que van más allá de su capacidad innata. El efecto del contexto socioeconómico y cultural, así como del estatus socioeconómico de las familias sobre los desempeños de los alumnos no es una novedad y ha sido claramente evidenciado en los capítulos previos.

El desafío de los sistemas educativos reside en identificar factores adicionales que puedan ser moldeados por la política educativa para promover aprendizajes más allá de los esperados por las condiciones socioeconómicas y culturales, tanto de origen de cada alumno como del grupo de pares, y contribuir así a reducir la inequidad que habitualmente se asocia con estos efectos y que constituye uno de los principales desafíos para nuestro país.

De acuerdo al análisis realizado, puede afirmarse que no solo se trata de uno de los principales desafíos del país, sino también que es muy grande. Los factores propiamente escolares explican únicamente un 5% de los desempeños en lectura y en matemática de los alumnos de tercero y sexto año (gráfico 27).

GRÁFICO 27
PORCENTAJE DE LA HETEROGENEIDAD EN EL PUNTAJE DE LOS ALUMNOS QUE SE ENCUENTRA ENTRE E INTRACENTROS EDUCATIVOS
 AÑO 2023



Trabajar en el fortalecimiento de los factores escolares que explican los desempeños, aun luego de controlar aspectos extraescolares, es sin duda la estrategia más razonable para la mejora de los desempeños y la reducción de la inequidad. Sin embargo, no debe perderse de vista que la inequidad está fuertemente asociada a la segregación territorial, que se refleja en segregación educativa. Por lo tanto, la reducción de la inequidad no podrá lograrse si se trabaja únicamente desde lo educativo. La articulación con otras áreas de políticas sociales parece indispensable para minimizar el impacto de la segregación territorial en los logros educativos.

A pesar de tratarse de un pequeño espacio de incidencia de lo propiamente educativo sobre los desempeños, el análisis realizado permite brindar información a la política educativa respecto a cuáles factores intentar fortalecer. Sería esperable que este fortalecimiento se tradujera en un aumento de los desempeños y una reducción de la inequidad.

De acuerdo a los factores escolares que se asociaron positivamente con una mejora de los desempeños en al menos una de las áreas y grados relevados, es plausible afirmar que una mayor experiencia de los docentes de aula y su estabilidad en un mismo centro contribuirían a la mejora de los desempeños. Un hallazgo sumamente relevante se relaciona con la importancia de las prácticas de aula: los datos muestran que cuando los docentes desafían cognitivamente a sus alumnos estos logran resultados más altos. La implementación de prácticas de estas características es un reto para los docentes. El fortalecimiento de su formación, buscando promover estrategias de enseñanza desafiantes incluso en contextos desfavorables, parece ser una estrategia que podría mejorar los desempeños y reducir la inequidad.

Por otra parte, trabajar en fortalecer la asistencia, reducir el rezago escolar así como el tamaño de los grupos, podrían incidir en un fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, una mejora en los vínculos y, por lo tanto, también en el comportamiento en el aula (que tal vez contribuya a reducir la sensación de inseguridad de los alumnos), todos ellos aspectos asociados a los desempeños.

CONCLUSIONES

Aristas da cuenta de un conjunto amplio de dimensiones vinculadas al sistema educativo, con el objetivo principal de contribuir a explicar los resultados en los niveles de logro en lectura y matemática. Este objetivo es abordado en el último capítulo del informe, el cual es precedido por la descripción de los desempeños en lectura (capítulo 6) y en matemática (capítulo 7). En particular, resulta relevante analizar las diferencias que se observan en los logros en estas áreas disciplinares.

Los factores explicativos potenciales considerados son analizados en los primeros capítulos del informe. En el capítulo 2 se describen las principales características de los centros educativos y la comunidad profesional docente. Además, se incluyen las percepciones de maestros y directores sobre la transformación educativa y se destina un apartado a los principales aspectos de las escuelas con extensión del tiempo pedagógico. En el capítulo 3 se busca responder las preguntas sobre qué y cómo se enseña lectura y matemática en tercero y sexto. En el capítulo 4 se trabaja sobre el clima de aprendizaje en el aula, considerando los vínculos entre alumnos y maestros, el grado en el que los alumnos consideran que su opinión es tomada en cuenta, el sentido de pertenencia hacia el centro y su percepción de seguridad. En el capítulo 5 se describen algunas características de los alumnos y sus familias. Entre ellas, aspectos sociodemográficos y educativos, así como las habilidades socioemocionales de los niños de sexto.

