ARISTAS 2025

INFORME DE RESULTADOS DE NOVENO GRADO



Aristas
Evaluación Nacional
de Logros Educativos

INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa

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

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, Roberto Cáceres, Thomas Evans, Ana Laura González, Meliza González, Carmen Haretche, Raisa López, Eliana Lucián, Inés Méndez, Santiago Pelufo, Andrea Rajchman, Maximiliano Sala Crist, Rosana Serra y Joana Urraburu.

Coordinación de campo: Gimena Rodríguez
Asistente de campo: Valentina Siri
Asistente profesional: Jessica Flores

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor
Diseño y diagramación: Diego Porcelli
Fotos de tapa: Presidencia de la República

Montevideo, 2026

ISBN: 978-9915-9913-2-0

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

Cómo citar: INEEd (2026). *Aristas 2025. Informe de resultados de noveno de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2025/Aristas-Media-2025-Informe-de-resultados.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.

ÍNDICE

Introducción 13

Capítulo 1. Muestra y contexto 16

Muestra y cobertura 19
Ajustes por necesidades educativas específicas 21
Condiciones de aplicación 22
Contexto socioeconómico y cultural de los centros de educación media 23
¿Cómo se organiza la educación media básica? 26

Capítulo 2. Los estudiantes y sus trayectorias educativas 29

Perfil sociodemográfico 32
Trayectoria educativa 33
¿Están cambiando los hábitos de lectura de los estudiantes? 43
Habilidades socioemocionales 46

Capítulo 3. Desempeños 53

Desempeños en lectura 56
Desempeños en matemática 83
¿Cómo evolucionaron los desempeños educativos a nivel internacional? 110

Capítulo 4. Comunidad docente 112

Perfil docente y características sociodemográficas 114
Liderazgo y comunidad docente 116
Recursos humanos en el centro educativo 118
Bienestar docente 127

Capítulo 5. Condiciones de enseñanza y aprendizaje 132

Factores que afectan el desarrollo de las clases 133
¿Cómo se utilizan los celulares en los centros educativos y en el aula? 138
Violencia en el entorno y seguridad percibida 141
Vínculos dentro del centro educativo 145

Capítulo 6. Oportunidades de aprendizaje 149

¿Qué son las oportunidades de aprendizaje? 151
Perspectiva de los docentes sobre la preparación previa de los estudiantes para el curso y su avance escolar 153
Tiempo suficiente y motivos 156
Cobertura de los contenidos trabajados por los docentes en las aulas 158
Vínculo entre cobertura y diagnóstico inicial 163
Énfasis 169
Demanda cognitiva 176
Activación cognitiva 180
Prácticas pedagógicas de autonomía estudiantil 184
¿Cómo usan los docentes y estudiantes la inteligencia artificial? 188

Capítulo 7. Factores asociados a los desempeños 191

Efecto escolar sobre los desempeños 191
Factores asociados a los desempeños en matemática y lectura 193
¿Cómo se relaciona la demanda cognitiva de las actividades propuestas en clase con los desempeños? 201
Evolución de los factores asociados y posibles elementos para interpretar el deterioro de los desempeños entre 2022 y 2025 205

Desafíos para garantizar el derecho a la educación 208

Conclusiones 212

Anexo 221

Bibliografía 345

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Capítulo 1
Gráfico 1.1. Cobertura total por contexto socioeconómico y cultural 18
Tabla 1.1. Muestra teórica de estudiantes, grupos y centros según tipo de curso 19
Tabla 1.2. Cantidad de estudiantes incluidos en las muestras teórica y efectiva 20
Tabla 1.3. Tasa de respuesta de instrumentos aplicados sobre muestra efectiva 21
Tabla 1.4. Cantidad y porcentaje de estudiantes excluidos por necesidades educativas específicas 22
Gráfico 1.2. Estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro por tipo de curso 24

Capítulo 2
Gráfico 2.1. Asistencia al momento del relevamiento de los estudiantes inscriptos a comienzos del año por tipo de curso 36
Gráfico 2.2. Estudiantes que faltaron a alguna clase o todo el día en las últimas dos semanas, por contexto socioeconómico y cultural del centro 37
Gráfico 2.3. Estudiantes según motivo de inasistencia por contexto socioeconómico y cultural del centro 39
Gráfico 2.4. Estudiantes según motivos por los que no finalizarían educación media 42
Gráfico 2.5. Hábitos de lectura por género 44
Gráfico 2.6. Motivación y autorregulación del aprendizaje por contexto socioeconómico y cultural del centro 47
Gráfico 2.7. Habilidades interpersonales e intrapersonales por contexto socioeconómico y cultural del centro 48
Gráfico 2.8. Conductas externalizantes por género 49
Gráfico 2.9. Conductas internalizantes por contexto socioeconómico y cultural del centro 50

Capítulo 3
Gráfico 3.1. Puntajes en lectura según tipo de curso, sin control y con control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 55
Tabla 3.1. Dominios evaluados en lectura 58
Tabla 3.2. Niveles de desempeño en lectura 61
Gráfico 3.2. Dificultad de los ítems de lectura seleccionados 62
Gráfico 3.3. Estudiantes en cada nivel de desempeño de lectura 74
Gráfico 3.4. Estudiantes en cada nivel de desempeño de lectura según el contexto socioeconómico y cultural del centro 76
Gráfico 3.5. Equidad en los desempeños en lectura 77
Tabla 3.3. Brecha de puntaje promedio e índice de paridad entre el desempeño en lectura de los estudiantes del contexto muy favorable y muy desfavorable 78
Gráfico 3.6. Estudiantes en cada nivel de desempeño de lectura según tipo de curso 79
Gráfico 3.7. Estudiantes en cada nivel de desempeño de lectura según género 80
Gráfico 3.8. Estudiantes en cada nivel de desempeño de lectura según región 81
Gráfico 3.9. Estudiantes en cada nivel de desempeño de lectura según cantidad de años de rezago 82
Tabla 3.4. Dominios evaluados en matemática 85
Tabla 3.5. Niveles de desempeño en matemática 88
Gráfico 3.10. Dificultad de los ítems de matemática seleccionados 90
Gráfico 3.11. Estudiantes en cada nivel de desempeño de matemática 100
Gráfico 3.12. Estudiantes en cada nivel de desempeño de matemática según el contexto socioeconómico y cultural del centro 102
Gráfico 3.13. Equidad en los desempeños en matemática 103
Tabla 3.6. Brecha de puntaje promedio e índice de paridad entre el desempeño en matemática de los estudiantes del contexto muy favorable y muy desfavorable 104
Gráfico 3.14. Estudiantes en cada nivel de desempeño de matemática según tipo de curso 106
Gráfico 3.15. Estudiantes en cada nivel de desempeño de matemática según género 107

Gráfico 3.16. Estudiantes en cada nivel de desempeño de matemática según región....108
Gráfico 3.17. Estudiantes en cada nivel de desempeño de matemática según rezago....109

Capítulo 4
Gráfico 4.1. Índice de liderazgo pedagógico del director según tipo de curso....117
Gráfico 4.2. Índice de diálogo reflexivo según contexto socioeconómico y cultural del centro....118
Gráfico 4.3. Directores que sostienen que en su centro no se cuenta con los docentes necesarios para cubrir todos los grupos según tipo de centro....120
Gráfico 4.4. Directores que sostienen que en su centro no se cuenta con los docentes necesarios para cubrir todos los grupos según contexto socioeconómico y cultural del centro....120
Gráfico 4.5. Estudiantes de educación básica integrada que no tuvieron docente por un mes o más según asignatura, por tipo de curso....122
Gráfico 4.6. Estudiantes de formación profesional básica que no tuvieron docente por un mes o más por asignatura....123
Gráfico 4.7. Faltas, llegadas tarde y salidas anticipadas de docentes según tipo de curso....124
Gráfico 4.8. Personal de apoyo según tipo de centro....126
Gráfico 4.9. Incidencia del trabajo en el bienestar según directores, adscriptos y docentes....128
Gráfico 4.10. Índice de estrés laboral de los adscriptos y docentes según tipo de curso....129
Gráfico 4.11. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los docentes según tipo de curso....131

Capítulo 5
Gráfico 5.1. Factores que afectan el desarrollo de las clases....134
Gráfico 5.2. Factores que afectan el desarrollo de las prácticas de enseñanza....135
Gráfico 5.3. Índice de comportamiento en el aula según tipo de curso....137
Gráfico 5.4. Reglas de uso de celulares en los centros según los adscriptos....139
Gráfico 5.5. Reglas de uso de celulares en los centros según los estudiantes....139
Gráfico 5.6. Índice de violencia en el entorno barrial del centro educativo según tipo de centro....141
Gráfico 5.7. Índice de violencia en el entorno barrial del centro educativo según región....142
Gráfico 5.8. Índice de violencia en el entorno barrial del centro educativo según tamaño del centro....143
Gráfico 5.9. Índice de violencia en el centro según tipo de curso....144
Gráfico 5.10. Índice de violencia en el centro según tamaño del centro....144
Gráfico 5.11. Sensación de seguridad de los estudiantes en el centro educativo y sus alrededores según género....145
Gráfico 5.12. Vínculo entre las familias y el centro educativo según tipo de curso....146
Gráfico 5.13. Vínculos interpersonales en el centro educativo....147
Gráfico 5.14. Sentido de pertenencia de los estudiantes según tipo de curso....148

Capítulo 6
Tabla 6.1. Dimensiones y subdimensiones de las oportunidades de aprendizaje seleccionadas....152
Gráfico 6.1. Docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes por actividad de lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro....154
Gráfico 6.2. Docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes por tema de matemática según contexto socioeconómico y cultural del centro....155
Gráfico 6.3. Docentes que consideran suficiente el tiempo que tienen para enseñar los contenidos del curso según contexto socioeconómico y cultural del centro....156
Gráfico 6.4. Principal motivo por el que los docentes consideran insuficiente el tiempo que tienen para enseñar los contenidos del curso....157
Gráfico 6.5. Cobertura de actividades de lectura....159
Gráfico 6.6. Cobertura de temas de matemática....162
Gráfico 6.7. Cobertura de actividades de lectura y percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes....164
Gráfico 6.8. Consideración de docentes sobre suficiencia de la preparación previa de los estudiantes y cobertura de las actividades de lectura....165

Gráfico 6.9. Porcentaje de cobertura por tema según percepción de preparación previa suficiente de los estudiantes 168
Gráfico 6.10. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de lectura 170
Gráfico 6.11. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro 171
Gráfico 6.12. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de lectura según tipo de curso 172
Gráfico 6.13. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de matemática 173
Gráfico 6.14. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de matemática según contexto socioeconómico y cultural del centro 174
Gráfico 6.15. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de matemática según tipo de curso 174
Gráfico 6.16. Distribución del índice de demanda cognitiva de lectura y matemática 176
Gráfico 6.17. Índice de demanda cognitiva en lectura por contexto socioeconómico y cultural del centro 177
Gráfico 6.18. Índice de demanda cognitiva en lectura por tipo de curso 177
Gráfico 6.19. Índice de demanda cognitiva en matemática por contexto socioeconómico y cultural del centro 178
Gráfico 6.20. Índice de demanda cognitiva en matemática por tipo de curso 179
Gráfico 6.21. Distribución del índice de activación cognitiva en lectura y matemática 181
Gráfico 6.22. Índice de activación cognitiva en lectura por contexto socioeconómico y cultural del centro 181
Gráfico 6.23. Índice de activación cognitiva en lectura por tipo de curso 182
Gráfico 6.24. Índice de activación cognitiva en matemática por contexto socioeconómico y cultural del centro 182
Gráfico 6.25. Índice de activación cognitiva en matemática por tipo de curso 183
Gráfico 6.26. Distribución del índice de autonomía estudiantil en lectura y matemática 184
Gráfico 6.27. Índice de autonomía estudiantil en lectura por contexto socioeconómico y cultural del centro 185
Gráfico 6.28. Índice de autonomía estudiantil en lectura por tipo de curso 185
Gráfico 6.29. Índice de autonomía estudiantil en matemática por contexto socioeconómico y cultural del centro 186
Gráfico 6.30. Índice de autonomía estudiantil en matemática por tipo de curso 187
Gráfico 6.31. Objetivos de uso de la inteligencia artificial por asignatura 189
Gráfico 6.32. Objetivos de uso de la inteligencia artificial por contexto socioeconómico y cultural del centro 190

Capítulo 7

Gráfico 7.1. Heterogeneidad en el puntaje de los estudiantes que se encuentra entre e intracentros educativos 192
Gráfico 7.2. Resultados del modelo final en lectura 196
Gráfico 7.3. Resultados del modelo final en matemática 197
Gráfico 7.4. Efecto fijo de la demanda cognitiva sobre el desempeño en lectura 204

Anexo

Tabla A.1.1. Estudiantes inscriptos al comienzo del año según situación de asistencia al momento del relevamiento 221
Tabla A.1.2. Estudiantes inscriptos al comienzo del año según asistencia al momento del relevamiento por contexto socioeconómico y cultural del centro 221
Tabla A.1.3. Estudiantes inscriptos al comienzo del año según asistencia al momento del relevamiento por tipo de curso 222
Tabla A.1.4. Estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro por sector 222
Tabla A.1.5. Estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro por región 222
Tabla A.1.6. Estudiantes según tipo de curso por región 223
Tabla A.2.1. Estudiantes según género por tipo de curso 223
Tabla A.2.2. Edad de los estudiantes por tipo de curso 223
Tabla A.2.3. Estudiantes según principal ascendencia por contexto socioeconómico y cultural del centro 224
Tabla A.2.4. Estudiantes según principal ascendencia por tipo de curso 224

Tabla A.2.5. Estudiantes según principal ascendencia por región 224
Tabla A.2.6. Estudiantes según país de nacimiento 225
Tabla A.2.7. Estudiantes según condición migrante por contexto socioeconómico y cultural del centro 225
Tabla A.2.8. Estudiantes según condición migrante por tipo de centro 225
Tabla A.2.9. Estudiantes según condición migrante por región 225
Tabla A.2.10. Edad de ingreso de los estudiantes a educación inicial 226
Tabla A.2.11. Edad de ingreso de los estudiantes a educación inicial por contexto socioeconómico y cultural del centro 226
Tabla A.2.12. Edad de ingreso de los estudiantes a educación inicial por tipo de centro 226
Tabla A.2.13. Edad de ingreso de los estudiantes a educación inicial por región 227
Tabla A.2.14. Estudiantes según repetición en primaria y en media por tipo de curso 228
Tabla A.2.15. Estudiantes según repetición en primaria y en media por contexto socioeconómico y cultural del centro 229
Tabla A.2.16. Estudiantes según repetición en primaria y en media por género 229
Tabla A.2.17. Estudiantes que continúan concurriendo en octubre según asistencia a clase por tipo de curso 229
Tabla A.2.18. Estudiantes que continúan concurriendo en octubre según asistencia a clase por contexto socioeconómico y cultural del centro 230
Tabla A.2.19. Estudiantes que continúan concurriendo en octubre según asistencia a clase por edad 230
Tabla A.2.20. Estudiantes según si faltaron a clase al menos una vez en las últimas dos semanas por tipo de curso 230
Tabla A.2.21. Estudiantes según si faltaron a clase al menos una vez en las últimas dos semanas por edad 230
Tabla A.2.22. Estudiantes según si faltaron a clase al menos una vez en las últimas dos semanas por género 231
Tabla A.2.23. Estudiantes según si faltaron a clase al menos una vez en las últimas dos semanas por contexto socioeconómico y cultural del centro 231
Tabla A.2.24. Estudiantes según motivo de inasistencia en las últimas dos semanas por edad 231
Tabla A.2.25. Estudiantes según motivo de inasistencia en las últimas dos semanas por región 232
Tabla A.2.26. Expectativas educativas de los estudiantes por género 232
Tabla A.2.27. Expectativas educativas de los estudiantes por edad 233
Tabla A.2.28. Expectativas educativas de los estudiantes por contexto socioeconómico y cultural del centro 233
Tabla A.2.29. Expectativas educativas de los estudiantes por tipo de curso 234
Tabla A.2.30. Expectativas de los docentes sobre el nivel educativo más alto que alcanzará la mayoría de los estudiantes del grupo 234
Tabla A.2.31. Estudiantes según intención de finalizar educación media por género 234
Tabla A.2.32. Estudiantes según intención de finalizar educación media por edad 235
Tabla A.2.33. Estudiantes según intención de finalizar educación media por contexto socioeconómico y cultural del centro 235
Tabla A.2.34. Estudiantes según intención de finalizar educación media por tipo de curso 235
Tabla A.2.35. Estudiantes según situación laboral 235
Tabla A.2.36. Estudiantes según situación laboral por contexto socioeconómico y cultural del centro 236
Tabla A.2.37. Estudiantes según situación laboral por tipo de curso 236
Tabla A.2.38. Estudiantes según situación laboral por región 236
Tabla A.2.39. Estudiantes según situación laboral por edad 236
Tabla A.2.40. Estudiantes según situación laboral por género 237
Gráfico A.2.1. Motivación y autorregulación del aprendizaje por género 237
Gráfico A.2.2. Motivación y autorregulación del aprendizaje por tipo de curso 238
Gráfico A.2.3. Motivación y autorregulación del aprendizaje por tamaño del centro 239
Gráfico A.2.4. Motivación y autorregulación del aprendizaje por región 239
Gráfico A.2.5. Habilidades interpersonales e intrapersonales por rezago 240
Gráfico A.2.6. Conductas externalizantes por contexto socioeconómico y cultural del centro 241

Gráfico A.2.7. Conductas externalizantes por tipo de curso 242
Gráfico A.2.8. Conductas externalizantes por región 242
Gráfico A.2.9. Conductas internalizantes por rezago 243
Gráfico A.2.10. Conductas internalizantes por tipo de curso 244
Gráfico A.2.11. Conductas internalizantes por región 244
Gráfico A.2.12. Habilidades interpersonales por género 245
Gráfico A.2.13. Conductas internalizantes por género 245
Gráfico A.2.14. Motivación y autorregulación por rezago 245
Gráfico A.2.15. Conductas externalizantes por rezago 245
Gráfico A.2.16. Habilidades interpersonales por tipo de curso 246
Gráfico A.2.17. Habilidades intrapersonales por tipo de curso 246
Gráfico A.2.18. Conductas internalizantes por tamaño del centro 247
Gráfico A.2.19. Habilidades interpersonales por tamaño del centro 247
Gráfico A.3.1. Puntajes en lectura 247
Gráfico A.3.2. Puntajes en lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro 248
Gráfico A.3.3. Puntajes en lectura según tipo de curso, sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 249
Gráfico A.3.4. Puntajes en lectura según tipo de curso, controlando el efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 249
Gráfico A.3.5. Puntajes en lectura según género sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 250
Gráfico A.3.6. Puntajes en lectura según región sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 250
Gráfico A.3.7. Puntajes en lectura según rezago sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 251
Gráfico A.3.8. Puntajes en matemática 251
Gráfico A.3.9. Puntajes en matemática según contexto socioeconómico y cultural del centro 252
Gráfico A.3.10. Puntajes en matemática según tipo de curso, sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 253
Gráfico A.3.11. Puntajes en matemática según tipo de curso, controlando el efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro y del estudiante 253
Gráfico A.3.12. Puntajes en matemática según género, sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 254
Gráfico A.3.13. Puntajes en matemática según región, sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 254
Gráfico A.3.14. Puntajes en matemática según rezago, sin control del efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro 255
Tabla A.4.1. Directores, adscriptos, docentes de comunicación y sociedad/idioma español y matemática según género, por ediciones de Aristas 255
Tabla A.4.2. Adscriptos según género por tipo de centro 256
Tabla A.4.3. Directores según género por tipo de centro 256
Tabla A.4.4. Directores según ascendencia por contexto socioeconómico y cultural del centro 256
Tabla A.4.5. Directores según ascendencia por tipo de centro 256
Tabla A.4.6. Adscriptos según ascendencia por contexto socioeconómico y cultural del centro 257
Tabla A.4.7. Adscriptos según ascendencia por tipo de centro 257
Tabla A.4.8. Docentes de comunicación y sociedad/idioma español según ascendencia por contexto socioeconómico y cultural del centro 257
Tabla A.4.9. Docentes de comunicación y sociedad/idioma español según ascendencia por tipo de centro 258
Tabla A.4.10. docentes de matemática según ascendencia por contexto socioeconómico y cultural del centro 258
Tabla A.4.11. Docentes de matemática según ascendencia por tipo de centro 258
Tabla A.4.12. Años de experiencia en el cargo de directores, adscriptos, docentes de comunicación y sociedad/idioma español y matemática por edición de aristas 258
Tabla A.4.13. Años de antigüedad de los directores en el centro por contexto socioeconómico y cultural del centro 259

Tabla A.4.14. Años de antigüedad de los directores en el centro por tipo de centro 259
Tabla A.4.15. Años de antigüedad de los adscriptos en el centro por contexto socioeconómico y cultural del centro 259
Tabla A.4.16. Años de antigüedad de los adscriptos en el centro por tipo de centro 259
Tabla A.4.17. Años de antigüedad de los docentes de comunicación y sociedad/idioma español en el centro por contexto socioeconómico y cultural del centro 260
Tabla A.4.18. Años de antigüedad de los docentes de comunicación y sociedad/idioma español en el centro por tipo de centro 260
Tabla A.4.19. Años de antigüedad de los docentes de matemática en el centro por contexto socioeconómico y cultural del centro 260
Tabla A.4.20. Años de antigüedad de los docentes de matemática en el centro por tipo de centro 260
Tabla A.4.21. Directores según carácter del cargo por contexto socioeconómico y cultural del centro 261
Tabla A.4.22. Directores según carácter del cargo por tipo de centro 261
Tabla A.4.23. Adscriptos según carácter del cargo por contexto socioeconómico y cultural del centro 261
Tabla A.4.24. Adscriptos según carácter del cargo por tipo de centro 261
Tabla A.4.25. Docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español según carácter del cargo por contexto socioeconómico y cultural del centro 262
Tabla A.4.26. Docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español según carácter del cargo por tipo de centro 262
Tabla A.4.27. Docentes de Matemática según carácter del cargo por contexto socioeconómico y cultural del centro 262
Tabla A.4.28. Docentes de Matemática según carácter del cargo por tipo de centro 262
Tabla A.4.29. Máximo nivel educativo alcanzado por los directores por tipo de centro 263
Tabla A.4.30. Máximo nivel educativo alcanzado por los adscriptos por tipo de centro 263
Tabla A.4.31. Máximo nivel educativo alcanzado por los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español por tipo de centro 263
Tabla A.4.32. Máximo nivel educativo alcanzado por los docentes de Matemática por tipo de centro 264
Tabla A.4.33. Resumen de características de directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática 265
Gráfico A.4.1. Índice de liderazgo pedagógico del director según región 266
Gráfico A.4.2. Índice de liderazgo inclusivo del director por año 266
Gráfico A.4.3. Índice de innovación docente por año 266
Gráfico A.4.4. Índice de colaboración entre docentes por año 267
Gráfico A.4.5. Índice de diálogo reflexivo entre docentes según tipo de curso 267
Tabla A.4.34. Estudiantes de noveno de educación básica integrada que no tuvieron docente por un mes o más según asignaturas, por contexto socioeconómico y cultural del centro 268
Tabla A.4.35. Personal de apoyo según contexto socioeconómico y cultural del centro 269
Gráfico A.4.6. Índice de estrés laboral de los adscriptos según contexto socioeconómico y cultural del centro 270
Gráfico A.4.7. Índice de estrés laboral de los docentes según contexto socioeconómico y cultural del centro 270
Gráfico A.4.8. Índice de estrés laboral de los adscriptos según tamaño del centro 270
Gráfico A.4.9. Índice de estrés laboral de los adscriptos según género 271
Gráfico A.4.10. Índice de estrés laboral de los directores según edad 271
Gráfico A.4.11. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los docentes según tipo de curso 272
Gráfico A.4.12. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los directores según contexto socioeconómico y cultural del centro 272
Gráfico A.4.13. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los docentes según contexto socioeconómico y cultural del centro 273
Gráfico A.4.14. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los directores según edad 273
Gráfico A.4.15. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los directores según antigüedad en el cargo 273

Gráfico A.4.16. Índice de sentido de pertenencia con el centro de los adscriptos según antigüedad en el cargo 274
Tabla A.5.1. Factores que afectan el desarrollo de las clases por tipo de curso 274
Tabla A.5.2. Factores que afectan el desarrollo de las clases por tamaño del centro 275
Tabla A.5.3. Factores que afectan el desarrollo de las clases por contexto socioeconómico y cultural del centro 276
Tabla A.5.4. Factores que afectan el desarrollo de las prácticas de enseñanza por tipo de curso 277
Tabla A.5.5. Factores que afectan el desarrollo de las prácticas de enseñanza por tamaño del centro 278
Tabla A.5.6. Factores que afectan el desarrollo de las prácticas de enseñanza por contexto socioeconómico y cultural del centro 279
Tabla A.5.7. Factores que afectan el desarrollo de las prácticas de enseñanza por tamaño del grupo 280
Tabla A.5.8. Reglas de uso de celulares según los adscriptos por tipo de centro 281
Tabla A.5.9. Reglas de uso de celulares según los estudiantes por tipo de centro 281
Tabla A.5.10. Reglas de uso de celulares según los estudiantes por tamaño del centro 281
Tabla A.5.11. Reglas de uso de celulares según los adscriptos por tamaño del centro 282
Gráfico A.5.1. Índice de violencia en el entorno barrial del centro educativo según contexto socioeconómico y cultural del centro 282
Gráfico A.5.2. Índice de clima barrial según tipo de centro 283
Gráfico A.5.3. Índice de clima barrial según contexto socioeconómico y cultural del centro 283
Gráfico A.5.4. Índice de clima barrial según región 284
Gráfico A.5.5. Índice de violencia en el centro según región 284
Gráfico A.5.6. Índice de violencia en el centro según contexto socioeconómico y cultural del centro 284
Gráfico A.5.7. Sensación de seguridad de los estudiantes en el centro educativo y sus alrededores según región 285
Gráfico A.5.8. Sensación de seguridad de los estudiantes en el centro educativo y sus alrededores según tipo de curso 285
Gráfico A.5.9. Sensación de seguridad de los estudiantes en el centro educativo y sus alrededores según contexto socioeconómico y cultural del centro 286
Gráfico A.5.10. Sensación de seguridad de los estudiantes en el centro educativo y sus alrededores según tamaño del centro 287
Gráfico A.5.11. Vínculo entre las familias y el centro educativo según contexto socioeconómico y cultural del centro 287
Gráfico A.5.12. Vínculo entre estudiantes según género 288
Gráfico A.5.13. Vínculo entre estudiantes según estatus socioeconómico y cultural del alumno 289
Gráfico A.5.14. Vínculo entre estudiantes según tipo de centro 290
Gráfico A.5.15. Vínculo entre estudiantes según región 290
Gráfico A.5.16. Vínculo entre estudiantes y docentes según estatus socioeconómico y cultural del alumno 291
Gráfico A.5.17. Vínculo entre estudiantes y docentes según tipo de centro 292
Gráfico A.5.18. Vínculo entre estudiantes y docentes según región 292
Gráfico A.5.19. Vínculo entre estudiantes y docentes según tamaño del centro 293
Gráfico A.5.20. Sentido de pertenencia de los estudiantes según género 294
Gráfico A.5.21. Sentido de pertenencia de los estudiantes según región 294
Tabla A.6.1. Percepción de los docentes sobre la preparación previa de los estudiantes por actividad de lectura 295
Tabla A.6.2. Docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes, por actividad de lectura y contexto socioeconómico y cultural del centro 295
Tabla A.6.3. Docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes por actividad de lectura según tipo de curso 296
Tabla A.6.4. Docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes por actividad de matemática según contexto socioeconómico y cultural del centro 296
Tabla A.6.5. Docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes por actividad de matemática según tipo de curso 297