En la medida en que al comienzo de cada uno de los capítulos se presenta un resumen de los principales resultados, en estas páginas se busca enfatizar en aquellos que se consideran más sustantivos para la mejora de los logros y la reducción de la inequidad.

A partir de 2016, los gobiernos han establecido metas con relación a logros esperados para el sistema educativo. En el período 2020–2024 se fijaron metas vinculadas a los desempeños esperados en lectura y matemática para los alumnos de tercero, sexto y noveno grado. En los tres casos la fuente de verificación es Aristas y en noveno también se considera PISA. En este sentido, Aristas permite al INEEd cumplir con su mandato legal de dar seguimiento a las metas educativas y contribuir a conocer el estado de la educación.

Los datos de Aristas Primaria 2023 permiten afirmar que las metas establecidas para tercero de primaria fueron alcanzadas, pero no así las definidas para sexto. La brecha entre el valor

observado y el esperado es de +3,4 y +1,3 puntos porcentuales en tercero y de -1,7 y -6,3 puntos porcentuales en sexto (en lectura y matemática, respectivamente). Si bien, salvo en matemática de sexto, las brechas respecto a los valores esperados son relativamente pequeñas, estas muestran grandes variaciones de acuerdo al contexto socioeconómico y cultural de la población que asiste a cada centro. **Las diferencias entre los porcentajes de alumnos que se encuentran en los niveles 1 y 2 en los contextos muy desfavorable y muy favorable varían entre 30 y 50 puntos porcentuales en todas las pruebas.**

En tercer año, tanto en lectura como en matemática el puntaje promedio de 2023 no muestra variaciones significativas respecto a 2020, pero sí resulta significativamente más alto que el de 2017, al igual que en lectura de sexto. En cambio, entre los alumnos de sexto, los resultados en matemática se mantienen sin variaciones entre los tres años.

El aumento entre 2017 y 2023 del puntaje promedio observado en **tercer año** se corresponde con un aumento algo superior a 6 puntos porcentuales **tanto en lectura (6,5) como en matemática (6,1)**, del porcentaje de alumnos que se ubica en los dos niveles más altos de cada área.

Estos incrementos del porcentaje de alumnos que se encuentran en los niveles más altos de desempeño fueron más pronunciados en los contextos medio y favorable y de menor magnitud en los contextos extremos⁷. Dado que los resultados que menos variaciones tuvieron fueron los del contexto muy desfavorable, **no se observó una mejora en la equidad**. La diferencia entre el contexto muy favorable y el muy desfavorable en el porcentaje de alumnos que alcanza los dos niveles más altos se mantiene en torno a 40 puntos porcentuales⁸.

En **sexto año** la situación es diferente que en tercero. Analizando el porcentaje de alumnos que logra cada uno de los niveles de desempeño, consistentemente con el puntaje promedio, se observa que no hubo cambios en la distribución de los niños en estos. **Tanto en lectura como en matemática**, solo un 1% más de alumnos se encuentra en los dos niveles más altos en 2023 que en 2017. Sin embargo, cuando se analizan las tendencias según contexto se observa que dicha situación mejora (entre 5,5 y 6,5 puntos porcentuales, tanto en lectura como en matemática) en los contextos más favorables, pero no en el resto. Estos resultados dan cuenta de un **leve incremento de la inequidad en ambas áreas al finalizar la educación primaria**.

La **inequidad** representa un desafío de gran envergadura para el sistema educativo en la medida que trasciende sus fronteras, ya que se vincula con la segregación territorial. La evidencia internacional muestra que Uruguay es uno de los países en donde las diferencias en los logros de cada escuela dependen en mayor medida de las características de la población que asiste a cada una de ellas.