Tabla A.6.6. Docentes que consideran que el tiempo para abordar los contenidos del programa es suficiente por contexto socioeconómico y cultural del centro 297
Tabla A.6.7. Docentes que consideran que el tiempo para abordar los contenidos del programa es suficiente por tipo de curso 298
Tabla A.6.8. Principales motivos por los que los docentes reportan que el tiempo es insuficiente para abordar los contenidos del programa por contexto socioeconómico y cultural del centro 299
Tabla A.6.9. Principales motivos por los que los docentes reportan que el tiempo es insuficiente para abordar los contenidos del programa por tipo de curso 300
Tabla A.6.10. Cobertura de actividades de lectura 301
Tabla A.6.11. Cobertura de actividades de lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro 303
Tabla A.6.12. Cobertura de actividades de lectura según tipo de curso 305
Tabla A.6.13. Cobertura de actividades de matemática 307
Tabla A.6.14. Cobertura de actividades de matemática por tipo de curso 309
Tabla A.6.15. Cobertura de actividades de matemática por contexto socioeconómico y cultural del centro 314
Tabla A.6.16. Cobertura de actividades de lectura según percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes 318
Tabla A.6.17. Resultados de modelos de regresión logística simple para cada actividad de lectura en relación con la percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes 319
Tabla A.6.18. Cobertura de actividades de lectura de los docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro 319
Tabla A.6.19. Cobertura de actividades de lectura de los docentes que consideran insuficiente la preparación previa de los estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro 321
Tabla A.6.20. Cobertura de actividades de lectura de los docentes que consideran suficiente la preparación previa de los estudiantes según tipo de curso 322
Tabla A.6.21. Cobertura de actividades de lectura de los docentes que consideran insuficiente la preparación previa de los estudiantes según tipo de curso 324
Tabla A.6.22. Cobertura de matemática según percepción docente sobre la preparación previa los estudiantes 325
Tabla A.6.23. Resultados de modelos de regresión logística simple para cada actividad de matemática en relación con la percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes 327
Gráfico A.6.1. Relación entre los énfasis en las dimensiones de lectura 329
Tabla A.6.24. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de lectura según contexto socioeconómico y cultural del centro 329
Tabla A.6.25. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de lectura según tipo de curso 330
Tabla A.6.26. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en lectura crítica con relación a la dimensión literal 330
Tabla A.6.27. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en lectura inferencial con relación a la dimensión literal 330
Gráfico A.6.2. Relación entre los énfasis en matemática 331
Tabla A.6.28. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de matemática según contexto socioeconómico y cultural del centro 331
Tabla A.6.29. Distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de matemática según tipo de curso 332
Tabla A.6.30. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en la dimensión comprensión con relación a la dimensión información 332
Tabla A.6.31. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en la dimensión aplicación con relación a la dimensión información 332
Gráfico A.6.3. Distribución de los énfasis en los bloques temáticos de matemática 333
Tabla A.6.32. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en el bloque Medidas con relación al bloque Aritmética 334

Tabla A.6.33. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en el bloque Estadística con relación al bloque Aritmética....334
Tabla A.6.34. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en el bloque Probabilidad en relación al bloque Aritmética....334
Tabla A.6.35. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en el bloque Geometría con relación al bloque Aritmética....335
Tabla A.6.36. Resultados de modelo mixto multinivel para el énfasis en el bloque Álgebra con relación al bloque Aritmética....335
Gráfico A.6.4. Índice de demanda cognitiva en lectura....335
Gráfico A.6.5. Índice de demanda cognitiva en matemática....336
Tabla A.6.37. Resultados de modelos mixtos multinivel para demanda cognitiva como variable de respuesta en lectura....336
Tabla A.6.38. Resultados de modelos mixtos multinivel para demanda cognitiva como variable de respuesta en matemática....336
Tabla A.6.39. Frecuencia de los ítems del índice de activación cognitiva....337
Tabla A.6.40. Índice de activación cognitiva por ítem....337
Gráfico A.6.6. Índice de activación cognitiva en lectura y matemática....338
Tabla A.6.41. Frecuencia de los ítems del índice de autonomía estudiantil....338
Tabla A.6.42. Índice de autonomía estudiantil por ítem....338
Gráfico A.6.7. Índice de autonomía estudiantil en lectura y matemática....339
Tabla A.7.1. Modelos multinivel para lectura....339
Tabla A.7.2. Modelos multinivel para matemática....341
Tabla A.7.3. Modelo multinivel con efecto no lineal de la demanda cognitiva sobre los puntajes en lectura....343
Tabla A.7.4. Modelo multinivel con efecto lineal de la demanda cognitiva sobre los puntajes en matemática....344

INTRODUCCIÓN

Aristas es la evaluación nacional de logros educativos de Uruguay. Su principal propósito es dar cuenta de lo que los estudiantes de tercero, sexto y noveno grado de educación básica integrada son capaces de hacer en lectura y matemática, en relación con lo esperado en el currículo nacional para dichos grados. En el marco general de la evaluación se establecen sus objetivos y alcance para educación media. Además de relevar los desempeños de los estudiantes en lectura y matemática, Aristas recoge información sobre sus contextos familiares y educativos, las características de los equipos docentes, la convivencia y participación en los centros, las oportunidades de aprendizaje y las habilidades socioemocionales de los adolescentes. Para ello, se releva la opinión de directores, adscriptos, docentes de aula y estudiantes. La evaluación se realiza sobre una muestra representativa de alumnos a nivel nacional urbano e incluye tanto instituciones del ámbito público como del privado.

En 2017, 2020 y 2023 se realizaron las tres primeras ediciones de Aristas Primaria, mientras que en 2018 y 2022 se llevaron a cabo la primera y segunda edición de Aristas Media. El presente informe recoge los principales resultados de la aplicación realizada a fines de 2025 en noveno grado de educación media, anteriormente denominado tercer año. Se trata, por tanto, de la tercera edición de Aristas Media, lo que permite analizar la evolución de los desempeños y de distintas dimensiones del sistema educativo a lo largo de siete años.

Entre 2021 y 2024 Uruguay atravesó un proceso de transformación educativa que incluyó, entre otros aspectos, cambios curriculares y modificaciones en planes, programas y otros documentos. Dado que Aristas es una evaluación orientada al currículo nacional, para esta edición se revisaron y ajustaron los marcos de evaluación y los instrumentos de acuerdo con los nuevos referentes curriculares establecidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre ellos el Marco Curricular Nacional y los programas correspondientes a la educación media (ANEP, 2022a, 2022c, 2022b). Estos ajustes, propios de una evaluación nacional, no afectan la comparabilidad con ediciones anteriores y permiten observar tendencias en los aprendizajes entre períodos y analizar factores asociados, lo que no significa evaluar los impactos de cambios curriculares recientes. Para ello sería necesario otro tipo de instrumento en función de la modalidad de implementación y del objeto de investigación.

El presente informe tiene un alcance fundamentalmente descriptivo y analiza los resultados de Aristas Media 2025 en comparación con los relevados en las ediciones de 2018 y 2022. En algunos casos se plantean hipótesis que contribuyen a interpretar posibles razones de las diferencias observadas respecto de ediciones anteriores. Sin embargo, estos análisis no tienen por objetivo establecer relaciones causales ni explicar de manera concluyente las diferencias encontradas.

Como evaluación educativa de carácter nacional, Aristas tiene como foco principal los desempeños que alcanzan los estudiantes y permite monitorear el grado en que se alcanzan las metas de aprendizaje establecidas por la ANEP. Además de informar sobre el nivel de logro alcanzado, permite analizar cómo se distribuyen los resultados entre distintos grupos de estudiantes y centros educativos. De este modo, aporta evidencia para aproximarse al análisis de la capacidad del sistema educativo para garantizar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

Además, Aristas releva información sobre distintas dimensiones educativas y contextuales que la literatura indica que están asociadas a los desempeños. El análisis conjunto de esta información permite caracterizar las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos y explorar qué factores del sistema educativo se vinculan con los aprendizajes, así como identificar desigualdades en las oportunidades y en los resultados. Esta perspectiva constituye uno de los principales aportes de Aristas para la generación de evidencia relevante para la política educativa. El seguimiento de estas dimensiones y de los logros educativos a lo largo del tiempo constituye uno de los principales desafíos de una evaluación de estas características, particularmente en contextos de transformación curricular y educativa.

Para interpretar adecuadamente los resultados que se presentan en este informe, es preciso considerar que Aristas es una evaluación estandarizada externa cuyo propósito es monitorear los logros del sistema educativo. Por esta razón, no constituye una herramienta válida para establecer conclusiones sobre centros educativos, docentes o estudiantes en particular, ni pretende sustituir las evaluaciones realizadas por los docentes en las aulas. Al igual que en las ediciones anteriores de Aristas Media, los resultados se presentan desagregados según los principales tipos de curso que participan de la evaluación: liceos públicos y privados, y escuelas técnicas con educación básica integrada y con formación profesional básica.

El informe, que se acompaña de un resumen ejecutivo, presenta inicialmente información sobre las características contextuales y educativas de los estudiantes y los centros, que luego es retomada en los análisis de los desempeños en lectura y matemática. Cada capítulo comienza con una síntesis de los principales resultados y hallazgos del análisis realizado.

El capítulo 1 describe el alcance y el diseño muestral de la evaluación y presenta información sobre las características socioeconómicas y culturales de los centros educativos. El capítulo 2 incluye información sobre las características de los estudiantes, sus trayectorias educativas y sus habilidades socioemocionales. El capítulo 3 presenta los desempeños en lectura y matemática. Además de los resultados, se incluye información sobre el marco de evaluación y una descripción de lo que los estudiantes son capaces de hacer en los distintos niveles de desempeño. Los capítulos 4 y 5 caracterizan, respectivamente, distintos aspectos de la

comunidad docente y de las condiciones de enseñanza. El capítulo 6 presenta información sobre las oportunidades de aprendizaje que se les brindan a los estudiantes, particularmente en relación con la implementación curricular. El capítulo 7 busca generar evidencia relevante para la política educativa mediante el análisis de factores educativos asociados a los desempeños. Estos análisis permiten explorar en qué medida determinadas características de las condiciones de enseñanza y de las oportunidades de aprendizaje se relacionan con los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan los desafíos para garantizar el derecho a la educación y las conclusiones del informe. En el Anexo y en el informe técnico se incluye información complementaria sobre los distintos aspectos abordados en la evaluación y sobre los procedimientos metodológicos utilizados, respectivamente.

Los resultados de Aristas han sido considerados por los distintos gobiernos para la definición y el seguimiento de metas educativas vinculadas con los desempeños de los estudiantes. En este sentido, y en tanto aporta información no solo sobre los aprendizajes sino también sobre las condiciones educativas y las oportunidades de aprendizaje asociadas a ellos, se espera que este informe contribuya a la generación de evidencia para la definición, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas nacionales.

CAPÍTULO 1.

MUESTRA Y CONTEXTO

PRINCIPALES RESULTADOS Y CONDICIONES DE APLICACIÓN

MUESTRA Y COBERTURA

- La muestra de Aristas Media 2025 es representativa de los estudiantes de noveno grado de educación media a nivel nacional urbano.
- La muestra se basó en el diseño muestral de Aristas Media 2018.
- La muestra efectiva fue de 306 centros, 564 grupos y 9.508 estudiantes.
- La cobertura rondó el 90% de los estudiantes que asistían al centro educativo al momento del relevamiento.
- La cobertura de las pruebas (pruebas/muestra efectiva) fue de 87% en matemática y 88% en lectura.
- La cobertura de los cuestionarios (cuestionarios/muestra efectiva) fue de entre 87% (cuestionario de contexto de los estudiantes) y 98% (cuestionario de directores).

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

- Se continúa utilizando el criterio de 2022 para identificar a los estudiantes que requieren adaptaciones.
- La proporción de estudiantes con necesidades educativas específicas aumentó levemente con respecto al 2022, pasando de 5,1% a 5,9% en 2025.

CONDICIONES DE APLICACIÓN

- Se observa una caída en la tasa de respuesta de los cuestionarios docentes con respecto a las ediciones 2018 y 2022. Entre las causas principales de este descenso se encuentran las certificaciones médicas, las licencias por estudio y las ausencias sin especificar.
- Alrededor del 70% de las aplicaciones contaron con altos niveles de disposición por parte de los estudiantes y un clima de concentración adecuado en el aula. De todas formas, se aprecia un deterioro en las condiciones con respecto a la edición 2022.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE LOS CENTROS

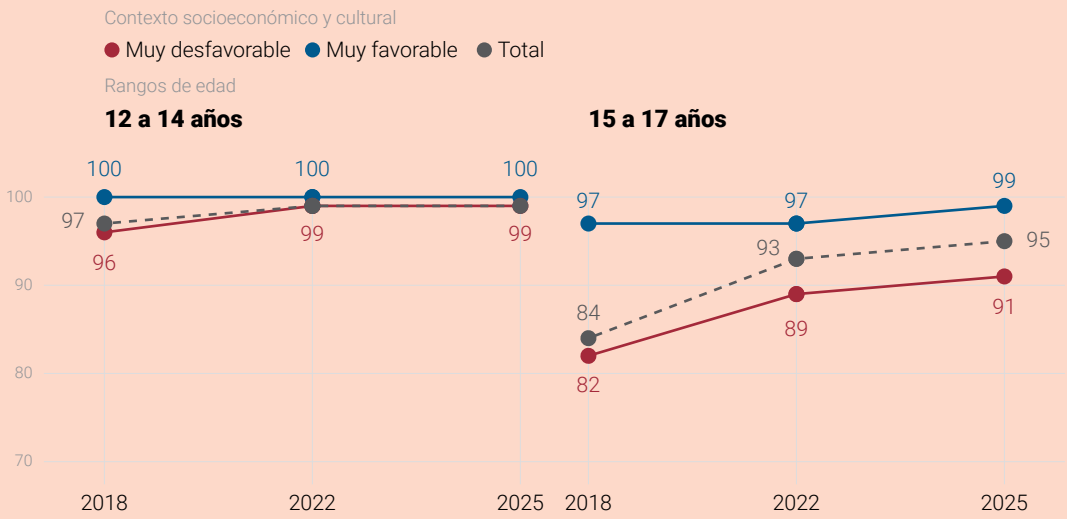
- En 2025, al igual que en 2018 y 2022, se observan diferencias en el contexto de los centros por sector y tipo de curso:
  - » La mayoría de los estudiantes del sector privado asiste a centros de contextos favorable o muy favorable, mientras que en el sector público solo el 28,2% asiste a centros de dichos contextos.
  - » Dentro de las escuelas técnicas, el 88,2% de los estudiantes que cursan formación profesional básica asiste a centros de contexto desfavorable o muy desfavorable.
  - » La distribución de estudiantes según contexto socioeconómico y cultural en liceos y en formación profesional básica se mantiene similar a la observada en 2022. En los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas se observa un corrimiento desde el contexto desfavorable y medio hacia el muy desfavorable, aumentando la proporción de estudiantes en centros de mayor vulnerabilidad.
  - » También hay diferencias por región: el 34,7% de los estudiantes de Montevideo asiste a centros de contexto muy favorable y en el interior ese porcentaje desciende a 11,6%, lo que se debe a una mayor participación del sector privado en la capital.

La muestra de Aristas busca garantizar la representatividad de los estudiantes de noveno grado de educación media a nivel nacional urbano, entre adolescentes que asisten a liceos públicos, escuelas técnicas con educación básica integrada y con formación profesional básica y liceos privados.

La cobertura educativa en educación media no es universal para todas las edades, y ha evolucionado favorablemente. Esto implica que el universo de la medición de Aristas Media 2018 no era el mismo que el de 2025. No solo porque el porcentaje de adolescentes escolarizados era menor, sino también porque tenían perfiles diferentes: era menor la cobertura en contextos desfavorables.

En el mes de octubre de 2025, entre quienes aún asistían a clase en noveno grado (como se verá más adelante, un 3,6% de los inscriptos a comienzo del año dejó de asistir en el mes de agosto o antes), casi el 90% tenía 14 o 15 años (40% y 48%, respectivamente). Un 8,4% cursaba con 16 años y un 3,2% con 17 años o más. La cobertura de los adolescentes de estas edades en el sistema educativo ha aumentado entre las distintas mediciones de Aristas, y lo ha hecho especialmente entre los adolescentes de sectores socioeconómicos más desfavorables (gráfico 1.1).

GRÁFICO 1.1
COBERTURA TOTAL POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025



Fuente: Mirador Educativo del INEEd.

A la hora de interpretar los resultados, debe tenerse presente que el 60% de la muestra de Aristas Media 2025 corresponde a adolescentes de 15 años o más. Entre 2018 y 2025, la cobertura de este grupo aumentó 11 puntos porcentuales. El mayor incremento se registró en el quintil más desfavorable, donde la cobertura alcanzó el 91%.

El cambio en la composición socioeconómica entre las mediciones, particularmente entre las dos últimas, parece haberse reflejado en un aumento del porcentaje de grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas clasificados en el contexto muy desfavorable y en una disminución de los clasificados en los contextos desfavorable y medio.

MUESTRA Y COBERTURA

El diseño muestral de Aristas Media se orienta a garantizar la representatividad de los estudiantes de noveno grado de educación media a nivel nacional urbano. Se trata de un muestreo probabilístico, estratificado por tipo de curso y región, y de carácter multietápico. En una primera etapa, se seleccionan centros con probabilidad proporcional a su tamaño; en etapas posteriores, se seleccionan grupos y, dentro de estos, estudiantes. Este diseño fue definido en 2018 (INEEd, 2020a) y se ha mantenido en las sucesivas aplicaciones, con algunos ajustes menores[1].

El marco muestral integró a todos los centros educativos públicos y privados urbanos del país con al menos un estudiante en noveno de educación media, correspondientes al plan de estudio de educación básica integrada 2023[2], en educación secundaria y técnico profesional, y al plan de formación profesional básica 2021. Para el subsistema público se utilizaron los datos de matriculación inicial de 2025, mientras que para el subsistema privado, los de la matriculación de 2024. En la tabla 1.1 se presenta la cantidad de estudiantes, grupos y centros seleccionados. En el informe técnico correspondiente se describen los detalles del diseño muestral y el procedimiento de selección.

TABLA 1.1
MUESTRA TEÓRICA DE ESTUDIANTES, GRUPOS Y CENTROS SEGÚN TIPO DE CURSO
AÑO 2025

	Estudiantes	Grupos	Centros
Liceos privados	1.932	81	44
Liceos públicos	8.123	328	170
Escuelas técnicas con educación básica integrada	2.096	92	47
Escuelas técnicas con formación profesional básica	1.110	65	46
Total	13.261	566	307

En la edición 2025 se incorporan dos particularidades. Por un lado, se definió una submuestra de aproximadamente 2.000 estudiantes para un estudio específico derivado de la transformación curricular integral[3], que fue excluida de la muestra definitiva utilizada para la estimación de resultados de Aristas. Por otro lado, se seleccionó una submuestra correspondiente al 20% de los grupos, mediante muestreo estratificado simple por tipo de curso (aproximadamente 2.600 estudiantes), a la que se le aplicó una prueba de escritura[4]. En estos casos no se administró el cuestionario de habilidades socioemocionales, con el fin de no extender el tiempo total de aplicación.

[1] En 2025 se introdujeron modificaciones en el proceso de elección de los centros educativos. La selección se realizó mediante un esquema de probabilidad proporcional al tamaño en todas las categorías de centro, lo que implicó ajustes en la construcción de los ponderadores. Por su parte, se conserva la estratificación en seis regiones, definida en 2022, con el propósito de permitir aperturas por región y para Montevideo e interior. Las seis regiones que se consideran actualmente agrupan los siguientes departamentos: Montevideo, Sur (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).
[2] Se excluyeron centros rurales y escuelas agrarias.
[3] Se realizó un estudio de *linking* que permite analizar la robustez de la comparabilidad entre la versión anterior de Aristas y la nueva (que tiene en cuenta los cambios introducidos por la transformación curricular integral).
[4] Se espera publicar los resultados en el primer semestre de 2027.

Previo a la aplicación de la evaluación, la muestra teórica se actualiza en función de los rechazos de participación, la fusión o inexistencia de grupos, u otras incidencias[5]. En ese momento también se actualiza la información de matrícula a partir del reporte de los centros seleccionados sobre la asistencia de cada estudiante. De acuerdo con dicho reporte, el 5,1% de los estudiantes de la muestra no se encontraba asistiendo: un 1,5% debido a cambios de grupo o de centro y un **3,6% correspondiente a estudiantes que dejaron de asistir hace dos meses o más**. Este último porcentaje es similar al reportado en la edición de Aristas Media 2022 y, al igual que en esa oportunidad, es mayor en los contextos más desfavorables y en los grupos de formación profesional básica (tablas A.1.1 a la A.1.3 del Anexo).

Una vez aplicada la evaluación, queda definida la **muestra efectiva con los estudiantes que completaron al menos la prueba de matemática o la de lectura**, excluyendo casos por incidencias de campo[6]. **Esta se compone de 306 centros, 564 grupos y 9.508 estudiantes, los cuales se reducen a 8.849 si no se consideran los estudiantes con necesidades educativas específicas**.

La tasa de cobertura de Aristas, estimada como la cantidad de estudiantes en la muestra efectiva sobre la cantidad de estudiantes que asisten (al momento de la evaluación), fue del 89,9% para el total de estudiantes y del 90% al excluir a aquellos con necesidades educativas específicas.

TABLA 1.2
CANTIDAD DE ESTUDIANTES INCLUIDOS EN LAS MUESTRAS TEÓRICA Y EFECTIVA
AÑO 2025

Incluyendo estudiantes con necesidades educativas específicas	
Teórica	13.261
Teórica actualizada	11.149
Asisten	10.582
Efectiva (al menos una prueba)	9.508
Cobertura (efectiva/asisten)	89,9%
Sin incluir estudiantes con necesidades educativas específicas	
Asisten	9.831
Efectiva (al menos una prueba)	8.849
Cobertura (efectiva/asisten)	90,0%

Nota: la cantidad de estudiantes teórica actualizada excluye la submuestra de 2.123 casos definida para el estudio sobre el cambio curricular.

La tasa de respuesta de cada instrumento (tabla 1.3) se calcula como el cociente entre la cantidad de cuestionarios válidos, luego del proceso de depuración[7], y el total de la muestra efectiva (estudiantes, grupos y centros). Se observa que la tasa de respuesta es del 98% en el caso de directores, desciende a 94% en el caso de adscriptos, a 91% para docentes de Matemática y a 87% entre docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español,

[5] Un centro educativo no participó en la evaluación debido a que la totalidad de los estudiantes del grupo seleccionado presentaba necesidades educativas específicas.
[6] Se excluyó la aplicación de la prueba de matemática en un grupo de seis estudiantes de educación básica integrada de una escuela técnica, a partir de registros cualitativos que evidenciaron condiciones de aplicación que comprometían la calidad de las respuestas.
[7] El proceso de depuración consiste en seleccionar los cuestionarios correspondientes a los estudiantes de la muestra efectiva previamente definida, eliminar registros duplicados e incorporar cuestionarios incompletos.

mientras que para los estudiantes se sitúa en 87% y 89% para los cuestionarios de contexto y socioemocional, respectivamente. Por su parte, la tasa de respuesta de las pruebas de matemática y lectura en la muestra efectiva en estudiantes sin necesidades educativas específicas fue 87% y 88%, respectivamente.

TABLA 1.3
TASA DE RESPUESTA DE INSTRUMENTOS APLICADOS SOBRE MUESTRA EFECTIVA
AÑO 2025

	Muestra efectiva	Cantidad de aplicaciones de instrumentos en la muestra efectiva	Tasa de respuesta
Director	306	300	98%
Docente de Comunicación y Sociedad/Idioma Español	564	492	87%
Docente de Matemática	564	513	91%
Adscripto	564	528	94%
Estudiante contexto	9.508	8.275	87%
Estudiante socioemocional	7.333	6.520	89%
Prueba de matemática	8.849	7.718	87%
Prueba de lectura	8.849	7.759	88%

Nota 1: el cuestionario de socioemocional fue administrado a la submuestra que no realizó la prueba de escritura.
Nota 2: en las pruebas de lectura y matemática no se incluye a los estudiantes con necesidades educativas específicas.

AJUSTES POR NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Las pruebas de Aristas no contemplan adaptaciones curriculares que permitan evaluar de manera equitativa los desempeños de estudiantes con necesidades educativas específicas. Por este motivo, el INEEd los excluye de los análisis de desempeño. No obstante, su identificación presenta dificultades, ya que el sistema educativo aún no dispone de información sistematizada, y los registros existentes son heterogéneos y, en muchos casos, insuficientes.

Ante esta situación, en cada edición de Aristas el INEEd releva información sobre necesidades educativas específicas y define, a partir de ella, la inclusión o exclusión de los estudiantes en los análisis de desempeño. El instrumento utilizado para este relevamiento ha sido objeto de mejoras sucesivas. Desde 2022, se buscó captar de forma más exhaustiva las características de los estudiantes con necesidades educativas específicas, con el doble objetivo de perfeccionar su identificación y, al mismo tiempo, mantener la posibilidad de replicar los criterios utilizados en ediciones anteriores.

En este marco, se dispone de dos formas de identificación de estudiantes con necesidades educativas específicas: una basada en las preguntas utilizadas en 2018 (en adelante, necesidades educativas específicas criterio 2018), que permite la comparabilidad entre las tres ediciones, y otra basada en un criterio actualizado (en adelante, necesidades educativas específicas criterio 2022), que recoge de manera más completa la información disponible, pero que no puede reconstruirse para 2018. El criterio 2018 se presenta únicamente con fines comparativos respecto a los datos de ese año.

En la tabla 1.4 se presentan la cantidad y la proporción de estudiantes con necesidades educativas específicas en las muestras de Aristas Media 2018, 2022 y 2025, según ambos criterios de identificación. Los resultados muestran un leve incremento en la proporción de estudiantes identificados con necesidades educativas específicas cuando se utiliza el criterio actualizado, pasando de 5,1% en 2022 a 5,9% en 2025. Por su parte, al aplicar el criterio comparable con 2018, la proporción también aumenta respecto a ese año: alcanza el 3,5% en 2022 y el 4,5% en 2025, frente al 1,1% observado en 2018.

TABLA 1.4
CANTIDAD Y PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EXCLUIDOS POR NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS
AÑOS 2018, 2022 Y 2025

2018	Necesidades educativas específicas criterio 2018	n	119
		%	1,1%
2022	Necesidades educativas específicas criterio 2022	n	706
		%	5,1%
	Necesidades educativas específicas criterio 2018	n	481
		%	3,5%
2025	Necesidades educativas específicas criterio 2022	n	659
		%	5,9%
	Necesidades educativas específicas criterio 2018	n	502
		%	4,5%

Nota: los porcentajes se calculan sobre la muestra teórica actualizada.

Desde la edición 2022, los estudiantes con necesidades educativas específicas forman parte de la muestra efectiva y se incluyen en los análisis de información de contexto. Esta decisión responde a la creciente inclusión y a la mayor visibilización de las necesidades educativas específicas en el sistema educativo.

Sin embargo, estos alumnos continúan excluyéndose de los análisis de desempeño en matemática y lectura, en tanto las pruebas no cuenten con las adaptaciones necesarias.

CONDICIONES DE APLICACIÓN

La aplicación de Aristas Media se realizó entre el 6 y el 24 de octubre de 2025. Con el objetivo de asegurar la estandarización del proceso, estuvo a cargo de aplicadores externos, previamente capacitados por el INEEd, quienes trabajaron siguiendo un manual específicamente diseñado para este operativo.

En términos generales, se observaron condiciones de aplicación favorables en los centros educativos. La cobertura alcanzada —en términos de centros, grupos, estudiantes y docentes— fue consistente con la registrada en ediciones anteriores de Aristas Media y se ubica dentro de los parámetros esperados para este tipo de estudios. No obstante, la tasa de respuesta a los cuestionarios de docentes fue inferior a la observada en aplicaciones previas. Según lo relevado durante el operativo, la principal causa de no respuesta fue la existencia de certificaciones médicas, seguida por licencias por estudio y ausencias sin especificar.

En menor medida, se registraron casos de docentes que optaron por no responder el cuestionario.

De acuerdo con los registros de los aplicadores, en aproximadamente el 70% de las instancias se observó una buena disposición por parte de los estudiantes, así como un clima de concentración adecuado en el aula, tanto para la realización de las pruebas de desempeño en matemática y lectura como para la respuesta a los cuestionarios de contexto familiar y entorno escolar y de habilidades socioemocionales[8]. En 2025, el porcentaje de grupos con buena disposición y buen clima fue 10 puntos porcentuales menor que en 2022[9].

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA

El análisis de los resultados educativos requiere considerar las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes y de los centros a los que asisten, dado su fuerte vínculo con los desempeños (ANEP, 2014, 2015; INEEd, 2014, 2015, 2017c, 2020a, 2023a; Rivas, 2015). En particular, la composición socioeconómica y cultural de los centros y los niveles de segregación del sistema educativo constituyen elementos clave para una interpretación justa de los resultados (NAGB, 2003).

En Aristas Media, el estatus socioeconómico y cultural de las familias se construye a partir de las respuestas al cuestionario completado por los propios estudiantes. Este índice clasifica a los hogares a partir de su capacidad de consumo o gasto y de su capital cultural. A su vez, el contexto socioeconómico y cultural de cada centro educativo se define como el promedio del estatus de los estudiantes que asisten a él. De este modo, la clasificación de los centros en contextos muy desfavorable, desfavorable, medio, favorable o muy favorable refleja las características sociales, económicas y culturales de las familias de los adolescentes de noveno grado que concurren a cada institución.

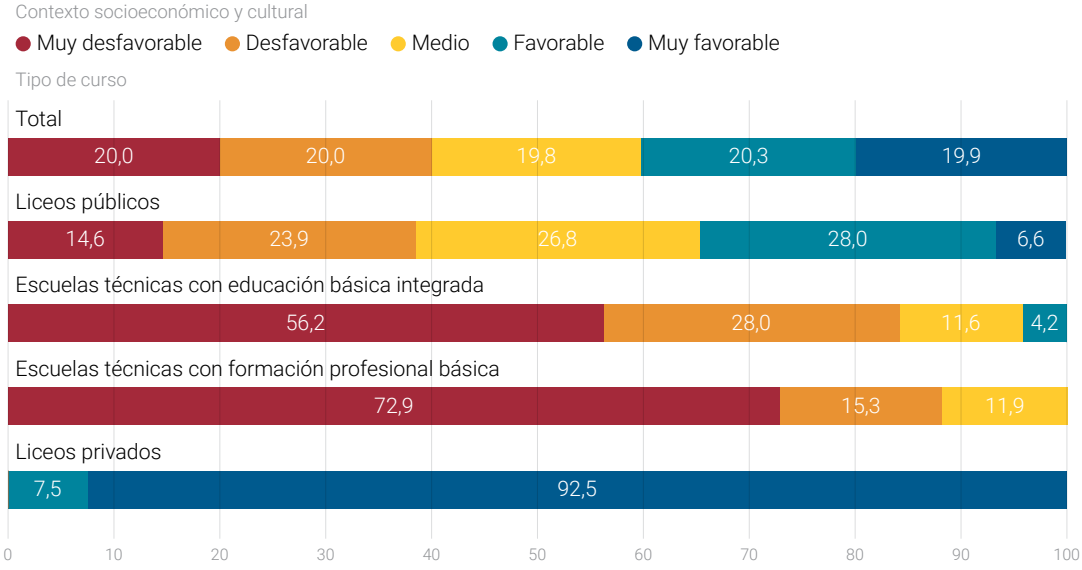
Al igual que en ediciones anteriores, el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos presenta una distribución claramente diferenciada según el sector de gestión. Mientras que en el sector privado la amplia mayoría de los estudiantes asiste a centros de contexto muy favorable, en el sector público la distribución se concentra en contextos menos favorables. Entre los estudiantes de centros públicos, un 48% asiste a centros de contexto desfavorable o muy desfavorable, mientras que solo el 5,3% concurre a centros del contexto muy favorable (tabla A.1.4 del Anexo).

Dentro del sector público, se observan diferencias importantes según el tipo de curso. En los liceos públicos los estudiantes se concentran sobre todo en el medio de la distribución (contextos desfavorable, medio y favorable). En cambio, en las escuelas técnicas la distribución se concentra fuertemente en los contextos más desfavorables: el 72,9% de los

[8] Esta información surge de las hojas de visita que completan los aplicadores durante el trabajo de campo con el fin de registrar las condiciones de aplicación de los cuestionarios y las pruebas.
[9] En términos de magnitudes, las condiciones de aplicación son más desfavorables en las escuelas técnicas, luego en los liceos públicos y, por último, en los privados.

estudiantes de formación profesional básica asiste a centros de contexto muy desfavorable, mientras que en educación básica integrada este porcentaje alcanza el 56,2% (gráfico 1.2).

GRÁFICO 1.2
ESTUDIANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO POR TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



La distribución en liceos y en formación profesional básica se mantiene similar con respecto a 2022. Sin embargo, en el caso de los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, se observa un corrimiento desde los contextos desfavorable y medio hacia el muy desfavorable (INEEd, 2023a). Este cambio podría estar asociado a transformaciones recientes tanto en la cobertura como en la composición de la oferta de la educación media. Por un lado, la expansión de la cobertura (INEEd, 2026a) podría haber implicado la incorporación de estudiantes provenientes de contextos más desfavorables. Por otro lado, desde 2020 se registra una disminución en la matrícula de formación profesional básica, junto con un leve aumento en los grupos de educación básica integrada de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP)[10], lo que sugiere que parte de la población que anteriormente asistía a esa oferta podría haberse reubicado en la educación básica integrada dentro de las escuelas técnicas. En conjunto, estos procesos contribuirían a explicar el desplazamiento observado hacia contextos más desfavorables.

Asimismo, en 2025 se mantienen las diferencias por región. Mientras que el 34,7% de los estudiantes de Montevideo asiste a centros del contexto muy favorable, en el interior esta proporción desciende a 11,6% (tabla A.1.5 del Anexo). Esto se asocia a la mayor participación del sector privado en la capital (tabla A.1.6 del Anexo).

Estos datos también permiten analizar el grado de segregación socioeconómica y cultural entre centros educativos. En términos generales, hablar de segregación implica que los

[10] Información tomada del Monitor Educativo de la DGETP.

estudiantes con estatus socioeconómicos y culturales similares tienden a concentrarse en determinados centros educativos: algunos reúnen mayormente estudiantes de contextos más vulnerables, mientras que otros concentran estudiantes de contextos más favorables, tal como sugieren las diferencias observadas según sector y tipo de curso.

En Aristas Media 2025 se observa que **el 48,9% de las diferencias socioeconómicas y culturales de los estudiantes se registra entre centros educativos**[11], mientras que el 51,1% restante se observa al interior de ellos. Este resultado evidencia un nivel importante de segregación socioeconómica y cultural entre centros educativos. Como referencia, si los estudiantes estuvieran distribuidos entre los centros sin diferencias socioeconómicas relevantes, este porcentaje sería cercano a 0%. En cambio, si los estudiantes de contextos socioeconómicos similares asistieran exclusivamente a los mismos centros y estuvieran completamente separados de los estudiantes de otros contextos, el porcentaje alcanzaría el 100%. El valor observado indica una situación intermedia, aunque relativamente elevada en términos de concentración de estudiantes de contextos similares en determinados centros.

En perspectiva comparada, los resultados de PISA 2022 muestran que Uruguay presenta un nivel de segregación socioeconómica en educación media similar al de Argentina y Brasil, e inferior al registrado en Chile y Perú. En términos más generales, los países de América Latina exhiben niveles de segregación superiores a los observados en la mayoría de los países desarrollados, lo que refleja una mayor concentración de estudiantes de contextos socioeconómicos similares en los mismos centros educativos (INEEd, 2026a).

[11] El 48,9% corresponde al coeficiente de correlación intraclase producto de estimar un modelo multinivel nulo, con los pesos de diseño, donde la variable dependiente es el índice de estatus socioeconómico y cultural del estudiante.

¿CÓMO SE ORGANIZA LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA?

En nuestro país la educación media básica, que permite la continuidad educativa en media superior, se organiza a través de una oferta diversificada de propuestas educativas bajo la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y de la DGETP. Estas modalidades incluyen liceos públicos y privados, así como escuelas técnicas que ofrecen educación básica integrada y formación profesional básica[12].

La edición de Aristas Media 2025 se circunscribe, al igual que las anteriores, a centros urbanos de educación media básica, abarcando liceos públicos y privados y escuelas técnicas con grupos de educación básica integrada (Plan 2023) y formación profesional básica (Plan 2021).

Es relevante considerar que en 2023 comenzó el nuevo plan para la educación básica integrada, que reorganiza la educación obligatoria en un continuo que articula educación inicial, primaria y media básica. El nuevo plan de estudios se estructura en ciclos, con el propósito de favorecer la continuidad de las trayectorias educativas y superar la fragmentación entre niveles. Asimismo, se apoya en los principios del Marco Curricular Nacional de 2022, que promueven la centralidad del estudiante, la inclusión, la interdisciplinariedad y el trabajo por competencias, junto con una organización curricular más flexible que busca optimizar los tiempos y espacios educativos (ANEP, 2022b). En este marco, Aristas Media 2025 comienza a evidenciar algunos cambios en las prácticas y en la organización pedagógica de los centros, asociados a la implementación del nuevo plan.

A partir de los datos de matrícula de la ANEP[13] para 2025, se constata que la distribución de estudiantes de noveno grado por tipo de curso mantiene, en términos generales, la estructura observada en años anteriores, aunque se registran algunas variaciones en la participación relativa de cada modalidad. Se evidencia un predominio de la matrícula en liceos públicos, que aumenta levemente de 64,8% en 2022 a 66,2% en 2025. Los liceos privados, por su parte, se mantienen prácticamente estables (16,8%), sin cambios significativos respecto a 2022.

En cuanto a las otras modalidades, la educación básica integrada impartida en escuelas técnicas incrementa levemente su participación: pasa de 11,1% a 12,3%. La formación profesional básica presenta una disminución pronunciada: pasa de 7,6% en 2022 a 4,7% en 2025.

En los últimos años se han producido cambios en la organización y el funcionamiento de algunas de estas propuestas.

[12] Por más información, ver la oferta educativa en el sitio web de la ANEP.
[13] Se toman como base los datos proporcionados por la ANEP para la construcción del marco muestral de Aristas. Corresponden a los datos de matriculación de noveno grado al inicio de 2025 en el caso del sector público, y a la matriculación de noveno grado de 2024 en el sector privado.

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

El programa, inaugurado en 2008 (Plan 2007), estaba dirigido originalmente a estudiantes de 14 años o más con educación primaria completa. En 2017 se eliminó el requisito de la edad y se equiparó al resto de las modalidades de educación media. En este sentido, a diferencia de otras ofertas educativas de la DGETP, que se presentan como programas de "segunda oportunidad" (como Rumbo y Rumbo Integrado), formación profesional básica pasó a contar, al igual que ciclo básico tecnológico, con un perfil de ingreso regular, pudiéndose considerar como de "primera oportunidad" (INEEd, 2021b).

Con la implementación del Plan 2021 se consolidan modificaciones en la duración de la propuesta (dos años) y en la definición de su población objetivo, orientándose a adolescentes con trayectorias educativas discontinuas (se vuelve a establecer como edad de ingreso los 14 años). Se refuerza su carácter de dispositivo de reinserción educativa, combinando la flexibilización curricular con el desarrollo de competencias técnicas y transversales para cumplir los objetivos de continuidad educativa e inserción laboral.

En 2025 se aprueba un nuevo plan de formación profesional básica, que mantiene las principales características (en términos de requisitos de ingreso y duración) de los planes 2007 y 2021. No obstante, los cambios introducidos por el plan de 2025 no se ven reflejados en la población evaluada en Aristas Media 2025, dado que se trata de los estudiantes que ingresaron a formación profesional básica en 2024 o antes.

> Al analizar la evolución de los indicadores correspondientes a formación profesional básica entre 2018, 2022 y 2025, deben tenerse presentes los cambios introducidos en los distintos planes que fueron modificando tanto los criterios de ingreso como las características de la población estudiantil atendida. Por esta razón, parte de las diferencias observadas entre ediciones podría estar asociada a cambios en las características de los estudiantes que conforman el universo evaluable y no únicamente a transformaciones en los procesos educativos o en los resultados alcanzados. En consecuencia, las comparaciones temporales deben interpretarse con especial cautela.

CENTROS EDUCATIVOS MARÍA ESPÍNOLA

Desde 2021 se ha expandido la implementación de esta modalidad de centros de tiempo completo o extendido, orientada a estudiantes de contextos de mayor vulnerabilidad. Estos centros, que funcionan tanto en liceos como en escuelas técnicas, proponen una reorganización de los tiempos pedagógicos, mayor acompañamiento a los estudiantes y el desarrollo de proyectos educativos integrales.

NUEVO PLAN DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA[14]

En 2026 la DGETP implementó en 11 centros una nueva propuesta de educación media básica tecnológica, en el marco de la ampliación de la oferta de media básica y de las políticas de ampliación del tiempo pedagógico. La propuesta se organiza en un ciclo de tres años con énfasis en la integración de saberes científicos, humanísticos y tecnológicos, el trabajo interdisciplinario y la incorporación de talleres tecnológicos, espacios de fortalecimiento de aprendizajes y figuras de acompañamiento para apoyar las trayectorias educativas.

[14] A pesar de que el plan no existía en 2025 y, por lo tanto, no se considera en este informe, se menciona por ser una de las nuevas modalidades que existe actualmente.

CAPÍTULO 2.

LOS ESTUDIANTES Y SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

PRINCIPALES RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES

- En términos generales, la estructura sociodemográfica de los estudiantes de noveno grado se mantiene estable entre 2018 y 2025.
- En promedio, tienen 15 años. El 48,9% de los estudiantes son varones, el 49,5% mujeres y el 1,6% se identifica con otro género.
- Los grupos de formación profesional básica presentan una mayor concentración de varones (61%) y una edad promedio superior a la del resto de los tipos de curso (16 años).
- El 70% de los estudiantes considera que su principal ascendencia es blanca, el 11,3% considera que es afro o negra, el 5% indígena y el 13,8% asiática u otra. En los centros de contextos más favorables es mayor la presencia de estudiantes con ascendencia blanca, al tiempo que la ascendencia afro o negra se concentra en mayor medida en grupos de formación profesional básica y en centros del norte del país.
- Un 94,6% de los estudiantes nació en Uruguay. En centros de contextos más favorables, en el sector privado y en Montevideo se observa una mayor proporción de estudiantes migrantes.

TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES

- Aumenta la proporción de estudiantes que reporta haberse escolarizado antes de los 3 años (36,6%) respecto a 2022 (26,3%).
- La asistencia a educación inicial desde edades tempranas es mayor en los centros de contexto muy favorable, en los privados y en la capital del país.
- Desciende la repetición en educación media (8,5%) respecto a 2018 y 2022 (18,5% y 11,2%, respectivamente) y se mantiene estable en primaria (15,1%)[15].
- La repetición en primaria y media es mayor entre los estudiantes de centros de contextos socioeconómicos menos favorables y entre quienes se identifican con otro género. La

[15] Resultado que se encuentra en consonancia con la evolución de la promoción reportada por el Monitor Educativo Liceal 2024-2025 de la ANEP y el Mirador Educativo del INEEd.

brecha entre los contextos muy desfavorable y muy favorable alcanza los 26,2 puntos porcentuales en primaria y los 18,9 puntos en media. Las diferencias por género son menores en ambos niveles: los estudiantes que se identifican con otro género presentan porcentajes de repetición alrededor de 10 puntos superiores a los de las mujeres y los varones.

- De los inscriptos a principio de año, en los liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada un 3% había dejado de asistir en agosto o antes, porcentaje que aumenta a 14,9% en los grupos con formación profesional básica. En los privados prácticamente todos los inscriptos continúan asistiendo en octubre.
- Al igual que en 2022 (91,8%), en 2025 la mayoría de los estudiantes (90,4%) que continúan asistiendo en octubre lo hace habitualmente. Los estudiantes de 15 años o menos son quienes presentan mayor proporción de asistencia habitual, y quienes asisten a grupos de formación profesional básica los de menor proporción.
- Más de la mitad de los estudiantes (58,7%) declara haber faltado al menos en una oportunidad a clase en las últimas dos semanas, proporción similar a la observada en 2022 (63,5%). Las inasistencias son mayores entre los estudiantes que asisten a grupos de formación profesional básica, aquellos con mayor edad y quienes se identifican con otro género.
- Haber estado enfermo o tener consulta médica, y haberse quedado dormido o estar cansado son los principales motivos de inasistencia reportados por los estudiantes.
- Casi la mitad de los estudiantes dijo que le gustaría ir a la universidad. Los varones, los estudiantes de 16 años o más, quienes asisten a centros de contextos más vulnerables y a grupos de formación profesional básica presentan menores expectativas educativas.
- El 84,1% de los estudiantes piensa terminar sus estudios de educación media en los próximos años, mientras que el 15,9% restante considera que no los terminará (2,5%) o no sabe (13,4%).
- Trabajar para tener sus propios ingresos es el principal motivo por el cual los estudiantes creen que no finalizarán educación media o no saben si lo harán.
- Un 10% trabaja además de asistir al liceo o a la escuela técnica, un 15,9% no trabaja pero está buscando empleo y el 74,1% se dedica solo a estudiar. La proporción de estudiantes que trabaja o está buscando trabajo es mayor en centros de contextos desfavorables, en grupos de formación profesional básica, en el interior del país y entre los estudiantes de mayor edad.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

- De la comparación respecto a mediciones anteriores, se observa que la motivación y autorregulación empeora en 2025, luego de la estabilidad observada entre 2018 y 2022. Las habilidades inter e intrapersonales muestran una leve mejora en 2025, aunque no se recuperan a los niveles de 2018. Las conductas externalizantes e internalizantes, que se habían deteriorado entre 2018 y 2022, muestran estabilidad en la primera y una mejora respecto a 2022 para la segunda.
- Las mujeres muestran mayores niveles de motivación y autorregulación del aprendizaje y de habilidades interpersonales, pero también mayores niveles de conductas internalizantes. Los varones presentan mayores niveles de conductas externalizantes.

- Los estudiantes sin experiencia de repetición presentan mayores niveles de motivación y autorregulación y de habilidades interpersonales. A medida que aumenta el rezago escolar, disminuyen las habilidades interpersonales y aumentan las conductas externalizantes.
- Los estudiantes de contextos socioeconómicos y culturales más favorables y de liceos privados presentan mejores indicadores socioemocionales en la mayoría de las dimensiones evaluadas.
- Los estudiantes de centros más pequeños presentan mayores niveles de motivación y autorregulación y menores niveles de conductas internalizantes; en los centros más grandes se observan menores niveles de habilidades interpersonales.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

El perfil de los estudiantes

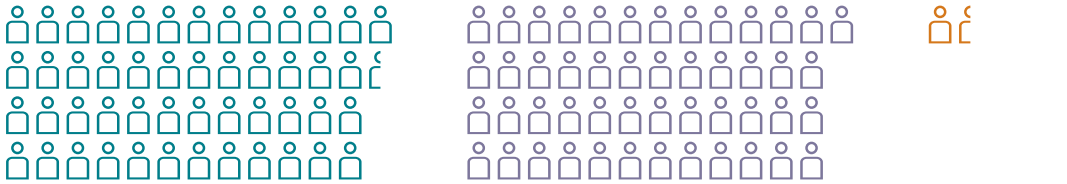
Datos de 2025 y comparación con mediciones anteriores

1. Sexo/género

Mujeres **49,5%**

Varones **48,9%**

Otros **1,6%**



Distribución relativamente estable. En 2022 se incorporó la categoría otro género.
Persisten mayores proporciones de varones en educación técnica.

2. Edad promedio



El promedio general se mantiene en 15 años.
En las escuelas técnicas de formación profesional básica era de 18 años en 2018 y de 16 años en 2022 y 2025.

3. Ascendencia étnico/racial



Comparación con 2022:
Blanca: 70,6% - Afro/negra: 10,5% - Indígena: 7,0% - Asiática y otra: 11,8%.
Mayor diversidad en contextos desfavorables y región norte.

4. País de nacimiento



Nacidos en Uruguay: **94,6%**

En 2022: 95,2%.
Leve aumento de estudiantes nacidos en el exterior.

5. Origen migrante

Principales orígenes	2025	2022
Argentina	**1,1%**	1,3%
Cuba	**1,0%**	
Europa	**0,9%**	0,8%
Venezuela	**0,7%**	0,8%

Mayor presencia en el sector privado, en contextos favorables y en Montevideo.

Nota: la información sintetizada para Aristas Media 2025 se presenta en forma completa en las tablas A.2.1 a A.2.9 del Anexo; la información que refiere a las mediciones de 2018 y 2022 se encuentra detallada en los respectivos informes (INEEd, 2020a, 2023a).

En términos generales, la estructura sociodemográfica de los estudiantes de noveno grado se mantiene estable entre 2018 y 2025. Los principales cambios se concentran en determinados aspectos puntuales. Además del corrimiento hacia los contextos más desfavorables de los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, visto en el capítulo anterior, se observa un descenso en la edad promedio de los grupos de formación profesional básica entre 2018 y 2022, que se mantiene en 2025 y se asocia a modificaciones en el plan de estudios[16]. A su vez, también se constata un leve aumento de estudiantes migrantes, junto con una mayor diversificación de sus países de origen.

En la estructura sociodemográfica persisten desigualdades relevantes según el contexto socioeconómico y cultural, la región y el tipo de curso. Estas se reflejan, por un lado, en la composición étnico-racial: la proporción de estudiantes que se identifican con ascendencia blanca aumenta en los contextos más favorables, mientras que la de quienes se identifican con ascendencia afro o negra es mayor en los grupos de formación profesional básica y en los centros del norte del país. Por otro lado, también se observan diferencias en la distribución de los estudiantes migrantes, cuya proporción es mayor en los centros de contextos más favorables, en el sector privado y en Montevideo.

Finalmente, al igual que en años anteriores, la formación profesional básica presenta un perfil diferenciado, con mayor proporción de varones (61%) y una edad promedio superior a la del resto de los tipos de curso.

TRAYECTORIA EDUCATIVA

Diversas investigaciones han evidenciado la relación entre distintos aspectos de las trayectorias educativas de los estudiantes y sus aprendizajes (Berlinski et al., 2008; De Melo y Machado, 2016; Hattie, 2009; INEEd, 2024a; OIT e INE, 2011). En este contexto, se presentan a continuación indicadores que dan cuenta de algunas características de dichas trayectorias. Entre ellos se incluyen la asistencia a educación inicial, los niveles de repetición, la asistencia a clases, las expectativas educativas y algunos indicadores relacionados al vínculo de los estudiantes con el mundo laboral.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes, el 36,6% asistió a **educación inicial** antes de los tres años. Un 18,9% ingresó desde los 3 años, un 14% desde los 4 años y un 4,6% desde los 5 años. Por su parte, un 1,9% señala no haber asistido nunca a educación inicial, mientras que un 23,9% no lo recuerda (tabla A.2.10 del Anexo). En comparación con 2022, se observa un aumento en la asistencia a educación antes de los tres años, ya que en la medición anterior esta proporción fue de 26,3% (INEEd, 2023a).

En los centros educativos de contexto muy favorable, en los privados y en los ubicados en la capital del país se encuentra el mayor porcentaje de estudiantes que dice haber asistido a educación inicial antes de los tres años (56,2%, 58,3% y 40,3%, respectivamente) (tablas A.2.11 a A.2.13 del Anexo).

[16] Ver "¿Cómo se organiza la educación media básica?" en el capítulo 1.

En cuanto a la **repetición**, los datos observados muestran que un 19,6% de los estudiantes repitió al menos una vez en primaria o en media. Al observar este indicador por nivel, se constata que un 15,1% repitió alguna vez en primaria y un 8,5% lo hizo alguna vez en educación media. En comparación con años anteriores, no se observan variaciones en primaria, mientras que en educación media se registra un leve descenso respecto a 2022 (11,2%), el cual es aún mayor si se lo compara con 2018 (18,5%). Estos resultados sugieren una menor incidencia de la repetición en liceos y escuelas técnicas en los últimos años y se alinean con la evolución de los indicadores de promoción reportados por la ANEP y el INEEd. Este descenso podría estar asociado a los cambios introducidos por la transformación curricular integral a partir de 2023, que modificaron los criterios de repetición —limitándola al final de cada tramo— y que inciden en las trayectorias de los estudiantes que en 2025 se encuentran en educación media (ANEP, 2024a).

En el caso particular de los estudiantes de formación profesional básica, los datos de 2025 evidencian un aumento en los niveles de repetición en media, lo que revierte la tendencia decreciente observada entre 2018 y 2022 (la proporción de estudiantes que declara haber repetido disminuye de 76,6% en 2018 a 33,6% en 2022 y se incrementa a 58,7% en 2025) (tabla A.2.14 del Anexo). Este comportamiento podría vincularse a los cambios en los planes y requisitos de ingreso implementados en los últimos años (en particular, la redefinición del perfil de ingreso y las modificaciones en la duración de la propuesta), que han alterado la composición de la población que accede a esta modalidad.

Por otra parte, se observa una asociación entre los niveles de repetición y el contexto socioeconómico y cultural del centro: a mayor contexto, menor es la proporción de adolescentes que declara haber repetido en primaria o en educación media (tabla A.2.15 del Anexo). Por otro lado, los estudiantes que se identifican con otro género, en comparación con mujeres o varones, son quienes reportan con mayor frecuencia haber repetido (tabla A.2.16 del Anexo).

Tras aumentar durante varios años, los niveles de **inasistencia** registraron un leve descenso en el último año. Según datos del Mirador Educativo, en 2025 el 65,7% de los estudiantes de educación media básica en secundaria pública asistió a más del 80% de las clases, mientras que en educación media básica técnica este porcentaje alcanzó al 53,1%. En ambos casos se observan incrementos respecto a 2024 y se alcanzan las metas establecidas por la ANEP para 2025.

Si bien esta evolución es favorable, los datos también muestran que una proporción importante de estudiantes continúa presentando niveles de asistencia que constituyen un factor de riesgo para sus trayectorias educativas (Cardozo, 2025). En este contexto, Aristas relevó la asistencia desde una perspectiva complementaria, a través de la percepción de los referentes de los centros y de los propios estudiantes. En particular, se consultó por la concurrencia actual a clase, las inasistencias en las dos semanas previas a la aplicación y los principales motivos asociados a dichas ausencias.

A partir de la información proporcionada por los referentes de los centros, es posible caracterizar la asistencia tanto de los estudiantes inscriptos al comienzo del año como de aquellos que permanecían vinculados al centro al momento de la evaluación. La primera corresponde a la muestra teórica e incluye a los estudiantes que, aunque hubieran dejado de asistir durante el año, se encontraban inicialmente inscriptos en noveno año. La segunda corresponde a la muestra efectiva y comprende a quienes continuaban asistiendo al centro en el momento de la aplicación. Considerar ambas permite visibilizar, además de los niveles de asistencia de quienes permanecen vinculados al sistema, la magnitud de las situaciones de desvinculación ocurridas durante el año.

Aristas consulta a los referentes de los centros por la **asistencia a clase durante el año de quienes se inscribieron a principio de año**. De ellos, en los liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada un 3% había **dejado de asistir en agosto o antes**, porcentaje que aumenta a 14,9% en los grupos con formación profesional básica. En los privados prácticamente todos los inscriptos continúan asistiendo en octubre.

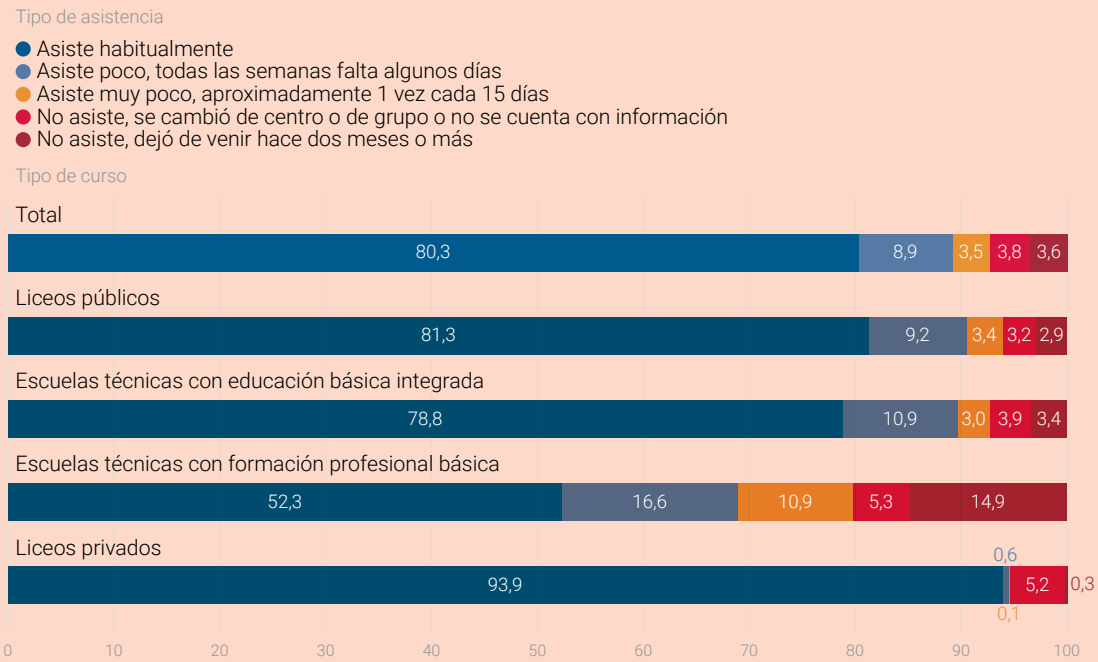
De los inscriptos a comienzo del año, asisten habitualmente aproximadamente ocho de cada diez estudiantes de los liceos públicos y las escuelas técnicas con educación básica integrada (81,3%, 78,8%, respectivamente), y algo más de nueve de cada diez en los liceos privados (93,9%). En los grupos de formación profesional básica, en cambio, esta proporción desciende a 52,3%.