⁷ En el contexto muy desfavorable, el aumento del porcentaje de alumnos en los niveles más altos de desempeño fue de menos de 3 puntos porcentuales en matemática y algo más de 4 en lectura, mientras que en el muy favorable se ubicó en torno a 5 puntos porcentuales en cada área. Luego, en el contexto desfavorable se registraron incrementos próximos a 7 puntos porcentuales, mientras que en los contextos medio y favorable fue en donde se observaron los mayores incrementos, los cuales varían entre 10,5 y 11,5 puntos porcentuales.

⁸ Como se planteó anteriormente, parte de estas diferencias pueden obedecer a que en 2017 se excluyeron menos alumnos con necesidades educativas específicas que en 2023.

En este sentido, la importante incidencia de la pobreza infantil en nuestro país impacta de manera significativa en el sistema educativo. Mientras que la pobreza afecta al 10% de la población general, este porcentaje asciende al 20% entre los menores de 18 años y disminuye considerablemente entre los adultos. Esto significa que uno de cada cinco niños y adolescentes en edad escolar proviene de hogares en situación de pobreza, enfrentando a menudo carencias habitacionales, inseguridad alimentaria y un menor clima educativo en el hogar. Si además se toma en cuenta que estos alumnos tienden a concentrarse en ciertas escuelas (como consecuencia de la segregación territorial), el desafío para el sistema educativo se torna aún más complejo.

Si bien esto llama al diseño de políticas intersectoriales, también desafía al sistema educativo a la hora de intentar revertir la situación a través de la educación. En este sentido, uno de los principales aportes de Aristas para el diseño de la política educativa ha sido el describir las prácticas de enseñanza, dar cuenta de que estas varían de acuerdo al contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos, así como informar que estas diferencias se relacionan con los desempeños de los alumnos.

Este resultado da cuenta de la relevancia de diseñar y fortalecer políticas educativas centradas en las escuelas que integran los contextos más desfavorables, específicamente en lo que refiere a la formación en servicio de los docentes y su acompañamiento. Estas estrategias deberán ser de distinto tipo, de forma tal de viabilizar la implementación de prácticas de enseñanza que sean desafiantes para todos los alumnos y en todos los contextos. A pesar de la existencia de políticas focalizadas, se observa que en las escuelas de los contextos más desfavorables, incluso con recursos adicionales asignados, los resultados son no solamente más bajos, sino también inequitativos. Esto parece mostrar que las diferencias socioeconómicas y culturales son sumamente relevantes para explicar los resultados educativos, aun entre situaciones relativamente similares entre sí. Es decir, para contribuir a reducir la inequidad y mejorar los logros, probablemente no alcance con asignar recursos materiales, sino que también es necesario diseñar estrategias de formación y acompañamiento a los docentes que tienen el desafío de enseñar en los contextos más vulnerables⁹. Identificar y compartir experiencias de prácticas pedagógicas desafiantes para alumnos de contextos desfavorables puede ser una estrategia para el fortalecimiento de la comunidad docente.

Si bien los resultados en lectura y matemática presentados en este informe no responden al cambio curricular, ya que este no se había implementado cuando se realizó la medición, algunas percepciones de los docentes sí pueden estar vinculadas a la transformación educativa. En primer lugar, surge con claridad la percepción de una alta sobrecarga de trabajo, mientras que, por otra parte, también se registra un incremento del liderazgo pedagógico del director. Si bien no es posible constatar que este se deba a la transformación educativa, sí es razonable considerar que los cambios implementados hayan fortalecido dicho rol y esto haya sido percibido por el conjunto de los docentes.

⁹ En el marco de la transformación curricular integral se han desarrollado cursos para docentes de aula. Uno de ellos tuvo foco en metodologías activas y se espera realizar otro en 2025 sobre innovación pedagógica. Sin embargo, no es posible afirmar si estos cursos han tenido o no algún efecto sobre los desempeños de los alumnos. Una aproximación al tema podría implicar la realización de un estudio comparativo de las prácticas de enseñanza y resultados educativos en aulas cuyos docentes hayan participado de los cursos con otras en que sus docentes no lo hayan hecho.