En los liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada, aproximadamente un 10% de los estudiantes asiste poco, ya que aproximadamente todas las semanas falta algunos días. Esta situación llega casi a un 20% en los grupos de formación profesional básica. Además, cerca de un 3% asiste muy poco (asiste aproximadamente una vez cada 15 días) en los liceos públicos y las escuelas técnicas con educación básica integrada, porcentaje que llega a un 10,9% en las escuelas técnicas con formación profesional básica (gráfico 2.1).

Al considerar únicamente a los estudiantes que **continuaban vinculados al centro al momento de la evaluación**, los niveles de asistencia habitual son más elevados, ya

que, según los referentes del centro, en el conjunto el 90,4% de los estudiantes asistía habitualmente. Sin embargo, no debe desconocerse que casi un 10% de los estudiantes que continúan vinculados en octubre falta algunos días todas las semanas (7,3%) o solo asisten aproximadamente una vez cada 15 días (2,3%). La menor proporción de asistencia habitual se observa nuevamente entre los estudiantes de formación profesional básica (77,6%), aunque la diferencia respecto de las restantes modalidades es menor que cuando se considera la totalidad de los inscriptos a comienzo de año (tabla A.2.17 del Anexo). Esto evidencia que, en esta propuesta, una parte de las dificultades de asistencia se vincula con estudiantes que dejaron de concurrir durante el año y, por tanto, no integran la muestra efectiva.

GRÁFICO 2.1
ASISTENCIA AL MOMENTO DEL RELEVAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES INSCRIPTOS A COMIENZOS DEL AÑO POR TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: referentes del centro

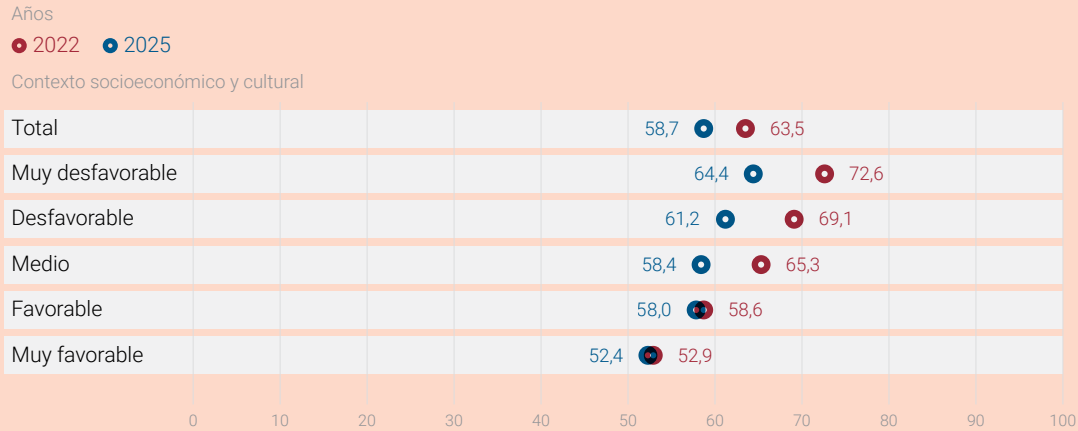


Entre los estudiantes que permanecían vinculados al sistema al momento de la evaluación también se observan diferencias según el contexto socioeconómico y cultural del centro y la edad. En particular, los liceos de contexto muy desfavorable y de contexto medio presentan las mayores proporciones de estudiantes que asisten poco o muy poco (13% y 13,6%, respectivamente), mientras que los estudiantes de 15 años o menos son los que presentan mayores niveles de concurrencia habitual (tablas A.2.18 y A.2.19 del Anexo).

En cuanto a las **inasistencias** reportadas por los propios estudiantes, un 58,7% dice haber faltado al menos una vez en las últimas dos semanas. Los estudiantes que asisten a grupos de formación profesional básica, aquellos de mayor edad y quienes se identifican con otro género son quienes reportan mayores niveles de inasistencia (tablas A.2.20 a A.2.22 del Anexo).

Por contexto también se observan diferencias: a medida que el contexto es más favorable, las inasistencias tienden a disminuir (gráfico 2.2). Esta distribución de las inasistencias es similar a la observada en Aristas Media 2022.

GRÁFICO 2.2
ESTUDIANTES QUE FALTARON A ALGUNA CLASE O TODO EL DÍA EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS, POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Consideradas en conjunto, las distintas fuentes permiten construir un panorama que no es captado por un único indicador. Si bien algunos indicadores parecen mostrar una mejora en la asistencia, aún la tercera parte de los estudiantes de los liceos públicos y casi la mitad de los de las escuelas técnicas faltan al 20% o más de las clases. A su vez, de acuerdo con las opiniones relevadas en Aristas, es posible observar cierta intermitencia en la asistencia. Según los referentes de los centros, en los liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada aproximadamente un 80% de los estudiantes inscriptos al comienzo del año asiste habitualmente a clase; en los grupos con formación profesional básica el valor llega al 52,3%. Un 3% de los estudiantes dejó de asistir en el mes de agosto o antes. En formación profesional básica dejó de asistir un 14,9% de los estudiantes (figura 2.1).

Los **motivos de inasistencia** más frecuentes reportados por los estudiantes se vinculan principalmente a razones de salud y condiciones personales (gráfico 2.3). En primer lugar, se destaca haber estado enfermo o haber tenido una consulta médica (44,3%), seguido por haberse quedado dormido o sentirse cansado (35,2%). Luego aparecen factores institucionales y contextuales, como los paros docentes o las Asambleas Técnico Docentes (ATD) (26,2%) y las cuestiones climáticas (24,7%), junto con dificultades de transporte (17,5%).

FIGURA 2.1
DISTINTAS APROXIMACIONES A LA ASISTENCIA
AÑO 2025

La asistencia estudiantil desde distintas miradas

● Asistencia ● Faltas ● Desvinculación

1. Desde la inscripción al comienzo del año

Base: inscriptos en marzo - Informantes: referentes del centro - Por tipo de curso - En porcentajes

Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados
Estudiantes que asisten habitualmente			
81,3	78,8	52,3	93,9
Estudiantes que, al mes de octubre, dejaron de asistir hace dos meses o más			
2,9	3,4	14,9	0,3

2. Entre quienes continúan en octubre

Base: estudiantes que siguen escolarizados en octubre - Informantes: referentes del centro - Por tipo de curso - En porcentajes

Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados
Estudiantes que asisten habitualmente			
89,4	88,7	77,6	99,5
Estudiantes que faltan algunos días todas las semanas o más			
10,7	11,3	22,4	0,5

3. Según los registros administrativos

Base: estudiantes de 7.°, 8.° y 9.° grado - Informante: Mirador Educativo - Por tipo de centro - En porcentajes

Liceos públicos	Escuelas técnicas
Estudiantes que asisten a más del 80% de las clases	
65,7	53,1

4. Según los propios estudiantes

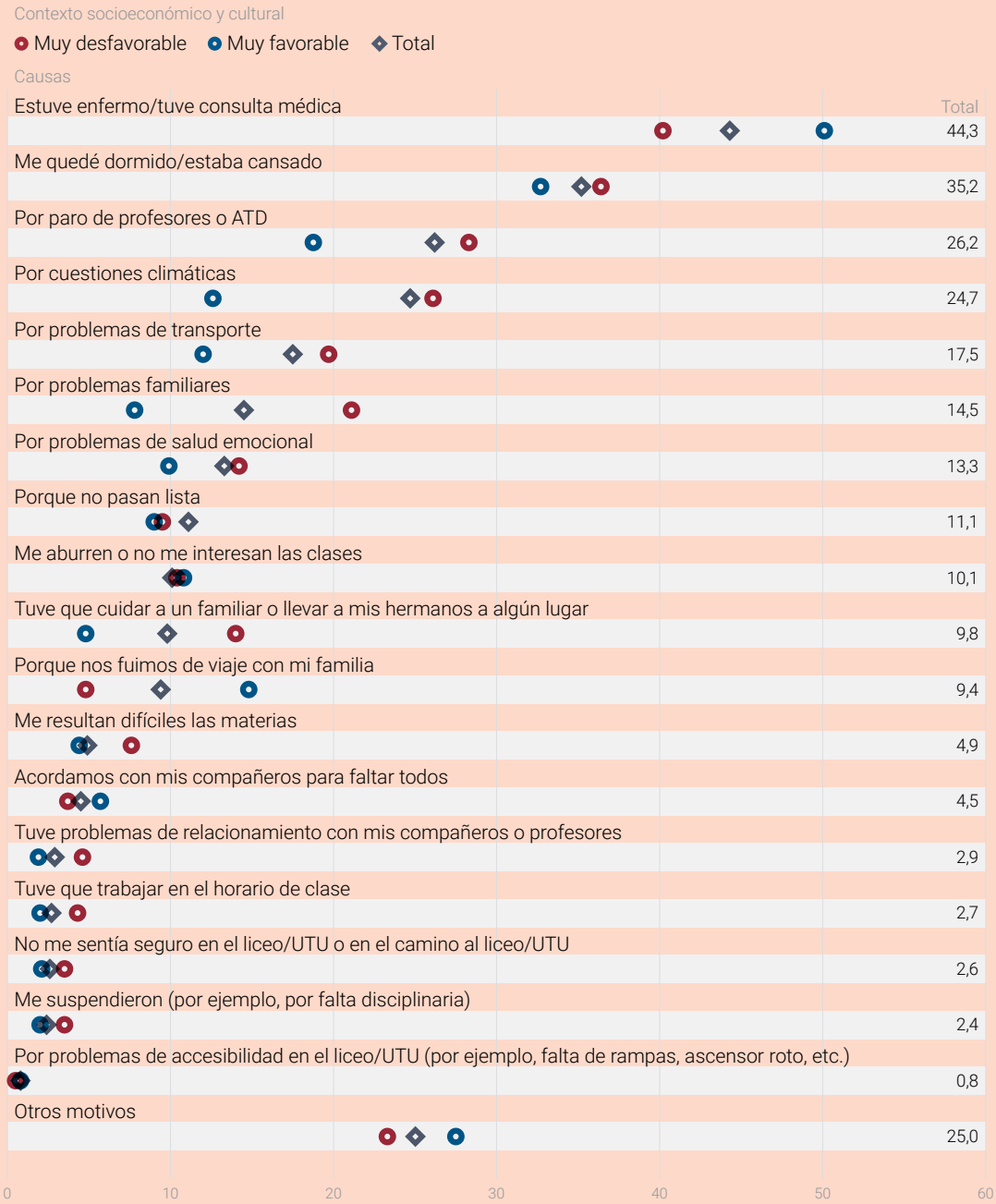
Base: estudiantes que respondieron en Aristas Media 2025 - Informantes: estudiantes - Por tipo de curso - En porcentajes

Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados
Estudiantes que faltaron al menos una vez en las últimas dos semanas			
60,2	61,6	68,6	49,0

GRÁFICO 2.3

ESTUDIANTES SEGÚN MOTIVO DE INASISTENCIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



Otros motivos refieren a situaciones personales y del hogar, como problemas familiares (14,5%), problemas de salud emocional (13,3%) y la necesidad de cuidar a familiares o hermanos (9,8%). Asimismo, se registran razones vinculadas a la experiencia educativa, como la falta de control de asistencia (11,1%) y el desinterés por las clases (10,1%).

En menor medida, se mencionan dificultades académicas (4,9%), acuerdos entre pares para faltar (4,5%) y problemas de relacionamiento (2,9%), así como situaciones más puntuales como trabajo en horario de clase (2,7%), problemas de seguridad en el centro educativo o alrededores (2,6%), sanciones disciplinarias (2,4%) y barreras de accesibilidad (0,8%). Finalmente, un 25% de los estudiantes reporta otros motivos de inasistencia.

En los centros de contexto muy favorable es mayor el porcentaje de estudiantes que reporta haber faltado por estar enfermo o por irse de viaje familiar[17], a la vez que es menor la incidencia de problemas de transporte, cuestiones climáticas o paro de profesores (gráfico 2.3). Asimismo, los adolescentes de contexto muy desfavorable y los de 16 años o más reportaron con mayor frecuencia no haber asistido por problemas familiares o por tener que cuidar a un familiar (tabla A.2.24 del Anexo). Por ubicación geográfica del centro, se constata que en el interior del país es mayor la incidencia de aspectos vinculados al clima, mientras que en Montevideo son más frecuentes las inasistencias por paro de docentes o ATD (tabla A.2.25 del Anexo).

[17] Cabe señalar que la aplicación de Aristas se realizó durante las primeras tres semanas de octubre de 2025, mientras que las vacaciones de primavera tuvieron lugar entre el 22 y el 24 de setiembre en la educación pública, pudiendo extenderse hasta el 26 de setiembre en los centros privados. En consecuencia, aunque la pregunta refiere a las inasistencias registradas en las dos últimas semanas de clase, es posible que algunos estudiantes evaluados durante los primeros días de octubre hayan considerado, al responder, días correspondientes al período de vacaciones de primavera. Este aspecto debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados, ya que podría haber incidido en el reporte de inasistencias de una parte de los estudiantes, principalmente de centros privados.

En lo que concierne a las **expectativas educativas**, el 45,5% de los estudiantes consultados señaló que le gustaría estudiar en la universidad, proporción levemente menor a la observada en 2022 (49%)[18]. No obstante, estas expectativas no son iguales entre todos los estudiantes. Al igual que en la medición de 2022 (INEEd, 2023a), los varones, los estudiantes de 16 años o más, quienes asisten a centros de contexto socioeconómico y cultural más vulnerable y aquellos que concurren a escuelas técnicas (principalmente a grupos de formación profesional básica) presentan menores expectativas educativas (tablas A.2.26 a A.2.29 del Anexo).

Además de consultar a los estudiantes sobre qué les gustaría hacer a futuro, se indagó en otros aspectos vinculados a las **expectativas educativas a corto plazo**. En particular, se les preguntó si creían que iban a terminar sus estudios de educación media en los próximos años. El 84,1% señaló que sí piensa finalizarlos, mientras que el 15,9% restante considera que no los terminará (2,5%) o no lo sabe (13,4%). En consonancia con las expectativas a largo plazo, los varones, los estudiantes de 16 años o más, quienes asisten a centros de contextos más vulnerables y aquellos que concurren a escuelas técnicas (principalmente a grupos de formación profesional básica) presentan mayores niveles de incertidumbre o expectativas de no finalizar la educación media en los próximos años (tablas A.2.31 a A.2.34 del Anexo).

Entre los estudiantes que creen que no van a terminar o no saben si finalizarán sus estudios, cuatro de cada diez mencionan que quieren trabajar para tener sus propios ingresos. En menor medida, señalan desinterés por las propuestas educativas del liceo o la UTU (15,1%) o la necesidad de trabajar para ayudar a su familia (12,3%), mientras que un 41,9% menciona otro motivo (gráfico 2.4).

El análisis de la **relación entre estudio y trabajo** es un aspecto relevante a la hora de considerar las trayectorias educativas (INEEd, 2024a). Según datos de Aristas, un 10% de los estudiantes trabaja además de asistir al liceo o a la escuela técnica, un 15,9% no trabaja pero está buscando empleo y el 74,1% restante se dedica exclusivamente a estudiar.

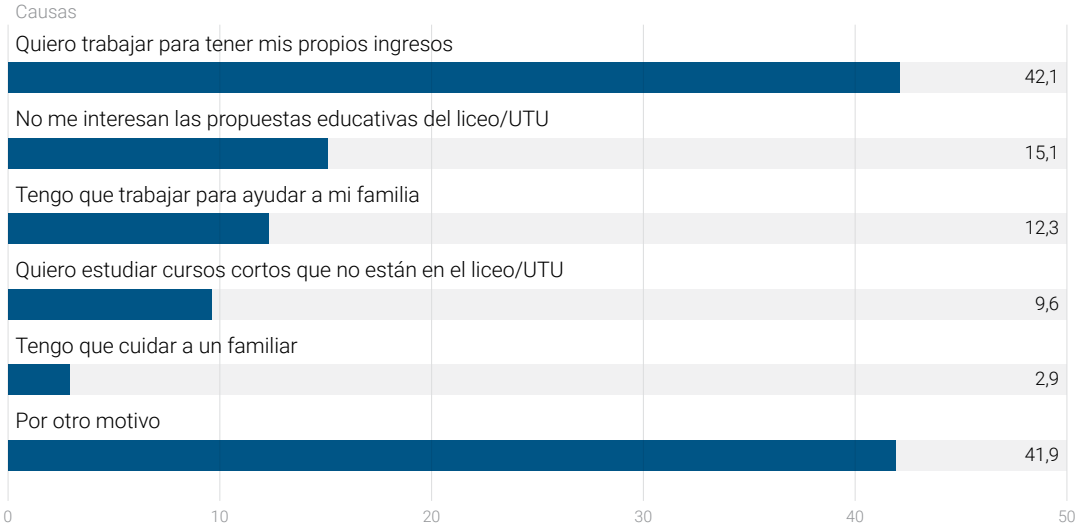
En comparación con 2022, se observa un aumento significativo en la proporción de adolescentes que no trabaja pero busca empleo, porcentaje que prácticamente se duplica. En contrapartida, disminuye tanto la proporción de estudiantes que efectivamente trabaja como la de quienes no trabajan ni buscan empleo. Estos cambios podrían estar reflejando mayores dificultades de acceso al mercado laboral juvenil, así como una creciente preocupación de los adolescentes por incorporarse al mundo del trabajo (tabla A.2.35 del Anexo).

La proporción de estudiantes que trabaja o está buscando trabajo es mayor en los centros educativos de contextos más desfavorecidos, en los grupos de formación profesional básica y en el interior del país (tablas A.2.36 a A.2.38 del Anexo). Asimismo, la proporción de estudiantes que trabaja aumenta con la edad: entre quienes tienen 14 años o menos y

[18] Las expectativas de los estudiantes de cursar niveles terciarios se encuentran alineadas con las reportadas por los propios docentes respecto al máximo nivel educativo que consideran que alcanzará la mayoría de los estudiantes del grupo (tabla A.2.30 del Anexo).

entre los de 15 años la proporción es de 8,3% y 9,4%, respectivamente; entre los de 16 años asciende al 15,8%, y entre los de 17 años o más alcanza el 24,5%. A su vez, también se perciben diferencias según género, ya que la proporción de estudiantes que se dedica exclusivamente a estudiar es mayor en las mujeres (80,5%), respecto a los varones (68,4%) y a quienes se identifican con otro género (55,9%) (tablas A.2.39 y A.2.40 del Anexo).

GRÁFICO 2.4
ESTUDIANTES SEGÚN MOTIVOS POR LOS QUE NO FINALIZARÍAN EDUCACIÓN MEDIA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



Nota: cada estudiante podía señalar más de un motivo; por eso, los porcentajes no suman 100%.

¿ESTÁN CAMBIANDO LOS HÁBITOS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES?

Los hábitos y prácticas de lectura constituyen dimensiones relevantes para comprender la relación de los estudiantes con el aprendizaje. Se cuenta con evidencia de que el interés por la lectura y la frecuencia con que se lee, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, se asocian con mejores desempeños académicos y mayores oportunidades de aprendizaje (OCDE, 2018, 2021). En esta línea, con datos de Aristas Media 2022 se encontró que el gusto por la lectura y el tiempo que los estudiantes dedican a leer influyen positivamente en los desempeños, tanto en matemática como en lectura (INEEd, 2023c). En 2025 nuevamente se constata la relevancia de este factor para explicar los resultados de los estudiantes (ver capítulo 7).

En 2025, al consultar a los estudiantes si les gusta leer cosas de su interés, aunque no sean para el liceo o la UTU, se observa una marcada disminución con relación a la medición anterior. Mientras que en 2022 el 71,7% de los estudiantes señalaba que le gustaba leer, en 2025 esta proporción desciende a 47,2%, lo que representa una caída de casi 25 puntos porcentuales[19].

Este descenso observado entre 2022 y 2025 también se refleja en las prácticas lectoras cotidianas. Al consultar cuánto tiempo habían dedicado a leer el día anterior, en 2022 el 54,8% de los estudiantes respondió que no había leído, mientras que en 2025 esta proporción aumenta a 66,6%.

En el gráfico 2.5 se observan diferencias por género. En ambos años, las estudiantes y quienes se identifican con otro género manifiestan mayores niveles de gusto por la lectura y reportan, en mayor medida, haber dedicado tiempo a leer el día anterior, en comparación con los varones.

A lo largo del período considerado son más los varones que reportan no haber leído el día anterior (57,9% en 2022 y 69,1% en 2025), con relación a las mujeres (52,3% y 64,4%).

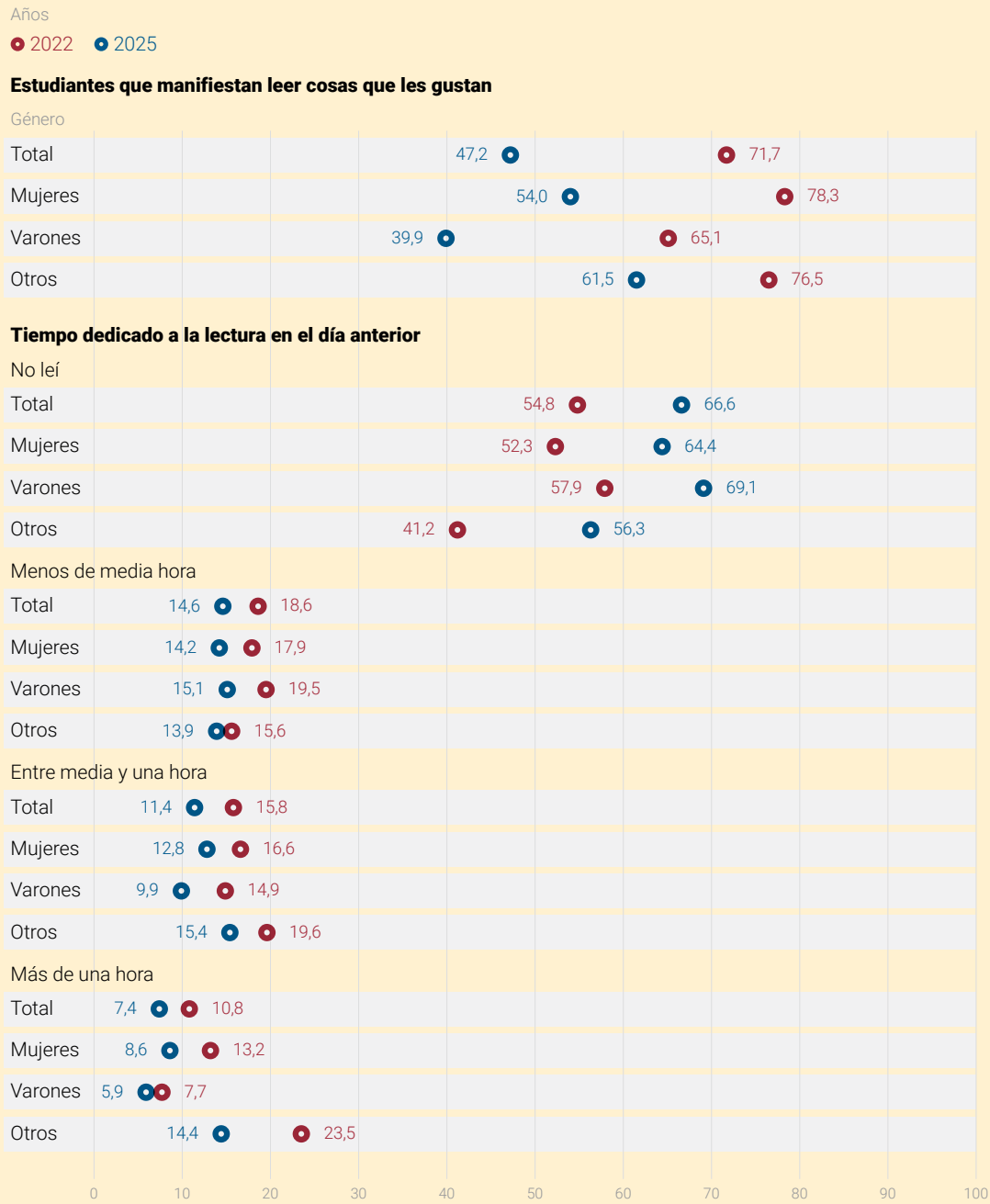
Asimismo, entre 2022 y 2025 disminuyó la proporción de estudiantes que dedicó tiempo a leer. El porcentaje de quienes leyeron más de una hora el día anterior pasó del 10,8% al 7,4%. Aunque el descenso se observa en todos los géneros, quienes se identifican con otro género continúan siendo el grupo que reporta mayores niveles de dedicación a la lectura. En 2025, el 14,4% de los estudiantes que se identifican con otro género señala haber leído más de una hora, frente al 8,6% de las mujeres y el 5,9% de los varones.

[19] En 2022, la pregunta sobre hábitos de lectura formulada a los estudiantes fue "¿Lees cosas que te gusten, aunque no sean para el liceo o la UTU?". En 2025, la redacción presentó una leve modificación: "¿Lees libros, cómics o cosas que te gusten, aunque no sean para el liceo/UTU?".

GRÁFICO 2.5

HÁBITOS DE LECTURA POR GÉNERO

EN PORCENTAJES
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Estos resultados evidencian un debilitamiento del vínculo de los estudiantes con la lectura, tanto en términos de interés como de frecuencia de lectura en la vida cotidiana. Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre habilidades lectoras en el mundo digital (2021) señala que persisten brechas de género en las prácticas lectoras, ya que las mujeres tienden a reportar mayores niveles de disfrute e involucramiento con la lectura que los varones. Asimismo, advierte sobre una disminución de ciertos hábitos lectores tradicionales entre los adolescentes, en un contexto marcado por el creciente uso de tecnologías digitales. Frente a ello, se destaca la necesidad de fortalecer en los centros educativos competencias vinculadas a la lectura crítica y a la alfabetización digital, que permitan a los estudiantes comprender, analizar y evaluar información en entornos cada vez más complejos.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y sociales que permiten a las personas adaptarse a su entorno, relacionarse con otros y sostener sus procesos de aprendizaje y bienestar. Se trata de habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida, a partir de la interacción entre las características individuales y los distintos contextos de socialización (INEEd, 2018, 2019c).

En Aristas, estas habilidades se organizan en tres dimensiones: **motivación y autorregulación del aprendizaje**, **habilidades interpersonales** y **habilidades intrapersonales**. Asimismo, y considerando las particularidades de la adolescencia, se incorpora una cuarta dimensión referida a las **conductas de riesgo**, que releva comportamientos que pueden incidir en el bienestar y en las trayectorias educativas de los estudiantes (Morrison Gutman y Schoon, 2013).

Este apartado presenta los resultados correspondientes a estas cuatro dimensiones[20]. La **motivación y autorregulación** refiere a las habilidades vinculadas a la gestión del aprendizaje y el logro de metas académicas. Las **habilidades interpersonales** comprenden las capacidades para establecer relaciones sociales constructivas, mientras que las **intrapersonales** se asocian al manejo de las propias emociones y conductas. Por su parte, las **conductas de riesgo** incluyen manifestaciones socioemocionales que pueden afectar el aprendizaje y el bienestar. Se analizan a partir de conductas internalizantes (comportamientos ansiosos, depresivos y problemas somáticos) y externalizantes (problemas de conducta relacionados con hiperactividad, agresividad y conductas oposicionistas) (INEEd, 2019c).

EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN MEDIA

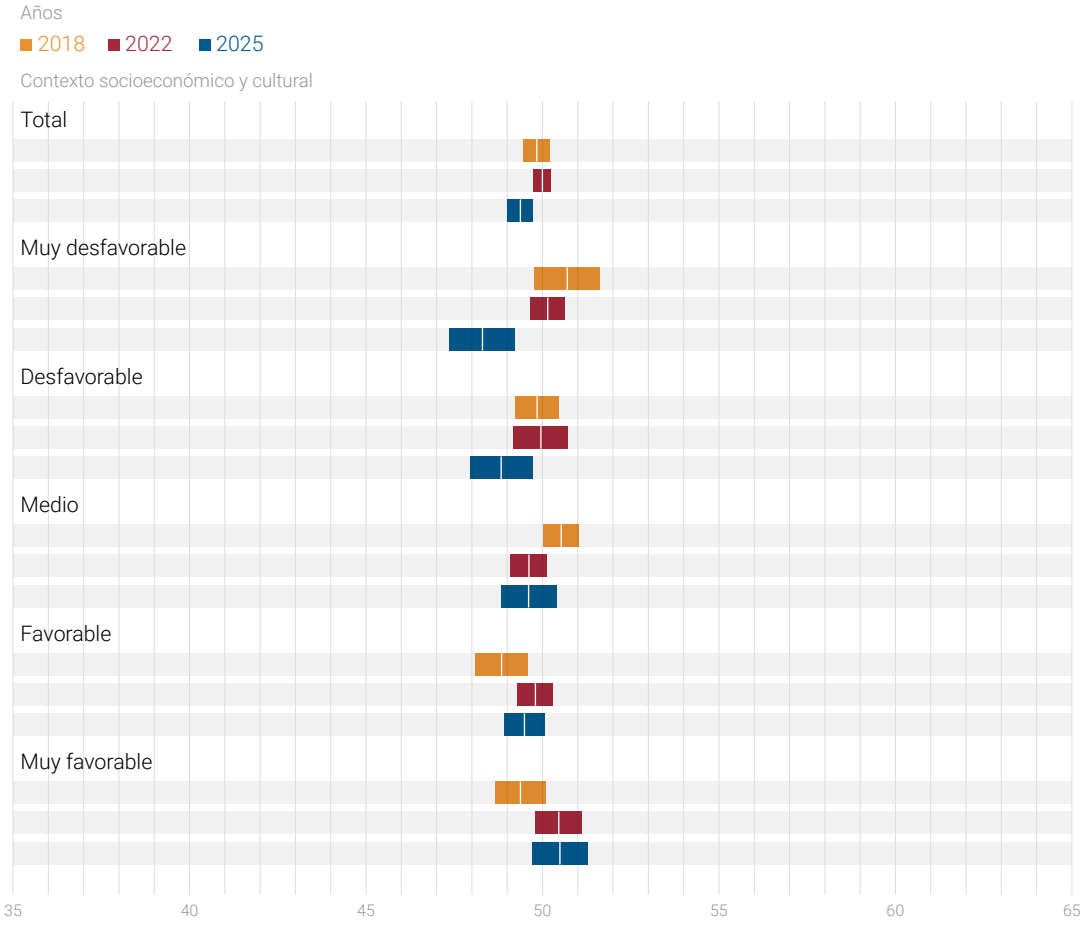
Por un lado, la **motivación y autorregulación** muestra un deterioro significativo en 2025, luego de haberse mantenido estable entre 2018 y 2022. La caída es más pronunciada entre quienes se identifican con otro género y los varones. Asimismo, es algo mayor en los liceos públicos, en las escuelas técnicas con educación básica integrada y en los centros de mayor tamaño (gráficos A.2.1 a A.2.3 del Anexo). Con respecto al contexto socioeconómico y cultural, entre 2018 y 2022 la motivación y autorregulación se había mantenido estable en los contextos desfavorables y había aumentado en los favorables. En 2025 se observa un descenso en los contextos desfavorables, mientras que en los contextos favorables se sostienen los niveles alcanzados en 2022 (gráfico 2.6). A nivel territorial, la caída se concentra en Montevideo (gráfico A.2.4 del Anexo).

[20] Es importante resaltar que los índices construidos a lo largo del informe no cuentan con baremos o estándares para la interpretación de sus puntajes, es decir, no se encuentran establecidos parámetros de interpretación absoluta que permitan definir valores deseables o suficientes de dichos índices. Por lo tanto, su análisis se basa en la posición relativa del puntaje específico en relación con la población estudiada. En otras palabras, se puede hablar de estudiantes/centros con mayores valores de los índices con respecto al resto de los estudiantes/centros analizados, pero no de que esos valores sean buenos/suficientes o malos/insuficientes. Por detalles sobre la construcción y comportamiento de los índices, ver la sección 5 del Informe técnico.

GRÁFICO 2.6

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

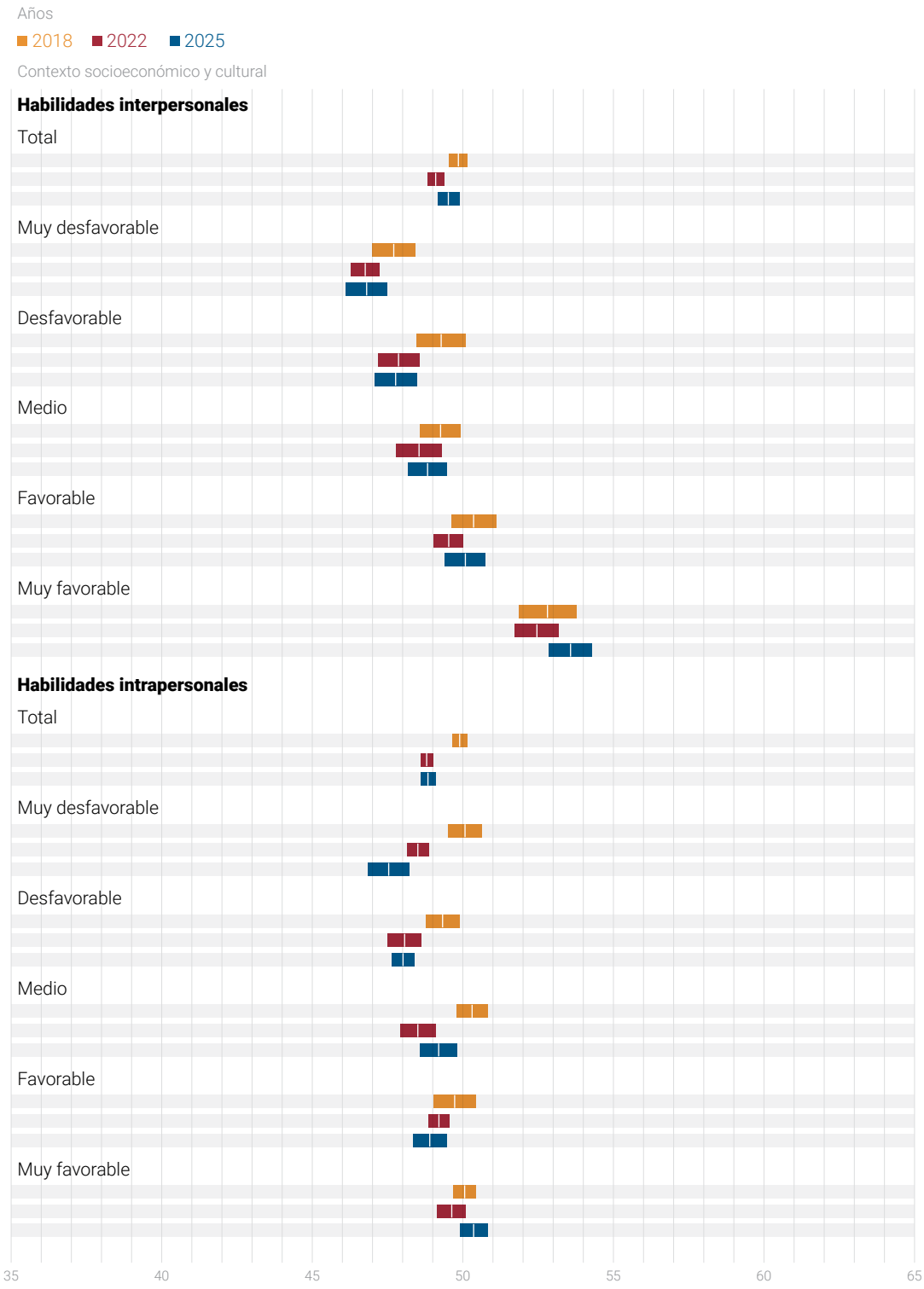


Por otro lado, las **habilidades interpersonales e intrapersonales** muestran en 2025 algunas señales de recuperación respecto a la caída observada en 2022, aunque con distinta intensidad. En el caso de las interpersonales, la mejora es leve pero estadísticamente significativa (al 90%) respecto a 2022, mientras que en las intrapersonales el aumento no es significativo. En ambos casos, los niveles se mantienen por debajo de los registrados en 2018. La recuperación tiende a concentrarse entre los estudiantes sin rezago (gráfico A.2.5 del Anexo) y en contextos más favorables (gráfico 2.7), mientras que persisten o se profundizan las dificultades en los grupos más vulnerables (contexto muy desfavorable y estudiantes con mayor rezago).

GRÁFICO 2.7

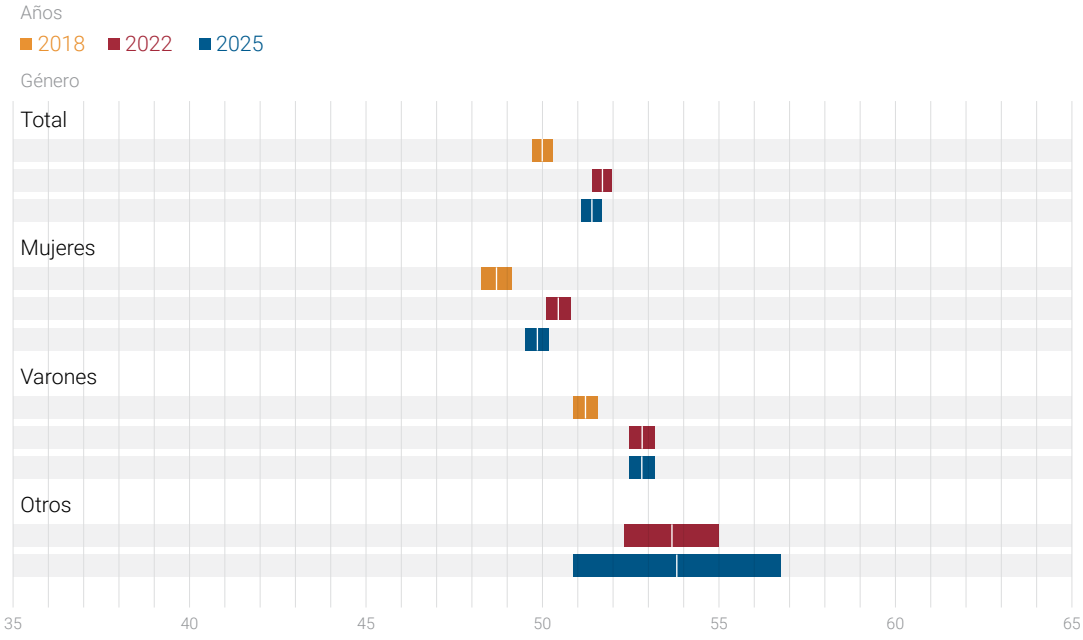
HABILIDADES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



En cuanto a las **conductas de riesgo**, tanto las externalizantes como las internalizantes habían aumentado en 2022 respecto a 2018, lo que da cuenta de un empeoramiento en ese período[21]. En 2025, las **conductas externalizantes** se mantienen, en términos generales, en niveles similares a los de 2022. No obstante, se observan algunos movimientos internos: descienden entre las mujeres —aunque permanecen por encima de los niveles de 2018— (gráfico 2.8) y disminuyen en el contexto desfavorable y muy favorable (gráfico A.2.6 del Anexo). En este último caso, se trata del único contexto donde los niveles retornan a valores comparables a 2018. Asimismo, se registra una caída en los liceos privados, donde los niveles se ubican por debajo de los de 2018 y 2022, mientras que en el resto de los centros se mantienen sin cambios (gráfico A.2.7 del Anexo). No se observan variaciones relevantes por región (gráfico A.2.8 del Anexo).

GRÁFICO 2.8
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES POR GÉNERO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 de otros porque en ese año el cuestionario no ofrecía esa opción.

Por su parte, las **conductas internalizantes** muestran una mejora en 2025 respecto a 2022, aunque sin retornar a los niveles de 2018. La disminución se concentra en los estudiantes del contexto muy favorable y de los liceos privados (único grupo en el que los valores vuelven a niveles similares a los de 2018) (gráfico 2.9 y gráficos A.2.9 a A.2.10 del Anexo). También se observa una leve caída en Montevideo (gráfico A.2.11 del Anexo).

[21] En este caso, el indicador es más favorable cuando los valores disminuyen.

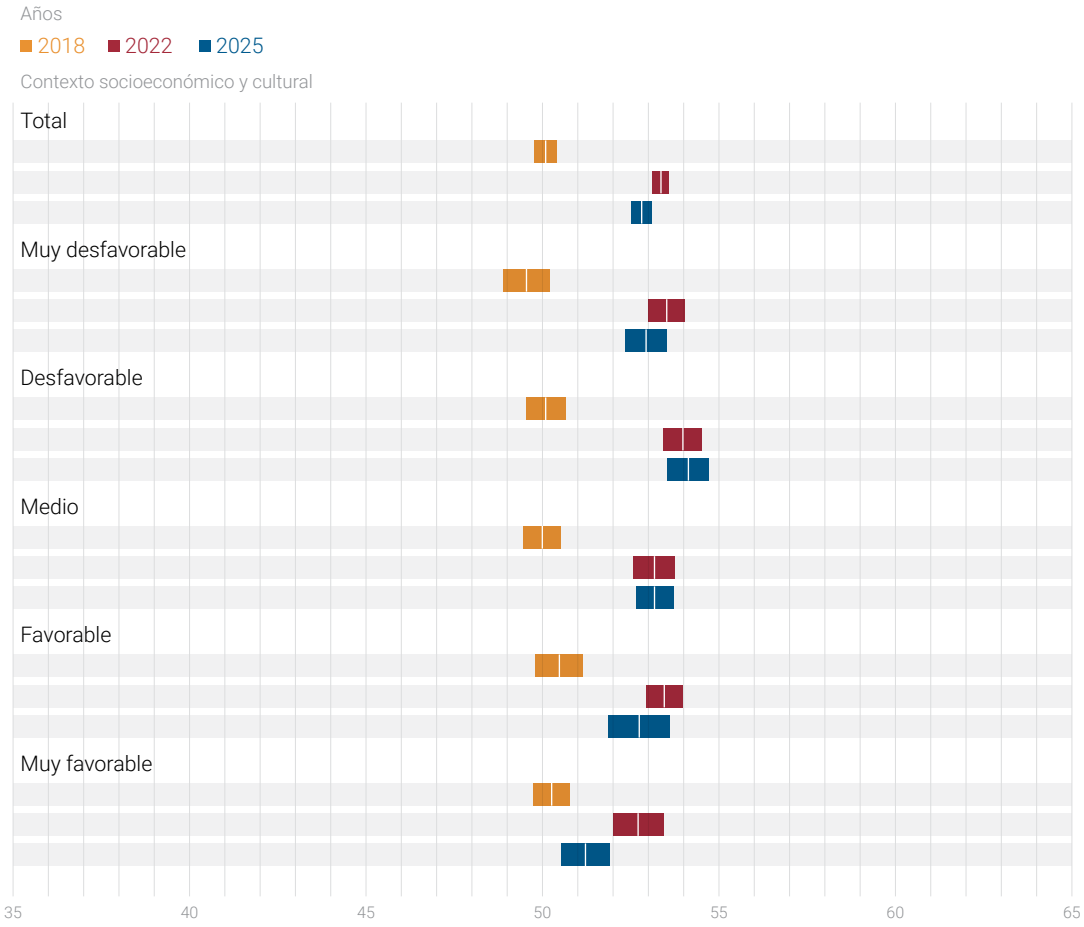
GRÁFICO 2.9

CONDUCTAS INTERNALIZANTES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes



En conjunto, estos resultados se inscriben en un contexto más amplio de creciente preocupación por la salud mental en adolescentes, documentado en diversos estudios recientes. Entre los factores señalados en la literatura se encuentran los efectos de la pandemia sobre la escolaridad y la socialización (INEEd, 2023a, 2025c; INJU, 2023), así como cambios en los entornos digitales (Frías et al., 2025; Keles et al., 2020). Si bien este informe no permite atribuir los cambios observados a estos factores, su consideración resulta relevante para contextualizar las tendencias identificadas.

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN 2025 SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS Y DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En este contexto de cambios recientes en las habilidades socioemocionales, resulta relevante analizar cómo se distribuyen entre los distintos grupos de estudiantes y centros. Al igual que en años anteriores, en 2025 presentan patrones consistentes de desigualdad según características individuales y contextuales.

Características individuales (género, edad y experiencia de repetición)

Al igual que en las ediciones previas de Aristas, las mujeres presentan mayores niveles de motivación y autorregulación del aprendizaje y de habilidades interpersonales (gráfico A.2.12 del Anexo) en comparación con los varones y con quienes se identifican con otro género. Asimismo, registran niveles más altos de conductas internalizantes que los varones (gráfico A.2.13 del Anexo). En contraste, los varones presentan, en promedio, más conductas externalizantes que el resto de los estudiantes.

Estos resultados se encuentran en consonancia con estudios internacionales que muestran patrones similares (Alarcón Parco y Bárrig Jó, 2015; Contini, 2015). Algunas hipótesis planteadas para explicar estas diferencias refieren a los mecanismos de aprendizaje social (Bandura, 1997) y a las formas diferencialmente aceptadas de expresión del malestar psicológico según el género en cada contexto cultural (Mejail y Contini, 2016). En este sentido, las habilidades socioemocionales y las conductas de riesgo no pueden entenderse únicamente como características individuales, sino también como expresiones vinculadas a normas sociales y experiencias de socialización.

Por otra parte, los estudiantes sin rezago muestran mayores niveles de motivación y autorregulación del aprendizaje (gráfico A.2.14 del Anexo) y de habilidades interpersonales (gráfico A.2.5). En esta última dimensión se observa, además, un descenso progresivo a medida que aumenta la cantidad de años de rezago, lo cual puede vincularse con el impacto que la repetición tiene sobre los vínculos con docentes y compañeros (Brophy, 2006). A su vez, los adolescentes que han repetido dos o más veces presentan mayores niveles de conductas externalizantes (gráfico A.2.15 del Anexo).

Características contextuales (contexto, categoría de grupo, tamaño del centro y región)

Los estudiantes que asisten a centros con contextos socioeconómicos y culturales más favorables presentan mayores niveles de motivación y autorregulación del aprendizaje y de habilidades interpersonales, al tiempo que registran menores niveles de conductas internalizantes y externalizantes. Las habilidades intrapersonales, por su parte, también muestran una asociación positiva con el contexto socioeconómico y cultural, dado que sus niveles aumentan a medida que mejora dicho contexto.

Según el tipo de curso, los estudiantes que asisten a liceos privados presentan mayores niveles de motivación y autorregulación del aprendizaje y de habilidades inter e intrapersonales que

quienes asisten a centros públicos (gráficos A.2.16 y A.2.17 del Anexo). Por otra parte, las conductas internalizantes son menos frecuentes entre los estudiantes de centros privados y entre quienes asisten a grupos de formación profesional básica. En cambio, no se observan diferencias significativas entre tipos de curso en las conductas externalizantes.

En relación con el tamaño del centro educativo, los estudiantes que asisten a centros más pequeños muestran mayores niveles de motivación y autorregulación del aprendizaje y menores niveles de conductas internalizantes (gráfico A.2.18 del Anexo). Asimismo, a medida que aumenta el tamaño de los centros, disminuyen los niveles de habilidades interpersonales reportados por los estudiantes (gráfico A.2.19 del Anexo). Una posible explicación es que los centros de menor tamaño favorecen vínculos más cercanos entre estudiantes y adultos de referencia, lo que podría contribuir a mayores niveles de acompañamiento y contención.

Finalmente, los resultados muestran una incidencia levemente mayor de conductas externalizantes en Montevideo en comparación con el interior del país. En cambio, no se observan diferencias significativas por región en las conductas internalizantes, la motivación y autorregulación del aprendizaje ni en las habilidades inter e intrapersonales.

En conjunto, los resultados muestran que las habilidades socioemocionales no se distribuyen de manera homogénea entre los estudiantes, sino que reproducen patrones de desigualdad ya observados en otras dimensiones educativas. Las diferencias asociadas al contexto socioeconómico y cultural, la experiencia de repetición y las características institucionales de los centros sugieren que las trayectorias educativas y las condiciones de escolarización no solo inciden en los aprendizajes cognitivos, sino también en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. En este sentido, las habilidades socioemocionales aparecen estrechamente vinculadas a las oportunidades de integración, bienestar y participación que ofrecen tanto los entornos familiares como los educativos.

CAPÍTULO 3.

DESEMPEÑOS

Este capítulo reporta los desempeños en lectura y matemática de los estudiantes de noveno grado en 2025. Se presentan ejemplos de actividades de las pruebas y una descripción de las habilidades involucradas en cada una de las tareas, teniendo en cuenta la dificultad que conllevan y la dimensión lectora o matemática a la que pertenecen.

En 2017 el INEEd diseñó el marco de la evaluación para las pruebas de tercero de media (actual noveno) en lectura y matemática, a partir de los documentos oficiales vigentes de las actuales DGES y DGETP y de un comité de referentes en la materia. En 2018 se realizó la primera aplicación de Aristas Media, con una segunda y tercera aplicación en 2022 y en 2025, respectivamente.

En el informe de resultados de 2018, en el marco de lectura y en el de matemática pueden consultarse los detalles sobre los procedimientos para la elaboración de los marcos, los niveles de desempeño y la definición de puntos de corte, así como los resultados de las pruebas en 2018. En el informe de 2022 se encuentran los resultados de las pruebas de ese año.

En 2020 la ANEP comenzó un proceso de transformación educativa que derivó en la implementación de la transformación curricular integral, que abarcó la educación inicial (desde los 3 a los 5 años), los seis grados de la educación primaria, la educación media básica (séptimo, octavo y noveno grado, antes llamados primero, segundo y tercer año de ciclo básico) y la educación media superior (primero, segundo y tercer año).

La transformación curricular integral propuso una concepción educativa basada en el desarrollo de competencias y contempló, básicamente, dos grandes aspectos: el establecimiento de nuevas definiciones curriculares y su implementación, y una nueva organización curricular de los cursos y subsistemas incluidos en la educación obligatoria (INEEd, 2023c). En el marco de la transformación, los cursos de educación inicial, educación primaria y educación media básica conformaron un plan llamado educación básica integrada, que se vio reflejado en modificaciones curriculares en los programas.

Las pruebas de Aristas Media 2025 aplicadas en noveno grado de educación básica integrada reflejan los cambios curriculares incorporados en 2023 y 2024 por la ANEP en la DGES y la DGETP. Como consecuencia de la implementación de la transformación curricular integral, la prueba de matemática incorporó modificaciones en su contenido, mientras que la prueba de lectura no requirió modificaciones relevantes[22]. Para garantizar la comparabilidad de los resultados de matemática con las ediciones anteriores, se llevó a cabo un estudio de *linking* entre la versión ajustada y la versión previa de la prueba[23].

En los apartados siguientes se presentan los desempeños de los estudiantes de noveno en lectura y en matemática. Los resultados se reportan en términos del porcentaje de estudiantes que está en cada nivel de desempeño, a nivel nacional y para distintas aperturas o subgrupos. Para una buena interpretación y contextualización de estos resultados, se describen exhaustivamente las habilidades de los estudiantes que se encuentran en cada uno de estos niveles.

Para complementar la información de la distribución de los desempeños de los estudiantes, en cada apertura se incorporan los puntajes promedio observados en las distintas ediciones de la evaluación. Además, en ciertas ocasiones, para complementar la información presentada, se incluyen también análisis en los que se controla estadísticamente el efecto del contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes.

¿Qué significa controlar el efecto del contexto socioeconómico y cultural?

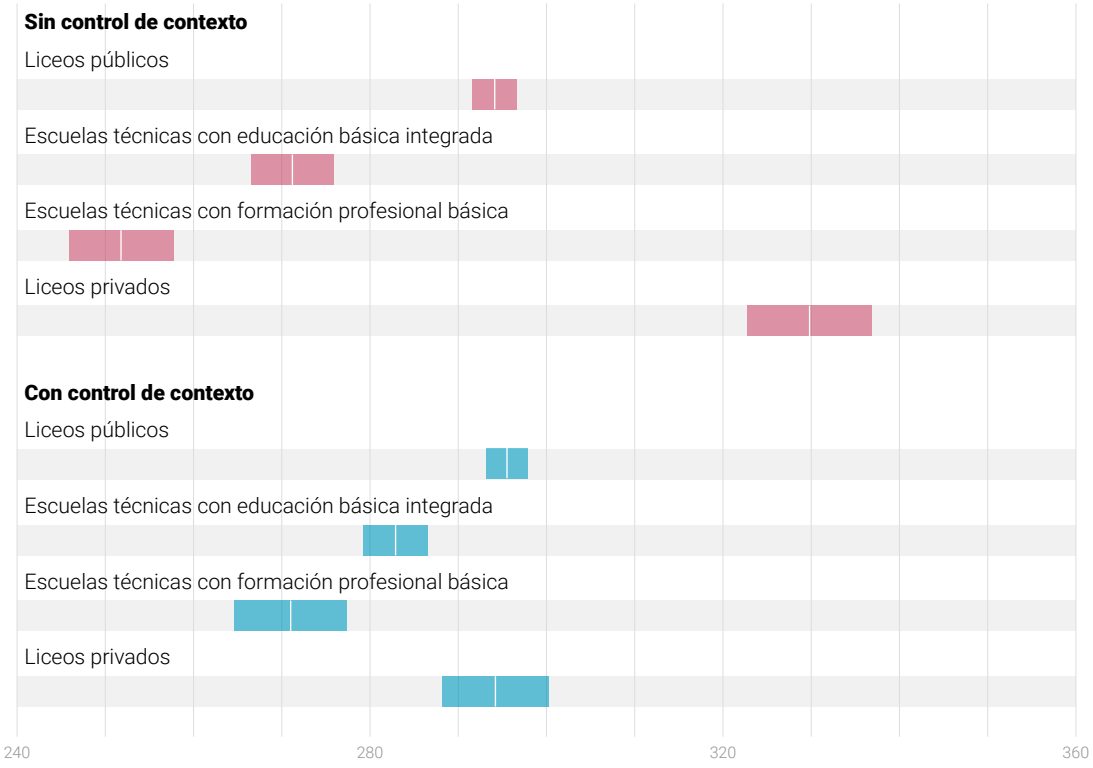
Los resultados sin controlar permiten describir las diferencias efectivamente observadas entre grupos de estudiantes y constituyen, por tanto, una aproximación válida a la realidad del sistema educativo. Sin embargo, dado que algunas características analizadas (por ejemplo, el tipo de curso o la región geográfica) están asociadas a diferencias en la composición socioeconómica de los centros, parte de las diferencias observadas en los desempeños puede atribuirse a estas desigualdades de contexto.

Por este motivo, se presentan también resultados ajustados por contexto socioeconómico y cultural. Estos análisis permiten estimar en qué medida las diferencias entre grupos persisten una vez consideradas las características de contexto de los centros y de los estudiantes. De esta forma, es posible distinguir entre diferencias asociadas principalmente a la composición socioeconómica de los grupos y aquellas que permanecen incluso cuando dicho efecto es controlado.

[22] En la prueba de matemática de 2025 se agregaron diez evidencias nuevas, sobre 89 evidencias en total en la prueba y en la prueba de lectura una evidencia nueva, sobre 34 evidencias en total en la prueba.
[23] Para evaluar la comparabilidad de los resultados de matemática con los de ediciones anteriores, se analizaron el error de enlace (EE) y la invarianza del enlace. El error de enlace presenta valores muy bajos (EE = 0,019 *logits*; error estándar [SE] del EE estimado mediante *bootstrap* = 0,001 logits), al igual que las medidas de discrepancia utilizadas para evaluar la invarianza (media [M] de la raíz de la desviación cuadrática media [RMSD] = 0,030 *logits*; desviación estándar [SD] de la RMSD = 0,016 *logits*). Estos resultados demuestran que la comparabilidad entre la versión ajustada y la previa de la prueba es óptima.

La utilidad de presentar resultados ajustados por contexto socioeconómico y cultural puede ilustrarse mediante la comparación entre los puntajes promedio observados y los puntajes ajustados según tipo de curso, en este caso, para los resultados en lectura (gráfico 3.1).

GRÁFICO 3.1
PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO, SIN CONTROL Y CON CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



En los resultados observados sin control del contexto, los estudiantes de los liceos privados presentan desempeños superiores a los de los liceos públicos y a los de las distintas modalidades de educación técnica. Sin embargo, al controlar estadísticamente las diferencias en el contexto socioeconómico y cultural, la distancia entre algunas de estas categorías se reduce considerablemente. Por ejemplo, las diferencias entre liceos públicos y privados prácticamente desaparecen.

Esto sugiere que una parte importante de las diferencias observadas en los desempeños está asociada a las características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a cada tipo de curso. En consecuencia, los resultados ajustados permiten identificar con mayor precisión qué diferencias persisten una vez consideradas las desigualdades de contexto, mientras que los resultados observados sin control del contexto describen las desigualdades efectivamente presentes en el sistema educativo. Ambos enfoques son complementarios y aportan información relevante para la interpretación de los resultados.