En este informe se ha constatado que existen diferencias en qué y cómo se enseña en los distintos contextos. Además, se ha identificado que una mayor demanda cognitiva en la enseñanza se asocia con mejores desempeños en lectura en sexto, incluso luego de considerar una serie muy relevante de aspectos. Si bien es razonable esperar que las formas de enseñar tengan efectos en los desempeños, su medición es compleja y su articulación con otros factores hace que en los análisis multivariados se desdibuje su incidencia. Sin embargo, si únicamente se controla el contexto del centro y el estatus socioeconómico y cultural de las familias, se observa que en algunas áreas y grados, adicionalmente al efecto positivo de la demanda cognitiva, este efecto también se observa cuando la enseñanza hace énfasis en dimensiones más complejas, mientras que los resultados son más bajos cuando se presentan prácticas de activación cognitiva de tipo tradicional. Lo anterior da cuenta del importante potencial que encierran las prácticas de enseñanza para la mejora de los logros. Asimismo, se ha visto que, consistentemente, en términos generales, en las escuelas aprender la activación cognitiva de descubrimiento es más baja que en el resto, aun luego de controlar el contexto.

Los resultados indican que el acompañamiento a docentes, especialmente en sectores desfavorables, con instancias de formación que profundicen en estrategias para abordar altos niveles de demanda cognitiva y prácticas pedagógicas que impliquen activación cognitiva del tipo de descubrimiento y autónomas, así como un mayor énfasis en las dimensiones más complejas de la lectura y la matemática contempladas en el currículo, podrían tener efectos positivos sobre la mejora de los desempeños y la reducción de la inequidad. Sin embargo, estas prácticas de enseñanza requieren de aulas en las que los docentes puedan desplegar diversas estrategias pedagógicas. Por lo tanto, no solo será necesario el acompañamiento y la formación docente, sino también propiciar condiciones que contribuyan a viabilizar la efectiva implementación de prácticas de enseñanza desafiantes para todos los niños.

En este sentido, los resultados de Aristas Primaria 2023 evidencian un reto adicional, ya que entre 2017 y 2023 se constata un deterioro de la convivencia escolar. Esto se traduce en un empeoramiento del comportamiento de los alumnos en el aula, un descenso del sentido de pertenencia de los niños en el centro educativo y en sus habilidades inter e intrapersonales, una disminución de los vínculos entre compañeros y entre alumnos y maestros. A esto se le suma que, en los contextos más desfavorables, los niños se sienten más inseguros dentro de las escuelas que sus pares de contextos más favorables. Estos cambios en el clima escolar presentan grandes desafíos a la hora de propiciar ambientes educativos que favorezcan los logros académicos.

Asimismo, es un desafío diario para el colectivo docente llevar adelante prácticas de enseñanza en aulas donde los alumnos presentan altos niveles de inasistencias, un descenso en su motivación y autorregulación hacia el aprendizaje y que provienen de hogares en los que los recursos educativos son escasos para realizar las tareas escolares.

Si bien las líneas estratégicas definidas por la ANEP para el período 2020–2024 y la transformación educativa enfatizan en la centralidad e integralidad de los alumnos, priorizando tanto sus aspectos emocionales como cognitivos, se verifica un deterioro entre 2017 y 2023 de las habilidades socioemocionales de los alumnos, el cual en parte podría ser

explicado por los efectos de la pandemia de COVID-19 en el bienestar y la salud emocional de niños y adolescentes.

En el capítulo 8 de este informe se constata justamente la importancia de estos factores sobre los desempeños alcanzados por los alumnos en matemática y lectura y sobre los cuales la política educativa tendría margen de acción.

En este sentido, se observa que las inasistencias a clases, uno de los factores más relacionados al desempeño académico, tienen un efecto negativo sobre los desempeños en matemática, y el buen comportamiento en el aula tiene un efecto positivo sobre los desempeños en lectura. Por su parte, la motivación y la autorregulación del aprendizaje, las habilidades intrapersonales y la mayor percepción de seguridad de los alumnos tienen un efecto positivo sobre los desempeños en ambas áreas.

Estos hallazgos muestran la relevancia de reforzar la asistencia a clases, las habilidades socioemocionales de los alumnos, el clima en las aulas y en las escuelas y las prácticas de enseñanza que involucren estrategias diversas.