DESEMPEÑOS EN LECTURA

PRINCIPALES RESULTADOS

- **La evolución del desempeño de los estudiantes en lectura muestra un deterioro paulatino entre las tres mediciones de Aristas**. El porcentaje en los niveles más bajos (bajo 1, 1 y 2) fue de 22,5% en 2018, de 24,8% en 2022 y de 28% en 2025.
- **En la prueba de 2025 un 72% de estudiantes se ubica en los niveles de desempeño superiores al nivel 2**, mientras que en 2022 este porcentaje era del 75%. Dado que la **meta de la ANEP para 2025** era que **al menos el 77%** de los estudiantes se ubicara en niveles superiores al 2, se puede afirmar que la meta no se logró. Los estudiantes que están en el nivel 3 logran localizar datos y relacionar la información distribuida en diferentes partes del texto, construir sentido a partir de distintos formatos (verbales y no verbales), reconocer información implícita en contextos literales y figurados e interpretar la posición del enunciador en situaciones de complejidad moderada.
- En cuanto al desempeño de los estudiantes según el contexto socioeconómico y cultural del centro, se observa que **la inequidad se mantiene en 2025 en comparación con ediciones anteriores**. Sin embargo, la evolución de las brechas por contexto parece indicar cierto aumento de la desigualdad.
- Entre los estudiantes del **contexto muy favorable, el 90,4% alcanza desempeños superiores al nivel 2**. En contraste, entre los estudiantes del **contexto muy desfavorable esa proporción es del 55,8%**, lo que representa una diferencia de 35 puntos porcentuales.
- En los contextos muy favorable y desfavorable no aumenta el porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel 2 o menos respecto a ediciones anteriores.
- **En el sector público el aumento del porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel 3 de desempeño es mayor que en el sector privado. Esta tendencia es claramente más marcada en los grupos de formación profesional básica**.
- Al descontar el efecto del contexto, no existen diferencias entre los puntajes promedio en lectura entre los estudiantes de liceos privados y públicos, pero estos tienen puntajes más altos que quienes asisten a escuelas técnicas. A su vez, los estudiantes de educación básica integrada en escuelas técnicas presentan puntajes promedio superiores a los estudiantes de formación profesional básica.
- En relación con el género, **mientras que las mujeres mantienen estable su desempeño** respecto a 2022, **los varones presentan corrimientos de los niveles superiores a los inferiores**.
- Las diferencias identificadas en los desempeños según región geográfica se deben principalmente al efecto del contexto.
- **Los desempeños de los estudiantes en lectura muestran una fuerte relación con el rezago**: a mayor rezago, peores desempeños, aun controlando el efecto del contexto.
- Mientras que el 28% de los estudiantes **no alcanza el nivel 3 en lectura**, este porcentaje **es del 23% entre quienes no tienen rezago**, y **asciende al 50,3% entre quienes tienen al menos una experiencia de repetición**, que son el 18,2% de los estudiantes de noveno.

MARCO DE REFERENCIA DE LA COMPETENCIA LECTORA Y SUS DIMENSIONES

En el marco de Aristas de lectura para noveno de media se entiende la competencia lectora como la capacidad de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, en situaciones comunicativas auténticas y con sentido completo. Esta capacidad implica habilidades lectoras literales (tales como la identificación de datos explícitos), habilidades inferenciales (como la interpretación de información implícita) y habilidades lectoras críticas puestas en juego al momento de valorar un texto, incorporando conocimientos del mundo y opiniones (por ejemplo, identificar los diversos puntos de vista del enunciador o los enunciadores en torno a un tema).

En este proceso de construcción de significados, muchas veces se establecen relaciones intratextuales, intertextuales o hipertextuales, y se movilizan conocimientos, estrategias y emociones (INEEd, 2017a). En ese sentido, la competencia lectora entendida como construcción de significado e interpretación textual trasciende el mero proceso de decodificación de grafías. Este proceso lector parte de la identificación de la situación de enunciación, a fin de establecer relaciones de sentido entre el texto y el conocimiento del mundo, la trayectoria lectora previa y los hipervínculos, en el caso de la lectura hipervincular.

Las actividades lectoras de Aristas relevan comprensión y evitan, en la medida de lo posible, terminología propia del área de conocimiento lingüístico y literario, ya que no está dentro de los objetivos de la prueba evaluar conocimiento disciplinar específico, sino las habilidades lectoras puestas al servicio de la construcción de sentido.

Como se mencionó anteriormente, las dimensiones de lectura que se evalúan son la literal, la inferencial (local y global) y la crítica. La lectura literal implica la selección y obtención de información explícita en un texto. La lectura inferencial local se centra en la realización de inferencias a nivel de frases u oraciones, mientras que la inferencial global supone el establecimiento de relaciones entre los enunciados y párrafos, a fin de captar el sentido final del texto. Para esto es necesario integrar los datos inferidos a nivel local y luego interpretarlos, a fin de lograr una comprensión global. Finalmente, la lectura crítica es la que establece relaciones de sentido entre diferentes textos, partes de un texto o entre diversos puntos de vista representados en un mismo texto. Esta dimensión crítica integra el conocimiento del mundo a la interpretación textual y habilita la toma de posturas personales frente a las diversas perspectivas sobre un tema. En este sentido, el estudiante identifica y valora el punto de vista del enunciador y lo distingue o contrasta con otros y con el propio, involucrando tanto su saber enciclopédico como su bagaje cultural y social.

En la tabla 3.1 se observan los dominios de cada dimensión lectora (literal, inferencial y crítica) puestos en juego en el proceso de comprensión de textos narrativos, descriptivos, argumentativos y explicativos, cuyas intenciones comunicativas se corresponden con las acciones verbales de narrar, describir, persuadir y exponer.

TABLA 3.1

DOMINIOS EVALUADOS EN LECTURA

<table>
<tr><td colspan="4">COMPETENCIA LECTORA
Los estudiantes son capaces de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita y el establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos del mundo o conocimiento enciclopédico, habilidades, estrategias, emociones y actitudes.</td></tr>
<tr><td>DIMENSIONES</td><td>LECTURA LITERAL
Los estudiantes reconocen significados explícitos en los textos.</td><td>LECTURA INFERENCIAL (local y global)
Los estudiantes reconocen significados implícitos en diversidad de textos, a nivel global, de párrafo, de enunciado y de oración.</td><td>LECTURA CRÍTICA
Los estudiantes establecen relaciones de sentido generando opiniones.</td></tr>
<tr><td>INTENCIONES</td><td colspan="3">DOMINIOS</td></tr>
<tr><td rowspan="5">NARRAR
DESCRIBIR
PERSUADIR
EXPONER</td><td rowspan="2">Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación.</td><td>Reconocen el tema del párrafo o del enunciado.</td><td rowspan="2">Evalúan e interpretan los hechos, situaciones o conceptos que plantea el texto.</td></tr>
<tr><td>Resumen la idea general del texto y elaboran conclusiones.</td></tr>
<tr><td>Localizan información explícita.</td><td>Reconocen la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva del texto.</td><td rowspan="3">Reconocen elementos complejos de la situación de enunciación.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Reconocen la progresión temática.</td><td rowspan="2">Relacionan información de los enunciados y párrafos.</td></tr>
<tr><td>Jerarquizan información, datos o sucesos en diferentes formatos.</td></tr>
</table>

Teniendo en cuenta los cambios en los documentos curriculares que conllevó la transformación curricular integral, desde el INEEd se realizó una revisión exhaustiva para ponderar si el marco de lectura requería ajustes. Esto implicó el análisis de los programas de lengua de séptimo, octavo y noveno grado de la educación básica integrada, con especial énfasis en los conceptos y procedimientos relacionados con lectura. Cabe destacar que Aristas es una evaluación de orientación curricular, por lo que, al incorporarse cambios en el sistema educativo uruguayo, estos repercuten en el marco de la prueba.

Una vez realizado el análisis, se concluyó que las habilidades lectoras contenidas en el marco de Aristas contemplaban los requerimientos del nuevo plan, dado que las competencias pautadas para la disciplina se correspondían con los dominios de la prueba, tanto en lo referido a los textos como a las dimensiones lectoras y los procesos cognitivos evaluados.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA DE LECTURA APLICADA

Para la evaluación de desempeños de lectura en noveno de educación media de 2025 se aplicó una prueba matricial integrada por 280 ítems que dan cuenta de las habilidades lectoras establecidas en la tabla de dominios. Estas actividades lectoras están asociadas a 40 textos. Al tratarse de una prueba matricial, cada estudiante responde solamente algunos de estos ítems (es decir, no todos responden los mismos ítems).

Cada estudiante respondió un cuadernillo compuesto por 28 ítems: un conjunto de 26 ítems de opción múltiple o de correlación y dos de respuesta abierta. Estos ítems están asociados a cuatro textos de formato continuo y discontinuo (al menos uno de los cuatro es discontinuo por cuadernillo). Cada cuadernillo cubre toda la tabla de dominios e incluye las cuatro secuencias discursivas: narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa.

Esta prueba se aplicó a una muestra de estudiantes que en 2025 estaban cursando noveno grado de educación básica integrada en liceos públicos y privados y en escuelas técnicas (con educación básica integrada y con formación profesional básica).

La prueba, que es de carácter individual, se realiza en computadora y no tiene intervención de docentes durante su realización, los estudiantes son responsables de leer e interpretar los enunciados de los ítems.

NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN NOVENO DE EDUCACIÓN MEDIA

En la tabla 3.2 se incluye la descripción de cada nivel de desempeño, organizada por dimensión. Cada nivel explicita cuáles son sus actividades representativas, lo que permite determinar los logros de los estudiantes pertenecientes a cada uno. Los niveles son acumulativos, por lo que se considera que lo alcanzado en determinado nivel incluye lo realizado en el anterior.

Asimismo, se puede hacer un seguimiento de cada una de las progresiones de las habilidades en los distintos niveles. Por ejemplo, la habilidad de la dimensión inferencial contenida en el nivel 3 *relacionan información implícita (relaciones lógicas y de sentido) de los enunciados y párrafos a nivel local y global* tiene su antecedente en el nivel 2, en el descriptor *relacionan información implícita de los enunciados y párrafos a nivel local.*

En las ediciones anteriores de Aristas Media, la escala de desempeños en lectura se organizó en seis niveles. Sin embargo, la evidencia acumulada a partir de las sucesivas aplicaciones de la prueba mostró dificultades para disponer de una cantidad suficiente de ítems que permitieran caracterizar de manera robusta y estable las habilidades correspondientes al nivel 6.

Considerando esta situación, y con el propósito de fortalecer la precisión y la utilidad pedagógica de las descripciones de desempeño, el INEEd decidió concentrar sus esfuerzos en la discriminación y caracterización de los niveles inferiores de la escala, donde se ubican los estudiantes que enfrentan mayores desafíos para alcanzar los desempeños esperados.

En consecuencia, para la presentación de resultados de la edición 2025 se adoptó una escala de cinco niveles de desempeño, en la que los niveles 5 y 6 utilizados en ediciones anteriores se presentan agrupados en una única categoría. Con el fin de preservar la comparabilidad temporal de los resultados, esta misma agrupación fue aplicada retrospectivamente a las distribuciones de desempeño de las ediciones 2018 y 2022 que se presentan en este informe.

TABLA 3.2

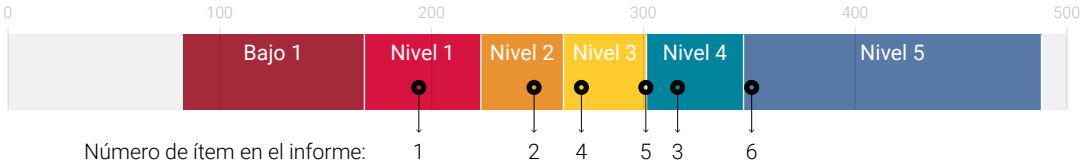
NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA

Dimensión	**Nivel 1** Más de 168 y hasta 223 puntos	**Nivel 2** Más de 223 y hasta 262 puntos	**Nivel 3** Más de 262 y hasta 301 puntos	**Nivel 4** Más de 301 y hasta 347 puntos	**Nivel 5** Más de 347 puntos
Lectura literal	Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación (emisor y receptor, predominantemente) que aparecen destacados.	Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en textos que presentan información lineal.	Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en textos que presentan información de modo no lineal.	Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación (emisor, receptor, lugar y tiempo) en textos que presentan información de modo no lineal.	
	Localizan información explícita y visible que aparece en lugares destacados del texto.	Localizan información explícita en distintas partes del texto, en textos que presentan diferentes formatos.	Localizan información explícita ubicada en distintas partes del texto y que compite con otra de contenido cercano.	Localizan información explícita que compite con otra de contenido cercano y que se presenta con puntuación y sintaxis complejas.	
	Reconocen la progresión temática lineal a partir de elementos cohesivos.		Reconocen la progresión temática derivada y la información señalada mediante elementos cohesivos en textos de estudio.	Reconocen la progresión temática y la información señalada mediante elementos cohesivos en textos con léxico y sintaxis complejos.	
Lectura inferencial	Reconocen palabras de uso cotidiano por su significado (campos semánticos y sinónimos).	Infieren información implícita y deducen el significado de palabras o de expresiones (incluso con sentido figurado) de uso frecuente a partir del contexto.	Infieren información implícita y deducen el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir del contexto, incluso en textos de estudio.	Infieren información implícita y deducen el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir de un contexto disciplinar.	Infieren información implícita y relaciones léxico-semánticas de términos especializados en contextos con información competitiva.
	Relacionan datos o sucesos en diferentes formatos cuando la relación que aparece es evidente.	Infieren datos o sucesos en diferentes formatos a partir de información explícita e implícita.	Infieren datos o sucesos en diferentes formatos y entablan relaciones entre ellos.	Infieren y jerarquizan datos o sucesos diseminados a lo largo del texto que aparecen en diferentes formatos y entablan relaciones entre ellos.	Infieren y valoran datos o sucesos diseminados a lo largo del texto que aparecen en diferentes formatos y entablan relaciones entre ellos.
	Resumen el asunto general del texto cuando el tema aparece destacado.	Resumen el asunto general del texto a partir de diferentes informaciones (varias ideas que se integran al resumen, subtítulos que compiten).	Resumen la idea principal del texto, identifican ideas secundarias y elaboran conclusiones.	Resumen el tema abstracto del texto y elaboran conclusiones a partir de pocos indicios.	Resumen el tema abstracto del texto y elaboran conclusiones a partir de pocos indicios en contextos textuales competitivos, tanto en intención como en información.
	Ordenan hechos o situaciones a partir de inferencias sencillas en textos breves.	Ordenan hechos, situaciones o sucesos (incluso abstractos) a partir de inferencias sencillas en textos de diversa extensión.	Ordenan hechos, situaciones o sucesos a partir de inferencias en textos extensos o de complejidad sintáctica.	Ordenan y valoran hechos, situaciones o conceptos que plantea el texto.	Ordenan y valoran hechos, situaciones o conceptos sutilmente aludidos en el texto.
			Interpretan el significado de figuras retóricas de uso común a partir del contexto.	Interpretan el significado de figuras retóricas complejas (comparaciones, metáforas) a partir de un contexto específico.	Interpretan el significado de figuras retóricas de funcionamiento específico en un texto a partir de múltiples asociaciones funcionales.
	Reconocen la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva cuando es canónica.	Reconocen la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva a partir de rasgos estructurales.	Reconocen la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva cuando hay varias secuencias que compiten entre sí.	Reconocen la intencionalidad predominante en textos con secuencias e información muy competitiva.	
	Relacionan información implícita de los enunciados y párrafos a nivel local cuando esta trata un único tema.	Relacionan información implícita de los enunciados y párrafos a nivel local.	Relacionan información implícita (relaciones lógicas y de sentido) de los enunciados y párrafos a nivel local y global.	Reconocen y relacionan información implícita (ambigüedades e ideas contrarias) a nivel local y global.	Relacionan información implícita de los enunciados y párrafos a partir de escasos indicios o pistas sutiles.
Lectura crítica		Establecen una correlación entre el estilo y el contenido de un texto a partir de información explícita (léxico, estructura, indicios concretos).	Establecen una correlación entre el estilo y el contenido de un texto a partir del conocimiento del mundo.	Establecen una correlación entre el estilo y el contenido de un texto a partir del conocimiento disciplinar.	Relacionan y valoran recursos estilísticos, textuales y pragmáticos (por ejemplo, intensificación, ironía) con contenidos implícitos vinculados a información sociocultural especializada.
	Reconocen la postura del enunciador y el punto de vista textual, a partir de información explícita e inferencias sencillas.	Reconocen la postura del enunciador y otros elementos complejos de la enunciación (destinatario, opiniones expresadas con transparencia) a partir de información explícita e inferencias sencillas.	Reconocen la posición del enunciador del texto a partir de supuestos o implícitos (valoraciones, opiniones implícitas).	Reconocen la posición del enunciador del texto a partir de supuestos e implicaciones ideológicas.	Caracterizan múltiples puntos de vista y los relacionan con posturas ideológicas presentes implícitamente en el texto.
			Identifican la interdiscursividad presente en el texto a partir del conocimiento del mundo.	Identifican la polifonía y la intertextualidad a partir del conocimiento disciplinar.	Identifican y evalúan la polifonía e intertextualidad a partir de información sociocultural especializada.

EJEMPLOS DE TEXTOS E ÍTEMS DE LECTURA

En este apartado se presentan algunos textos e ítems de la evaluación aplicada, seleccionados para ejemplificar las tareas que los estudiantes pueden realizar en cada nivel de desempeño. El gráfico 3.2 muestra la dificultad de cada uno de los ítems descritos y analizados en este informe.

GRÁFICO 3.2
DIFICULTAD DE LOS ÍTEMS DE LECTURA SELECCIONADOS





BBC

MUNDO

Un huerto en casa

BBC Mundo

16 marzo 2016

Cada vez son más las personas en el mundo que deciden plantar sus propias verduras y hortalizas. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, los huertos domésticos "se están convirtiendo en una fuente cada vez más importante de alimentos e ingresos para las familias de las zonas urbanas y periurbanas".

Las arvejas

Las arvejas, también conocidas como guisantes o chícharos, aportan muchos minerales (potasio, fósforo, calcio, hierro), fibras, azúcares, hidratos de carbono y proteínas, además de vitamina A.

Son un alimento que ayuda a eliminar el colesterol y tiene un efecto tranquilizante, beneficioso para el sistema nervioso y para conciliar el sueño.

Se pueden cultivar principalmente en otoño, en un clima fresco, sin demasiado calor, y se adaptan bien a todo tipo de suelos. Además, al cultivarlas mejoraremos la estructura del suelo, pues fijan nitrógeno a la tierra, para que puedas seguir ampliando tu huerto casero.

Texto completo en:
http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160315_salud_huerto_domestico_5_verduras_lb

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Intención: describir
Secuencia: descriptiva
Clase: artículo digital de divulgación científica
Formato: continuo
Extensión: corto

El texto presenta una secuencia descriptiva de breve extensión. Se trata de un fragmento de un artículo de divulgación científica publicado en una página web centrada en contenidos y acontecimientos de la actualidad (BBC Mundo).

La descripción tiene por tópico los huertos domésticos y se basa en una fuente de información institucional para desarrollar la temática: la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, citada en el párrafo introductorio.

El fragmento seleccionado trata sobre el cultivo doméstico de arvejas y se anuncia mediante un subtítulo literal ("Las arvejas"), ubicado debajo del párrafo introductorio. Este tema se desarrolla en tres párrafos de corta extensión, como es característico en artículos de divulgación digitales, a fin de facilitar la lectura en pantalla.

El primer párrafo presenta variantes léxicas (sinónimos) del tema descrito: *arveja, guisante* o *chícharo* y, además, enumera las propiedades nutricionales que caracterizan este alimento. En dicha enumeración se emplea un hiperónimo (*minerales*) con sus respectivos hipónimos entre paréntesis (*potasio, fósforo, calcio, hierro*), a modo de inciso explicativo, seguido de una lista de diversas propiedades.

El segundo párrafo se centra en los beneficios nutricionales sobre el cuerpo humano. Se trata de un párrafo de un solo enunciado (el más breve de los tres párrafos que conforman la descripción), compuesto por una enumeración de dos elementos: "ayuda a eliminar el colesterol y tiene un efecto tranquilizante". Esta enumeración está seguida de un inciso explicativo sobre el *efecto tranquilizante*: "beneficioso para el sistema nervioso y para conciliar el sueño". Dado que dicho inciso también presenta una conjunción copulativa (*y*) en su interior, se genera una enumeración sintácticamente compleja.

El tercer párrafo describe las condiciones para cultivar la arveja en casa: las características climáticas y el tipo de tierra requeridos. El tema se cierra con los aportes de este cultivo al suelo en coexistencia con otros vegetales. Finalmente, se menciona, mediante un hipervínculo, la dirección electrónica que contiene el artículo completo, a fin de poder acceder a más información. Además de ese paratexto, el artículo presenta una fotografía que muestra una vaina con las arvejas en su interior, algo típico en un texto descriptivo, ilustrar el tópico con una imagen que apoye el desarrollo de la información.

La breve extensión del texto y su progresión temática ordenada ayudan a una comprensión rápida del tema, a pesar de las complejidades léxicas (terminología científica) y sintácticas (incisos y enumeraciones complejas) que presenta.

Ítem 1 - Nivel 1

Un chícharo es

A) un mineral.
B) una arveja.
C) una proteína.
D) un tipo de suelo.

Dimensión		Literal	
Dominio		Reconocen la progresión temática	
Descriptor		Reconocen la progresión temática lineal a partir de elementos cohesivos	
Opción		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	un mineral.	Localizan el segundo párrafo del texto, encabezado por el subtítulo "Las arvejas", que contiene la información requerida, pero hacen foco en el inciso entre paréntesis (visualmente más visible) con las propiedades nutricionales de este alimento y no en sus sinónimos textuales, ubicados en un inciso entre comas al inicio del párrafo.	8,0
B)	una arveja.	**Respuesta correcta** Siguen la progresión temática al localizar los sinónimos textuales de arveja (*guisante* o *chícharo*) ubicados en un inciso explicativo entre comas, al inicio del párrafo encabezado por el subtítulo "Las arvejas".	**84,1**
C)	una proteína.	Localizan el segundo párrafo del texto, encabezado por el subtítulo "Las arvejas", que contiene la información requerida, pero hacen foco en el inciso entre paréntesis (visualmente más visible) con las propiedades nutricionales de este alimento y no en sus sinónimos textuales, ubicados en un inciso entre comas al inicio del párrafo.	5,3
D)	un tipo de suelo.	Focalizan la atención en el último párrafo del texto, centrado en los requerimientos del suelo para el cultivo doméstico de la arveja, sin lograr seguir la progresión temática propuesta en el párrafo encabezado por el subtítulo "Las arvejas".	2,3
Sin respuesta			0,3
Total			100

Esta tarea de lectura literal del nivel 1 de desempeños les solicita a los estudiantes seguir la progresión temática a partir de elementos cohesivos. En este caso, los sinónimos textuales operan como el elemento cohesivo que permite seguir el tópico de la secuencia descriptiva, expresado en el subtítulo que encabeza el párrafo con la información solicitada: "Las arvejas". Estos sinónimos se expresan mediante un inciso explicativo ubicado al inicio del párrafo.

La brevedad del párrafo y su cercanía al subtítulo que expresa el tema central del apartado hacen que la localización del dato solicitado sea una tarea relativamente sencilla. Un 84,1% de los estudiantes responde correctamente (opción B), localizando el párrafo que contiene la información y siguiendo la progresión temática mediante el reconocimiento de los sinónimos de *arveja* expresados en el inciso entre comas al inicio del apartado.

Las opciones A y C tienen un porcentaje de respuestas del 8% y 5,3%, respectivamente, y ambas se centran en las propiedades nutricionales de la arveja, contenidas en un inciso posterior dentro del mismo párrafo. A diferencia del primer inciso con los sinónimos,

este segundo inciso con las propiedades de la arveja está entre paréntesis, lo que lo hace visualmente más atractivo en un párrafo muy breve (compuesto por un único enunciado).

La opción D es la seleccionada por el menor porcentaje de estudiantes (2,3%) que, en este caso, hacen foco en el último párrafo del texto, que no contiene el dato solicitado. Esto posiblemente se deba a una lectura parcial del texto, que les impidió seguir el tópico.

Ítem 2 - Nivel 2

Si el lector hace clic en el siguiente link: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160315_salud_huerto_domestico_5_verduras_lb

A) leerá más noticias sobre zonas urbanas.

B) leerá consejos sobre el cuidado de la salud.

C) ingresará a la página de las Naciones Unidas.

D) conocerá más beneficios de las arvejas y otras verduras.

Dimensión		Inferencial	
Dominio		Jerarquizan información, datos o sucesos en diferentes formatos	
Descriptor		Infieren datos o sucesos en diferentes formatos a partir de información explícita e implícita	
Opción		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	leerá más noticias sobre zonas urbanas.	Focalizan la atención en la función informativa de la página web BBC Mundo, sin reparar en la especificidad semántica del hipervínculo que cierra el texto y pone a disposición del lector el artículo completo de "Un huerto en casa".	9,8
B)	leerá consejos sobre el cuidado de la salud.	Focalizan la atención en los datos que aportan los párrafos que desarrollan el tema, en particular el tercero referido a los beneficios de la arveja en el cuerpo, sin reparar en la especificidad semántica del hipervínculo que cierra el texto y pone a disposición del lector el artículo completo de "Un huerto en casa".	10,6
C)	ingresará a la página de las Naciones Unidas.	Focalizan la atención en la fuente institucional de información mencionada en el primer párrafo del texto, sin reparar en la especificidad semántica del hipervínculo que cierra el texto y pone a disposición del lector el artículo completo de "Un huerto en casa".	10,6
D)	conocerá más beneficios de las arvejas y otras verduras.	**Respuesta correcta** Identifican, al final del texto, el hipervínculo que permite acceder al artículo completo de "Un huerto en casa". Relacionan los datos del fragmento leído con el *link* de su fuente e infieren que a través de él accederán a más información sobre el tema.	**68,1**
Sin respuesta			0,9
Total			100

En esta actividad inferencial del nivel 2 de desempeños en lectura los estudiantes deben relacionar un hipervínculo con su función informativa. En este caso, el hipervínculo cierra el fragmento del artículo con una doble función: presentar la fuente de la que se extrajo el texto e informar que a través del enlace se puede acceder al artículo completo.

Un 68,1% de los estudiantes logra resolver con éxito esta tarea. Esto implica relacionar los datos (abreviados y parciales) del hipervínculo con el contenido del fragmento leído, y con la información que lo presenta al final del texto: "Texto completo en: enlace". Los

estudiantes, entonces, infieren que el texto completo aportará "más beneficios de las arvejas y otras verduras" (opción correcta, D).

Las otras opciones (A, B y C) presentan una distribución de respuestas muy similar, en el entorno del 10% cada una. La opción A se centra en la función informativa de la página web que publica el artículo y no en la fuente del artículo en sí. En las otras dos opciones se hace foco en datos parciales del artículo (ubicados en distintas partes del texto), en lugar de comprender el texto globalmente.

En síntesis, se trata de una actividad cuya complejidad está dada por la relación entre un hipervínculo (lectura no lineal, fragmentada y abreviada) y el contenido global de un texto (lectura lineal con progresión temática).

Ítem 3 - Nivel 4

Naciones Unidas justifica el aumento de los huertos domésticos diciendo que

A) se pueden cultivar en otoño.
B) aportan muchos minerales.
C) se adaptan a todo tipo de suelo.
D) generan ingresos económicos.

Dimensión		Crítica	
Dominio		Evalúan e interpretan los hechos, situaciones o conceptos que plantea el texto	
Descriptor		Establecen una correlación entre el estilo y el contenido de un texto a partir del conocimiento disciplinar	
Opción		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	se pueden cultivar en otoño.	Focalizan la atención en el párrafo final que menciona las condiciones temporales para el cultivo de la arveja. Entienden que es un argumento textual a favor de los huertos domésticos, sin percatarse de que se trata de un argumento a favor de la plantación de arvejas en particular y no de los huertos domésticos en general (como pide la pregunta).	15,0
B)	aportan muchos minerales.	Focalizan la atención en las propiedades de la arveja, expresadas en el segundo párrafo. Entienden que es un argumento textual a favor del cultivo doméstico en general, sin percatarse de que se trata de un argumento a favor de la plantación de arvejas en particular.	23,8
C)	se adaptan a todo tipo de suelo.	Focalizan la atención en lo adaptable del cultivo de la arveja a los distintos tipos de suelo (último párrafo). Entiende que es un argumento textual a favor del cultivo doméstico en general, sin percatarse de que se trata de un argumento a favor de la plantación de arvejas en particular.	13,5
D)	generan ingresos económicos.	**Respuesta correcta** Focalizan la atención en el párrafo introductorio al tema, que cita en estilo directo el argumento de Naciones Unidas a favor del cultivo doméstico de vegetales: "se están convirtiendo en una fuente cada vez más importante de alimentos e ingresos para las familias…". Infieren que en la palabra *ingresos* se sobreentiende el adjetivo *económicos*.	**46,4**
Sin respuesta			1,3
Total			100

En esta actividad crítica de lectura del nivel 4 de desempeños, los estudiantes deben interpretar una idea en función del estilo y el contenido global del texto. Se trata de un artículo que, al describir los beneficios de los huertos domésticos en general y del cultivo de la arveja en particular, presenta matices persuasivos, dado que mueve al lector a favor de la idea descripta.

El porcentaje de estudiantes que responden correctamente (opción D, 46,4%) logra identificar el argumento a favor de los huertos domésticos, diferenciándolo de los beneficios de la arveja en particular. Además, puede interpretar la función persuasiva del fragmento en función de la macroestructura textual.

Los estudiantes que seleccionan las otras opciones hacen foco en argumentos parciales en torno a la arveja y no en aquellos en torno a los huertos familiares en general. La opción con mayor porcentaje de respuestas es la B (23,8%). Esto puede deberse a la importancia que se le da en el texto a los beneficios de la arveja, visible en el destaque del subtítulo ("Las arvejas") y en la extensión en párrafos dedicados al tema.

Las opciones A y C, con 15% y 13,5%, respectivamente, hacen foco en el último párrafo del texto y se centran en razones muy puntuales en torno al momento y lugar propicios para la plantación de arvejas. Estos estudiantes focalizan su lectura en el apartado "Las arvejas" y omiten que se trata de un ejemplo puntual y que la consigna apunta al tema sobre los beneficios de tener un huerto en casa en general.

Valdivieso

Durante diecisiete años trabajé como viajante de comercio recorriendo la zona sur del país. Vendía repuestos de maquinarias *Thompson*: partes de tractores, inyectores, bombas de agua, grúas. Llevaba conmigo catálogos de mil doscientas páginas que mostraba con orgullo a mis clientes: me sentía parte de la gran familia *Thompson*.

A pesar de que cuanto más al sur iba, menos clientes encontraba, prefería seguir avanzando con mi *Rambler*[1] en esa dirección. Ningún otro viajante se aventuraba hasta allá abajo. Yo quería llegar hasta el fondo del mapa, hasta la misma Valdivieso.

Seguí con cuidado las indicaciones del camino hasta un páramo donde encontré, por fin, el cartel con el nombre del pueblo. Pero no había ningún pueblo. Unas ovejas pastaban cerca de una osamenta; un perro me ladró sin ganas y después se perdió en la gruta que llevaba hacia la mina de carbón.

Decepcionado, inicié el camino de regreso. A cien kilómetros encontré un hotelito construido en medio de la nada. En la barra de estaño un camionero tomaba una cerveza. Supuse que conocería bien la zona. Le hablé del cartel, del pueblo evaporado. Se rio.

—Usted llegó hasta las puertas de Valdivieso, pero no miró bien.

—¿Detrás de los cerros?

—No. Bajo sus pies.

Me explicó que las minas eran tan profundas que los mineros, para no perder tiempo en volver a la superficie, se habían instalado bajo tierra. Pronto se agregaron oficinas, una sala de primeros auxilios y una capilla.

—Son gente rara —dijo el camionero—. Salen muy de vez en cuando. Están orgullosos de su pueblito y por eso no les gusta el exterior.

Se acercó el dueño del hotel:

—Dicen que Valdivieso ha crecido mucho. Que es una verdadera ciudad.

El camionero terminó su cerveza.

—Yo por las dudas sigo de largo. Mucha gente que visitó el pueblo por curiosidad se quedó a vivir allí.

—Como Ramón —recordó el del hotel—. Como el cabo Luna, como el médico. De ninguno volvimos a tener noticias.

—Como si se los hubiera tragado la tierra —dijo el camionero antes de seguir su camino.

Pedí un cuarto y me fui a dormir con la decisión de visitar el pueblo el día siguiente. Podría venderle algunos de los cien modelos de linternas *Thompson*. Pero apenas desperté abandoné la región y nunca volví a Valdivieso.

Pablo de Santis (2013). *Rey secreto*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

---

[1] Automóvil fabricado por una empresa estadounidense del mismo nombre fundada en 1891 y cerrada en 1983.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Intención: narrar
Secuencia: narrativa
Clase: cuento
Formato: continuo
Extensión: media

Se trata de un texto narrativo de índole literaria: una anécdota perteneciente a un libro de relatos breves, *Rey secreto*, del autor argentino Pablo de Santis. La anécdota narra las peripecias de un vendedor de repuestos de maquinarias que recorre pueblos en su automóvil y se aventura hacia zonas alejadas del sur de su país.

El título del relato nombra un lugar geográfico específico, "Valdivieso", un pueblo de Tierra del Fuego al que el protagonista desea llegar. Como es característico en las anécdotas, la acción se narra en primera persona y, si bien tiene implícito un contrato de verosimilitud con el lector, la realidad se distorsiona paulatinamente hasta alcanzar matices fantásticos.

El relato está a cargo de un narrador interno (primera persona del singular: yo) que alterna su voz con las voces de otros personajes: un camionero y el dueño de un hotel. Es a través de ese diálogo en estilo directo que el protagonista accede a la información que hace avanzar la historia, dando lugar a un texto polifónico.

El tono despreocupado y aventurero de los primeros párrafos va ganando densidad y misterio, en la medida en que el protagonista avanza en su recorrido hacia Valdivieso y dialoga con los personajes del camino. Y, aunque el contrato de verosimilitud no se llega a romper cabalmente, el final del relato deja abierta la duda sobre la naturaleza vital de los habitantes de Valdivieso ("Son gente rara [...]. Salen muy de vez en cuando"), dado que una vez que las personas llegan al pueblo se las deja de ver por completo.

La extensión media del texto, su polifonía y el sutil límite entre lo real y lo fantástico de la historia llevan al estudiante a poner en juego cierta sutileza en su interpretación, a fin de construir el sentido final del relato.

Ítem 4 - Nivel 3

«—**Como si se los hubiera tragado la tierra**— dijo el camionero antes de seguir su camino».

Según el cuento, la expresión destacada significa que las personas que alguna vez llegaron a Valdivieso

A) abandonaron la región.
B) huyeron de un peligro.
C) nunca se volvieron a ver porque viven bajo tierra.
D) nunca se volvieron a ver porque recorren la zona sur del país.

Dimensión		Inferencial	
Dominio		Reconocen el tema del párrafo o del enunciado	
Descriptor		Infieren información implícita y deducen el significado de palabras o expresiones poco frecuentes a partir del contexto, incluso en textos de estudio	
Opción		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	abandonaron la región.	Responden a partir de la información del párrafo final del cuento. No tienen en cuenta que se atribuye al protagonista, quien se retira para siempre de la región, no a quienes fueron a Valdivieso.	16,7
B)	huyeron de un peligro.	Interpretan que el sentido metafórico de la expresión (no ser vistos) se debe a una situación de peligro, dado el misterio en torno a Valdivieso implicado en el cuento, e infieren que huyeron y por eso no se ven.	6,9
C)	nunca se volvieron a ver porque viven bajo tierra.	**Respuesta correcta** Comprenden el sentido figurado de la expresión: "Como si se los hubiera tragado la tierra". Reconocen que las personas del pueblo que fueron a Valdivieso no retornaron porque están bajo tierra en sentido literal, pero también figurado porque no volvieron a ser vistas.	**63,4**
D)	nunca se volvieron a ver porque recorren la zona sur del país.	Comprenden el sentido figurado de la expresión: "Como si se los hubiera tragado la tierra" (no ser vistos), pero responden a partir de información destacada en el primer párrafo referida al protagonista, quizá por la ubicación destacada en el texto. No interpretan que, en este caso, la metáfora es literal también: no se ven porque viven bajo tierra.	11,9
Sin respuesta			1,1
Total			100

Para resolver con éxito la actividad, correspondiente al nivel 3 de desempeño, los estudiantes deben entender el valor de la expresión figurada, tanto a nivel local (parlamento de un personaje) como a nivel global (sentido final del cuento). Deben inferir que se trata de una expresión figurada de uso coloquial que, en este contexto en particular, también presenta un valor literal, puesto que los habitantes de Valdivieso viven literalmente bajo (adentro de) la tierra. Esto le da un sentido muy peculiar a esta frase cuya interpretación implica entender el argumento del relato o no hacerlo.

Un 63,4% de los estudiantes logra responder con éxito (opción C), interpretando el valor hipotético de la locución comparativa que encabeza el enunciado (*como si*), lo que es clave para interpretar la expresión correctamente en función de su contexto.

La opción con mayor porcentaje de respuestas después de la correcta es la A, con un 16,7%. Quienes la eligen interpretan la idea de *desaparecer* en su sentido figurado de 'abandonar', pero confunden la acción del protagonista (que no llega al pueblo) con la de sus habitantes (que permanecen en él, aunque no se vean porque viven bajo tierra).

Le sigue la opción D con 11,9% de respuestas centradas en la idea de dejar atrás el pueblo. Estos estudiantes, si bien entienden el sentido hipotético de la locución *como sí* que encabeza la frase, no logran relacionar su sentido con la información que cada párrafo le va aportando al desarrollo de la narración. Probablemente, confunden el recorrido del protagonista por la región con la falta de visibilidad de los habitantes de Valdivieso.

Finalmente, la opción con menos porcentaje de respuestas es la B, con casi un 6,9%. Estos estudiantes se identifican con el misterio que el texto presenta en torno al pueblo y sus habitantes, y responden movidos por una idea personal de huida del peligro, que no se sustenta en el texto.

Ítem 5 - Nivel 3

«En la barra de estaño un camionero tomaba una cerveza. Supuse que conocería bien la zona. Le hablé del cartel, del pueblo evaporado. Se rio».

El camionero se rio porque

A) sabe que nadie logra encontrar el pueblo.

B) sabe que es difícil encontrar el pueblo.

C) está burlándose del desconocido.

D) está divirtiéndose mucho en el bar.

Dimensión		Crítica	
Dominio		Reconocen elementos complejos de la situación de enunciación	
Descriptor		Reconocen la posición del enunciador del texto a partir de supuestos e implicaciones ideológicas	
Opción		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	sabe que nadie logra encontrar el pueblo.	Reconocen que la actitud del camionero se vincula con la dificultad de hallar el pueblo, pero no interpretan adecuadamente el texto, ya que hay personajes que lograron llegar a él, aunque nunca hayan regresado.	25,6
B)	sabe que es difícil encontrar el pueblo.	**Respuesta correcta** Entienden que la causa de la risa del camionero es el esperado desconcierto del protagonista, dada la dificultad de localización que tiene ese pueblo subterráneo. Reparan en el diálogo posterior referido a la ubicación de Valdivieso bajo tierra y, por lo tanto, en la dificultad para llegar.	**47,3**
C)	está burlándose del desconocido.	Entienden la risa del camionero como una burla hacia el viajante por su ignorancia sobre Valdivieso, sin reparar en el diálogo posterior sobre la ubicación del pueblo bajo tierra y su dificultad de ser encontrado.	22,2
D)	está divirtiéndose mucho en el bar.	Reparan en que el camionero está bebiendo en un bar e interpreta que la risa se debe al lugar y la bebida. No vinculan esa situación con el diálogo posterior, en el que se explicita la dificultad de locación del pueblo.	3,0
Sin respuesta			1,9
Total			100

En esta actividad crítica del nivel 3 de desempeño, los estudiantes deben identificar al enunciador de la expresión destacada e interpretar su perspectiva sobre el tema expresado en un texto polifónico que, por ende, presenta distintos niveles de enunciación. Se trata de una reacción paraverbal (risa) de un personaje (camionero) hacia las preguntas del protagonista sobre Valdivieso. Esa risa debe decodificarse en función de su contexto léxico-semántico, a fin de descartar ideas primarias no sustentadas en el texto (risa como expresión de diversión) o el uso de la ironía (risa como burla).

Un 47,3% de los estudiantes logra interpretar correctamente la intervención del personaje en el diálogo narrado (opción B). Estos estudiantes comprenden que el camionero sonríe como una manera de empatizar con el protagonista y no de llevarle la contra o burlarse de él.

Después de la respuesta correcta, la opción con mayor porcentaje de respuestas es la A (con un poco más de un 25,6%), centrada en la imposibilidad de encontrar el pueblo (nadie lo encuentra) y no en la dificultad de hacerlo, como expresa la opción válida.

Le sigue la opción C con un 22,2% de respuestas. Los estudiantes que la seleccionan toman la risa del camionero como una burla, algo que el texto no sustenta en los párrafos posteriores, en los que todos los personajes concuerdan en su postura sobre lo difícil que es encontrar Valdivieso.

Finalmente, la opción D es la menos seleccionada (3%). Estos estudiantes, probablemente, se basaron en una lectura local (la escena del camionero bebiendo en el bar del hotel) y no la relacionaron con la información anterior ni posterior, en la que se explicita lo serio del tema, por lo que no realizaron una lectura global del texto.

Ítem 6 - Nivel 5

El cuento trata de

A) el placer de viajar.
B) la soledad de un viajante de comercio.
C) la tristeza de los habitantes del sur.
D) el miedo a lo desconocido.

Dimensión		Inferencial	
Dominio		Resumen la idea general del texto y elaboran conclusiones	
Descriptor		Resumen el tema abstracto del texto y elaboran conclusiones a partir de pocos indicios en contextos textuales competitivos, tanto en intención como en información	
Opción		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	el placer de viajar.	Hacen foco en la buena disposición del protagonista hacia los viajes al inicio del relato: "Ningún otro viajante se aventuraba hasta allá abajo. Yo quería llegar hasta el fondo del mapa, hasta la misma Valdivieso". Infieren que el texto trata sobre el placer de viajar.	14,0
B)	la soledad de un viajante de comercio.	Hacen foco en las tareas solitarias que lleva a cabo el viajante de comercio y deducen que el texto trata sobre su soledad.	38,2
C)	la tristeza de los habitantes del sur.	Hacen foco en los habitantes de Valdivieso y entienden que, dadas sus características (viven bajo tierra) y el misterio que los rodea (parece que desaparecieran), se trata de seres tristes.	11,0
D)	el miedo a lo desconocido.	**Respuesta correcta** Interpretan el relato en su globalidad (sin detenerse en aspectos parciales) y reconocen que, al final del texto, es el miedo a lo desconocido el que lleva al protagonista a retirarse sin alcanzar su meta de llegar a Valdivieso.	**35,5**
Sin respuesta			1,3
Total			100

Esta actividad inferencial de lectura, correspondiente al nivel 5 de desempeños, les solicita a los estudiantes acceder al tema abstracto que subyace en la sucesión de acciones narradas, a partir de pocos indicios o de datos textuales competitivos. En este caso, el texto narra una anécdota en la que el contrato de verosimilitud propio del género se va resquebrajando paulatinamente hasta acceder a matices fantásticos. En ese sentido, cada suceso debe relacionarse con el sentido global del texto para acceder a su sentido final.

Las diversas respuestas demuestran el grado de abstracción al que logran acceder los estudiantes. Un 35,5% responde correctamente (opción D) al interpretar la información verbal (voz del narrador interno y diálogo entre los personajes) y la información paraverbal (risa del camionero frente a la pregunta del protagonista), entre otros sucesos, en relación con el final del texto: la decisión del viajante de desdecir lo que había afirmado en una primera instancia (su deseo de llegar a Valdivieso) y alejarse sin arribar al pueblo. La lectura global del texto que realizan estos estudiantes les permite inferir que esa decisión fue tomada por temor y que, por ende, el tema abstracto que subyace a la anécdota es el miedo a lo desconocido.

La opción B es la que presenta mayor porcentaje de respuestas (38,2%). Los estudiantes que la eligen hacen una lectura localizada al inicio del texto, en torno a las características laborales del protagonista del relato, e infieren que el tema abstracto está centrado en él y su solitario recorrido por los pueblos como vendedor.

Las opciones A y C presentan menos porcentaje de respuestas, 14% y 11%, respectivamente. Los estudiantes que seleccionan la A también focalizan su lectura al inicio del texto e infieren, a partir de datos parciales, que su tema abstracto es el placer de viajar, algo que, en la medida en que la historia avanza, se va desmintiendo en el relato. Finalmente, los que seleccionan la opción C centran sus inferencias en las características de los personajes y, movidos por su aura de misterio, infieren que se trata de seres tristes.

En síntesis, se trata de una inferencia compleja en la que la habilidad de acceder al sentido abstracto del relato exige trascender comprensiones parciales e integrarlas en una lectura global del texto.

RESULTADOS EN LECTURA

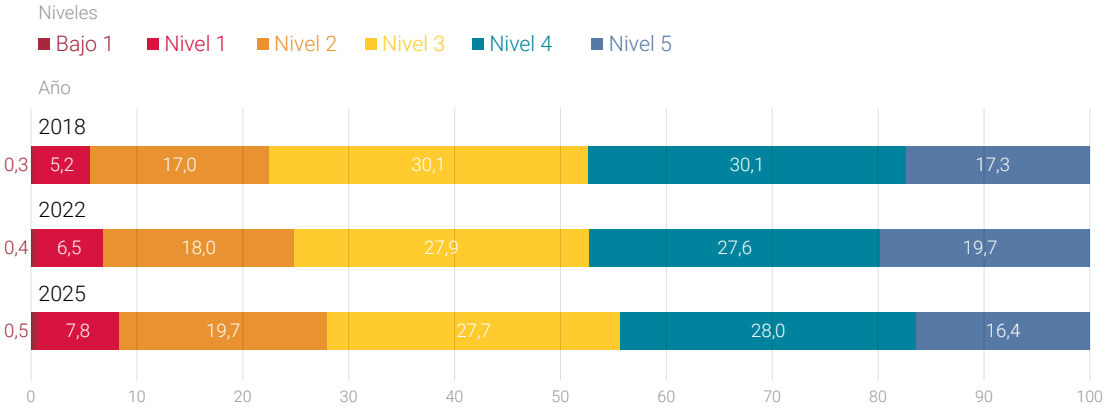
LO QUE LOS ESTUDIANTES SON CAPACES DE HACER

A continuación, se presenta la distribución de los niveles de desempeño en lectura en noveno grado. Los datos muestran los porcentajes de estudiantes en cada nivel en el país y, también, los datos desagregados por contexto socioeconómico y cultural del centro, por tipo de curso, género, región y cantidad de años de rezago.

El desempeño de los estudiantes en la muestra nacional

Los resultados de 2025 son algo más bajos que los de mediciones anteriores. El descenso parece obedecer, principalmente, a más estudiantes en los niveles 1 y 2 y menos en el nivel 5 (gráfico 3.3). Este corrimiento se observa también en un descenso en el puntaje promedio en lectura en 2025 respecto a los resultados de 2022 (gráfico A.3.1 del Anexo).

GRÁFICO 3.3
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: se excluyen los estudiantes identificados con necesidades educativas específicas; la información se presenta considerando el mismo criterio de exclusión aplicado en 2022 (ver capítulo 1).

Los niveles de desempeño en lectura que concentran la mayor cantidad de estudiantes en 2025 son los intermedios (niveles 3 y 4), que reúnen aproximadamente el 56% de los estudiantes, con valores cercanos al 28% en cada uno. Esta distribución es similar a la observada en 2018 y 2022, lo que muestra cierta estabilidad en la concentración de estudiantes en los niveles medios.

A continuación, se describe sucintamente **lo que los alumnos son capaces** de hacer en cada uno de los cinco niveles de desempeño definidos, considerando que lo que hacen en un nivel incluye lo realizado en los niveles anteriores, es decir, el nivel inmediato inferior se acumula al posterior.

En el nivel 1 los estudiantes (7,8%) logran reconocer información explícita en lugares destacados del texto e inferir significados a partir del contexto, resumir y ordenar hechos y reconocer la postura del enunciador cuando esta es contundente. **En el nivel 2** (19,7%), por su parte, localizan datos explícitos con diferentes formatos, infieren significados incluso figurados, resumen y ordenan hechos de diversa extensión. **En el nivel 3**, los estudiantes (27,7%) logran relacionar información distribuida en diferentes partes del texto, integrar datos provenientes de distintos formatos, reconocer información implícita e interpretar la postura del enunciador en situaciones de complejidad moderada. **En el nivel 4** (28%), avanzan en la capacidad de jerarquizar información, elaborar conclusiones globales y establecer relaciones entre el contenido y los recursos expresivos del texto. Finalmente, **el nivel 5**, que reúne al 16,4% de los estudiantes, corresponde a desempeños en los que se ponen en juego habilidades de mayor complejidad, como la interpretación de múltiples puntos de vista, la integración de información implícita incluso en contextos técnicos y la articulación entre el contenido del texto y conocimientos disciplinares.

En 2022, el 75% de los estudiantes de noveno de media tuvo desempeños que superaron el nivel 2 en lectura. Dentro de los objetivos de la ANEP para 2025 se encontraba lograr que al menos el 77% de los estudiantes estuviera por encima del nivel 2 de Aristas. Sin embargo, el porcentaje alcanzado en 2025 fue de 72%, por lo que la meta no se logró.

En los siguientes apartados se presentan los resultados de desempeños de lectura en noveno, en la muestra nacional, para distintos subgrupos. Uruguay muestra una gran influencia del contexto socioeconómico y cultural sobre los desempeños de los estudiantes, efecto que se visualiza en las pruebas de 2018, 2022 y 2025. Por lo tanto, para cada una de las aperturas presentadas a continuación, los análisis se realizaron también descontando el efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro y del estudiante.

El desempeño de los estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro

En 2025, igual que en ediciones anteriores de Aristas Media y de Aristas Primaria, los desempeños en lectura presentan diferencias según el contexto socioeconómico y cultural de los centros. En términos generales, a medida que el contexto es más favorable, aumenta la cantidad de estudiantes que se ubican en niveles más altos, mientras que en contextos menos favorables ocurre lo contrario, configurando una distribución sistemáticamente desigual.

La relación entre el contexto socioeconómico y cultural de los centros y los desempeños en lectura es consistente con lo observado en ediciones anteriores de Aristas Media, así como en otras evaluaciones nacionales (Aristas Primaria 2017, 2020 y 2023) e internacionales (el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos —PISA— y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo —ERCE—). En conjunto, los resultados evidencian que el contexto continúa siendo un factor clave en la distribución de los desempeños en lectura.

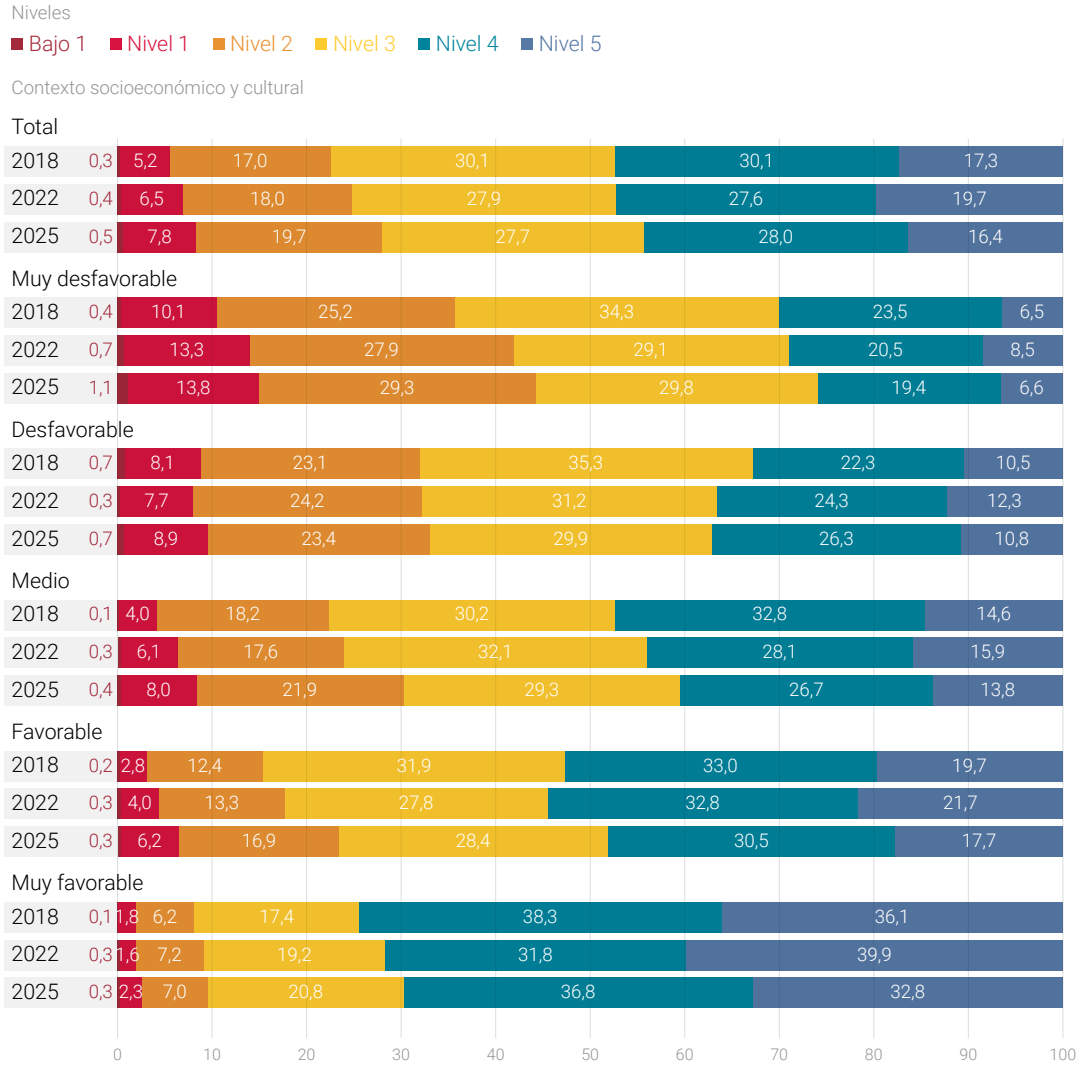
En 2025, en los centros de contexto muy favorable el porcentaje de estudiantes en los niveles inferiores (bajo 1[24], 1 y 2) se ubica por debajo del 10%, mientras que en los centros de contexto muy desfavorable esta proporción supera el 44%. En sentido inverso, en los centros de contexto muy favorable el 32,8% de los estudiantes tiene desempeños en el nivel superior (nivel 5), mientras que en los de contexto muy desfavorable esa proporción no alcanza el 7% (gráfico 3.4). Estas diferencias en las distribuciones de estudiantes según el contexto socioeconómico y cultural del centro también se observan en los puntajes promedio: los puntajes en lectura son más altos en los contextos más favorables (gráfico A.3.2 del Anexo).

[24] En el nivel bajo 1 se ubican los estudiantes cuyo desempeño no alcanza el nivel 1 y cuyas habilidades, por tanto, no pueden describirse.

GRÁFICO 3.4

ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Al comparar los desempeños en lectura por nivel socioeconómico y cultural de los centros educativos entre 2025 y las ediciones anteriores de Aristas, se observa que, en términos generales, la inequidad se mantiene (lo que se observa en la pendiente de la recta de regresión), pero con un puntaje promedio menor (gráfico 3.5).

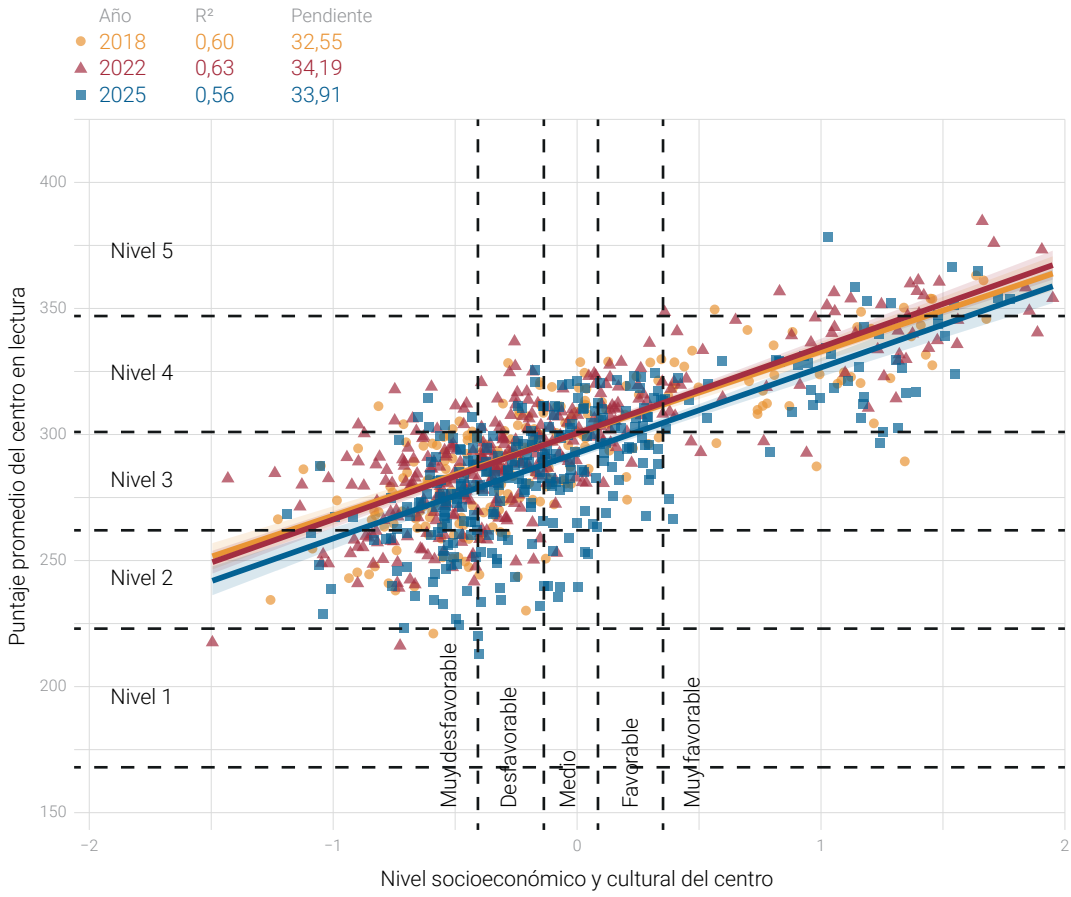
En el gráfico 3.5 cada punto representa un centro educativo que se ubica según el contexto socioeconómico y cultural (eje horizontal) y el desempeño promedio en lectura en noveno de sus estudiantes (eje vertical). Cada recta es la que mejor se ajusta a la nube de puntos, es decir, es la que mejor representa la relación entre los desempeños promedio en lectura de noveno de los centros educativos y su contexto socioeconómico y cultural. Mayor pendiente de las rectas (rectas más inclinadas) indica mayor inequidad. El coeficiente de determinación (R^2) informa el porcentaje de varianza en el puntaje en lectura en noveno que puede ser explicado por el contexto del centro.

GRÁFICO 3.5

EQUIDAD EN LOS DESEMPEÑOS EN LECTURA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes



Para complementar la información presentada, la tabla 3.3 incluye dos indicadores de equidad[25]. El primero corresponde a la **brecha de puntaje promedio** entre los estudiantes de contexto socioeconómico y cultural muy favorable y muy desfavorable. **Cuanto mayor es la brecha, mayor es la desigualdad en los desempeños entre ambos grupos**.

El segundo es el **índice de paridad**, que expresa la relación entre el porcentaje de estudiantes de contexto muy desfavorable y el de contexto muy favorable que alcanza, como mínimo, el nivel 3 de desempeño (el nivel mínimo establecido por la ANEP). **En este caso, valores más próximos a 1 indican una mayor equidad, mientras que valores menores reflejan una menor proporción de estudiantes del contexto muy desfavorable que alcanza ese nivel**.

En lectura, la **brecha de puntaje promedio** entre los estudiantes de contexto muy favorable y muy desfavorable pasó de 50 puntos en 2018 a 57 en 2022 y a 55 en 2025 (tabla 3.3). Esto supone un aumento respecto de 2018, aunque con una leve reducción en la última edición.

Por su parte, consistentemente con lo que muestra la brecha, el **índice de paridad** descendió de 0,70 a 0,64 y luego a 0,62, lo que indica que la proporción de estudiantes del contexto muy desfavorable que alcanzó al menos el nivel 3 se alejó de la observada entre los estudiantes del contexto muy favorable.

En términos de equidad, los dos indicadores, junto con la pendiente de las rectas presentadas en el gráfico 3.5, muestran un leve deterioro entre 2018 y 2025, aunque la magnitud de ese cambio es moderada.

TABLA 3.3
BRECHA DE PUNTAJE PROMEDIO E ÍNDICE DE PARIDAD ENTRE EL DESEMPEÑO EN LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL CONTEXTO MUY FAVORABLE Y MUY DESFAVORABLE
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

	Brecha de puntaje promedio entre muy favorable y muy desfavorable (en puntos)	Índice de paridad
2018	50	0,70
2022	57	0,64
2025	55	0,62

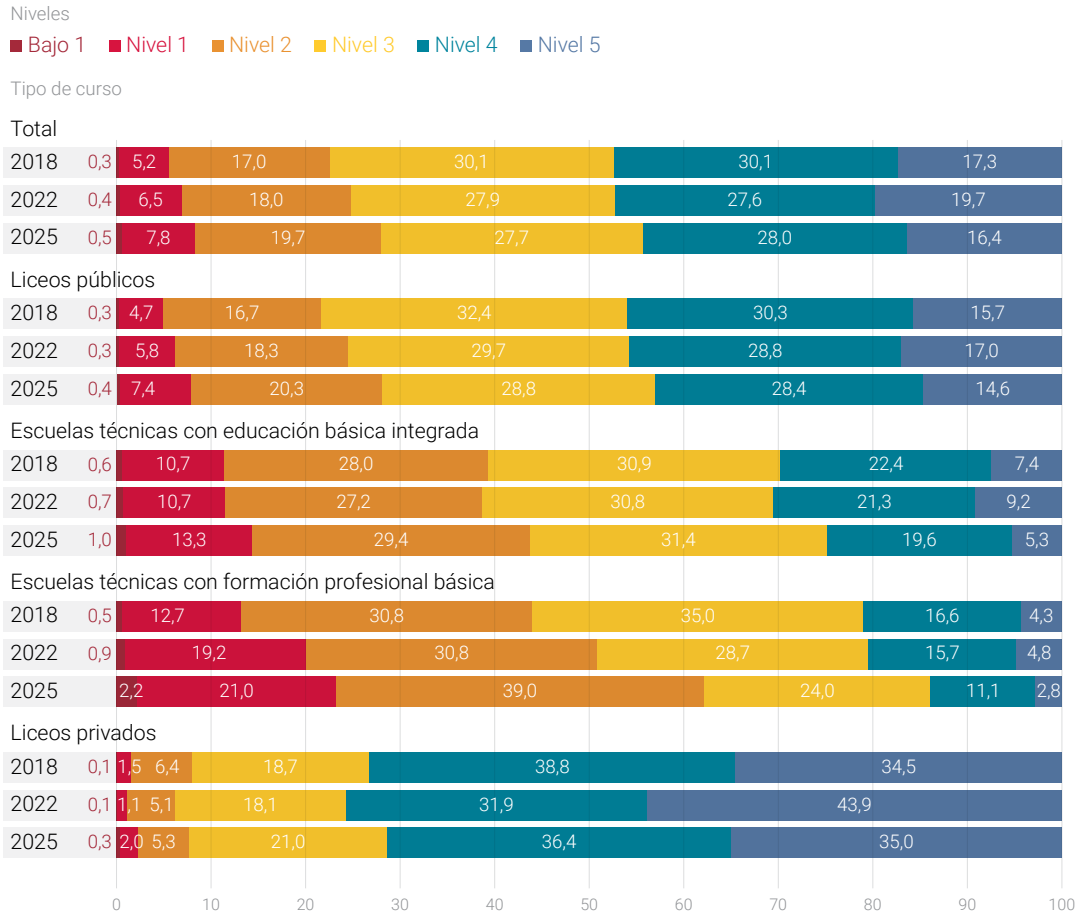
El desempeño de los estudiantes según tipo de curso

En 2025, los desempeños en lectura presentan diferencias según el tipo de curso. En términos generales, los liceos públicos, los liceos privados y los grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas presentan una distribución relativamente similar en los niveles intermedios (niveles 3 y 4): concentran entre el 51% y el 58% de los estudiantes.

[25] Tomados de PISA 2022.

Como se mencionó anteriormente, las diferencias se observan en la distribución de estudiantes en los niveles más bajos y en los más altos. A modo de ejemplo, mientras que los grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas acumulan más del 40% de sus estudiantes en los niveles inferiores de desempeño (bajo 1, nivel 1 y nivel 2), en los liceos públicos este porcentaje no llega al 30%, y en los liceos privados no alcanza el 8%. Por otra parte, apenas el 5,3% de los estudiantes de educación básica integrada en escuelas técnicas tiene desempeños correspondientes al nivel más alto (nivel 5), guarismo que es el 14,6% entre estudiantes de liceos públicos y alcanza el 35% entre estudiantes de liceos privados. Por su parte, los estudiantes de formación profesional básica concentran más del 60% en los niveles de desempeño más bajos y en el nivel más alto se encuentra el 2,8% (gráfico 3.6). Estas diferencias son consistentes con los resultados de PISA 2018, 2022 y 2025 (ANEP, 2022d, 2023a, 2026).

GRÁFICO 3.6
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



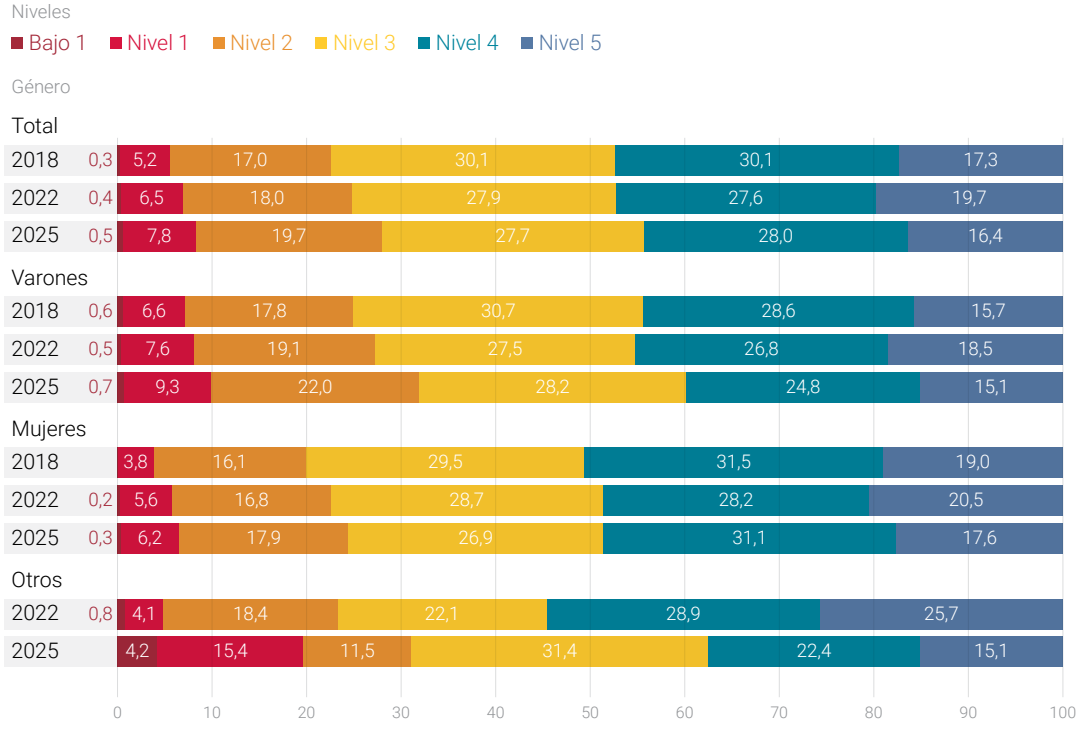
No obstante, algunas de las diferencias identificadas entre los desempeños de los estudiantes en los distintos tipos de curso se deben, principalmente, al efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro. Al descontar el efecto del contexto, se encuentra que no existen diferencias entre los puntajes promedio en lectura de los estudiantes de liceos privados y públicos. Las diferencias se observan entre los puntajes promedio de los estudiantes que asisten a liceos (públicos y privados) y los que asisten a escuelas técnicas: los puntajes de los primeros son más altos que los de los segundos. A su vez, dentro de las escuelas técnicas, los estudiantes de educación básica integrada presentan puntajes promedio superiores a los estudiantes de formación profesional básica (gráficos A.3.3 y A.3.4 del Anexo). Estas diferencias ya se habían observado en Aristas Media 2018 y 2022.

En relación con el 2022, se observa un corrimiento de estudiantes de los niveles superiores a los inferiores en todos los tipos de curso.

El desempeño de los estudiantes según género

En 2025, la distribución de estudiantes muestra que las mujeres tienen desempeños en lectura levemente mejores que los varones. A modo de ejemplo, el porcentaje de mujeres en los niveles más bajos (bajo 1, nivel 1 y nivel 2) no alcanza el 25%, mientras que entre los varones supera el 30%. Por otra parte, mientras que el 17,6% de las mujeres tienen desempeños en el nivel más alto (nivel 5), este porcentaje es del 15,1% entre los varones (gráfico 3.7).

GRÁFICO 3.7
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN GÉNERO
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



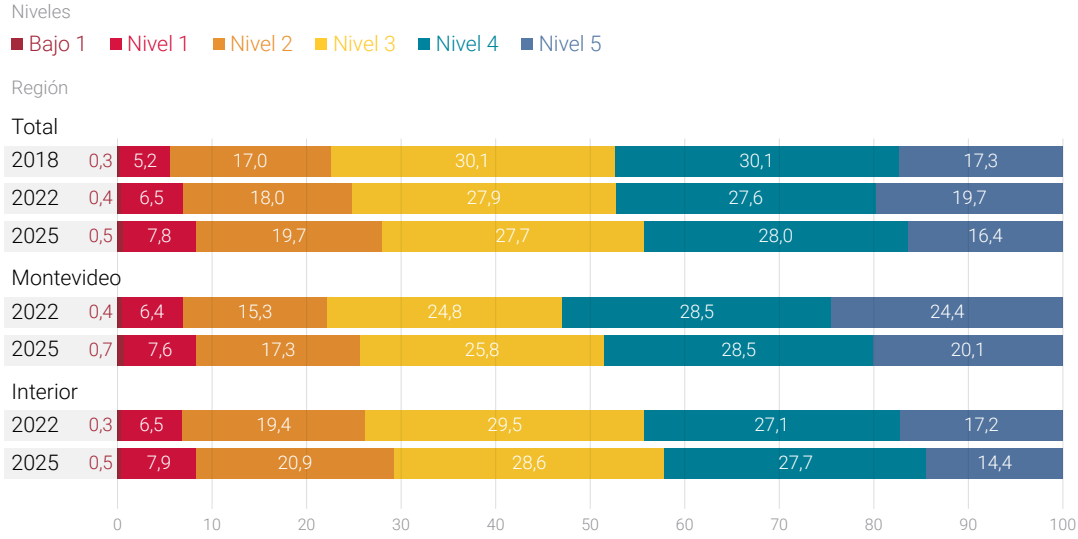
Esta diferencia en los desempeños de mujeres y varones en lectura se ha observado en las diferentes ediciones de Aristas Media y Aristas Primaria, así como en otras evaluaciones internacionales en las que participa Uruguay, como PISA y ERCE[26]. Estos resultados son coherentes con la literatura especializada sobre el tema (Barriga y Sepúlveda, 2024; Hattie, 2009; Quinn y Wagner, 2015; Rivas, 2015).

Al considerar la evolución de los desempeños en el tiempo, se observa que, si bien el porcentaje en los niveles más bajos va aumentando tanto entre varones como entre mujeres, entre estas últimas el incremento es menor, lo que también se observa en los puntajes promedio en las distintas ediciones (gráfico A.3.5 del Anexo).

El desempeño de los estudiantes según región

La distribución de estudiantes según región geográfica presenta leves diferencias en los desempeños entre los estudiantes de Montevideo y los del interior (gráfico 3.8 y gráfico A.3.6 del Anexo). Cerca de un 30% de los estudiantes del interior se ubica en los niveles de desempeño más bajos (bajo 1, nivel 1 y nivel 2), mientras que en los estudiantes de Montevideo este porcentaje se reduce al 25,6%. Esta relación es inversa en el nivel más alto: en el nivel 5 en Montevideo se concentra un 20,1% de estudiantes, mientras que en el interior alcanza un 14,4%. No obstante, estas diferencias, al igual que las observadas entre los desempeños en lectura de estudiantes de liceos públicos y privados, se explican por el efecto del contexto socioeconómico y cultural.

GRÁFICO 3.8
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN REGIÓN
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



[26] En PISA 2025 se informa que las uruguayas obtienen 24 puntos más en promedio que los varones (ANEP, 2026). En ERCE 2019 se advertía de una diferencia de 27 puntos a favor de las niñas en tercero de primaria y de 17 puntos en sexto de primaria, manteniéndose esta diferencia en 15 de los 16 países participantes en la prueba (UNESCO y LLECE, 2021).

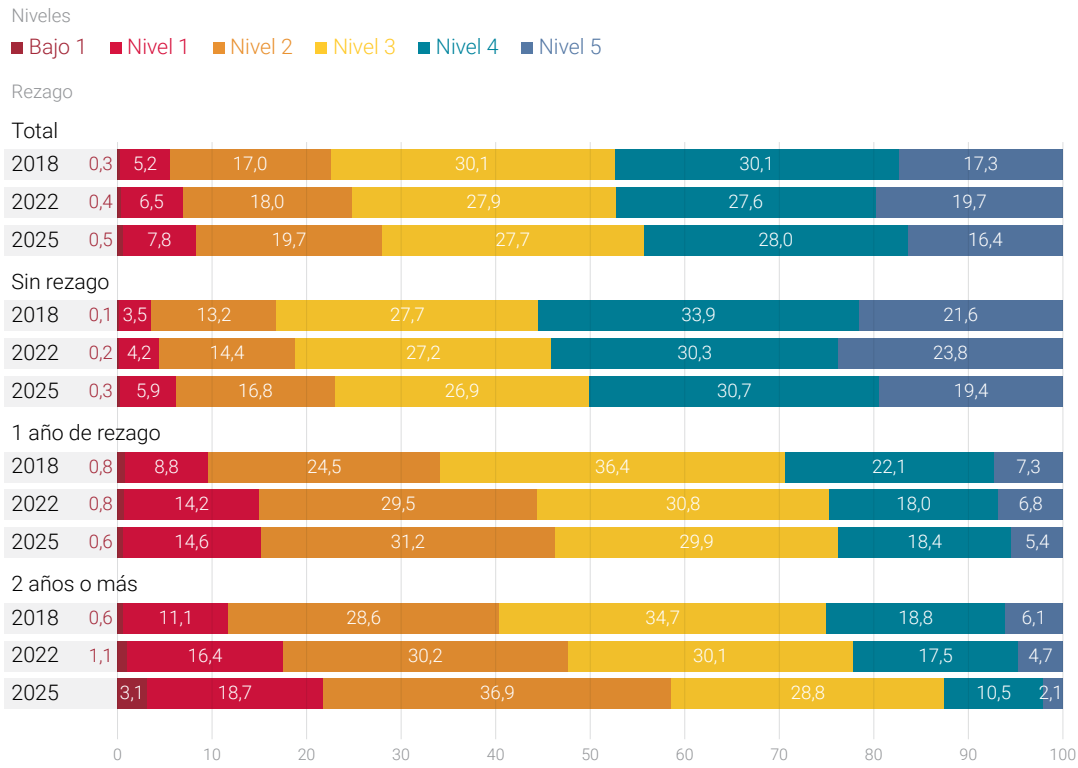
En ambas regiones en 2025 aumenta el porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos respecto a ediciones anteriores de la prueba.

El desempeño de los estudiantes según rezago

Los desempeños de los estudiantes en lectura muestran una fuerte relación con el rezago. Entre los estudiantes sin rezago, el porcentaje en el nivel superior (nivel 5) llega casi al 20%, mientras que entre los que tienen un año de rezago este porcentaje solo alcanza un 5,4%. Por su parte, en los estudiantes que tienen dos o más años de rezago este porcentaje apenas llega al 2,1% (gráfico 3.9).

Entre los estudiantes sin rezago, el 23% se ubica en los niveles inferiores (bajo 1, 1 y 2). Esta proporción asciende al 46,4% entre quienes tienen un año de rezago, es decir, algo más del doble. Entre quienes acumulan dos años o más de rezago, alcanza el 58,7%.

GRÁFICO 3.9
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA SEGÚN CANTIDAD DE AÑOS DE REZAGO
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Esto implica que, entre los estudiantes con al menos un año de rezago, que constituyen el 18,2% de los estudiantes de noveno[27], el 50,3% tiene desempeños en lectura que no alcanzan el mínimo establecido por la ANEP. Estas diferencias entre quienes tienen rezago y quienes no se mantienen al controlar el efecto del contexto, lo que refleja que dependen de otros factores ajenos al socioeconómico.

Al comparar los desempeños en la prueba de lectura de 2025 con los de 2022, se observa un desplazamiento desde los niveles superiores hacia los inferiores, especialmente entre los estudiantes sin rezago y aquellos con dos o más años de rezago. Este cambio no se registra entre quienes tienen un año de rezago, cuya distribución por niveles de desempeño se mantuvo estable respecto a la edición anterior (gráfico A.3.7 del Anexo).

DESEMPEÑOS EN MATEMÁTICA

PRINCIPALES RESULTADOS

- Igual que en lectura, **la evolución del desempeño de los estudiantes en matemática muestra un deterioro paulatino entre las últimas tres mediciones de Aristas**. El porcentaje en los niveles más bajos (bajo 1, 1 y 2) fue del 63,1% en 2018, 66,2% en 2022 y 69,4% en 2025. Este corrimiento se refleja también en cada una de las subpoblaciones analizadas.
- Al igual que en ediciones anteriores y que en la prueba de lectura, el contexto tiene una fuerte relación con los desempeños de los estudiantes en matemática: a mejor contexto socioeconómico y cultural, mejor desempeño. **La inequidad del sistema educativo para matemática en noveno se mantiene en 2025** con respecto a ediciones anteriores, aunque el puntaje promedio de los estudiantes presenta una tendencia a la baja, siendo significativa entre 2025 y 2018 en casi todos los contextos.
- La **meta de aprendizaje que fijó la ANEP para 2025**, de tener **al menos el 36% de los estudiantes con desempeños por encima del nivel 2, no se pudo cumplir**, ya que **el porcentaje** de estudiantes en estos niveles **es de 30,6%**, incluso más bajo que en 2022 y 2018. Los estudiantes que están en el nivel 3 reconocen representaciones de números en distintos registros, resuelven problemas de proporcionalidad directa que implican varios pasos, operan con expresiones algebraicas y resuelven ecuaciones de segundo grado sencillas, entre otras habilidades.
- Entre los **estudiantes del contexto muy favorable, el 60,6% alcanza desempeños superiores al nivel 2**. En contraste, entre los estudiantes del **contexto muy desfavorable esa proporción es del 12,5%**, lo que representa una diferencia de 48 puntos porcentuales. Las diferencias entre contextos socioeconómicos y culturales se asocian al tipo de curso. **En los centros privados, el porcentaje de estudiantes que llega al nivel esperado** según la meta de la ANEP (nivel 3 o más) **es de 64%**, mientras que en el sector público disminuye notoriamente: **en los liceos públicos es un 27%, en las escuelas técnicas con**

[27] El porcentaje de estudiantes con rezago es ligeramente inferior al presentado en el capítulo 2 porque se excluye a aquellos con necesidades educativas específicas.

educación básica integrada un 13% y en los grupos de formación profesional básica apenas un 6% de los estudiantes.

- En 2025, al controlar estadísticamente el efecto del contexto, no hay diferencias en el puntaje promedio de los estudiantes de liceos privados y públicos, aunque ambos son mejores que los de los estudiantes de educación básica integrada en escuelas técnicas, y estos son mejores que los de sus pares de formación profesional básica. A su vez, el puntaje promedio en matemática empeora respecto a ediciones anteriores en todos los tipos de curso, excepto en los liceos privados
- **La brecha por género se mantiene respecto a ediciones anteriores**: aun controlando el efecto del contexto, **los varones tienen puntajes promedio en matemática superiores a los de las mujeres**. Los puntajes promedio de ambos grupos disminuyeron respecto a las ediciones anteriores de la prueba.
- Las diferencias de desempeño por región, a favor de Montevideo, se deben al efecto del contexto.
- Al igual que en lectura, **los desempeños en matemática están fuertemente vinculados al rezago**: los estudiantes sin rezago tienen un puntaje promedio mayor en matemática que sus pares con al menos un año de rezago, aun controlando el efecto del contexto.
- Mientras que casi el 70% de los **estudiantes no alcanza el nivel 3 en matemática**, este porcentaje es del **64,1% entre quienes no tienen rezago**, y **asciende al 90,4% entre quienes tienen al menos una experiencia de repetición**, que son el 18,2% de los estudiantes de noveno.

MARCO DE REFERENCIA DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y SUS DIMENSIONES

En el marco de Aristas de matemática para noveno de media se entiende a la competencia matemática como la capacidad de resolver planteos matemáticos en distintas situaciones, mediante la integración de información, habilidades, emociones y actitudes. Esto implica conocer los contenidos y saber actuar intencionalmente con ellos (qué hacer, cómo, cuándo y por qué). Para dar cuenta de su competencia, los estudiantes deben ser capaces de indagar matemáticamente sobre diferentes realidades. Esto implica desarrollar estrategias, discutir su pertinencia, determinar el rango de datos que se necesitan para aprehenderlas y establecer relaciones entre ellos; manejar conceptos matemáticos aprendidos; analizar regularidades y patrones; generalizar, explicar, conjeturar y comunicar; disponer de distintas representaciones de los objetos matemáticos; argumentar y defender posiciones propias, y analizar la viabilidad de las de otros (INEEd, 2017b).

La competencia matemática involucra tres grandes dimensiones: información (que implica recordar, recuperar e identificar información), aplicación (que se relaciona con el uso de conocimientos para ejecutar y aplicar rutinas y procedimientos matemáticos) y comprensión (que pone en juego procesos como analizar, generalizar, establecer conexiones, clasificar y justificar matemáticamente) (INEEd, 2017b).

En la prueba de Aristas Media las tres dimensiones de la competencia matemática se desagregan por bloque temático (Medidas, Estadística y Probabilidad, Geometría, Álgebra y Aritmética), dando lugar a 18 dominios, como se observa en la tabla 3.4.

TABLA 3.4
DOMINIOS EVALUADOS EN MATEMÁTICA

COMPETENCIA MATEMÁTICA Los estudiantes resuelven planteos matemáticos enmarcados en distintas situaciones, poniendo en juego conocimientos, habilidades, emociones y actitudes, involucrando el saber sobre los contenidos y el saber actuar intencionalmente con ellos (qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo).			
DIMENSIONES	**INFORMACIÓN** Los estudiantes reconocen información matemática básica, convenciones y representaciones de los objetos matemáticos. Son capaces de recordar, recuperar e identificar dicha información.	**APLICACIÓN** Los estudiantes usan sus conocimientos para ejecutar y aplicar rutinas matemáticas necesarias y procedimientos (algoritmos de cálculo, fórmulas matemáticas o trazados).	**COMPRENSIÓN** Los estudiantes resuelven situaciones matemáticas para las cuales debe establecer relaciones, validar o elaborar procedimientos y validar afirmaciones.
BLOQUES TEMÁTICOS	**DOMINIOS**		
MEDIDAS	Reconocen relaciones o propiedades para el cálculo de medidas.	Aplican relaciones o propiedades para el cálculo de medidas.	Resuelven situaciones que implican utilizar relaciones métricas entre elementos de una figura.
ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	Estadística		
	Reconocen información estadística explícita presentada en distintos formatos.	Procesan y organizan información estadística.	Toman decisiones basándose en la interpretación de información estadística.
	Probabilidad		
	Reconocen fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos.	Asignan probabilidades a sucesos.	Toman decisiones basándose en la interpretación de la probabilidad de un suceso y sus propiedades.
GEOMETRÍA	Reconocen figuras, sus elementos y distintas representaciones.	Establecen relaciones entre figuras usando propiedades de las figuras o de las transformaciones.	Resuelven problemas geométricos basándose en propiedades de las figuras o de las transformaciones.
ÁLGEBRA	Reconocen diferentes representaciones de funciones.	Realizan cálculos algebraicos y numéricos asociados y usan patrones.	Modelizan e interpretan situaciones usando enfoque algebraico.
ARITMÉTICA	Reconocen distintas representaciones de los números racionales y de las propiedades de las operaciones.	Establecen relaciones de orden y calculan, usando números racionales.	Resuelven y modelizan situaciones que implican el uso de los números racionales y la relación de proporcionalidad.

Previo a la implementación del plan de educación básica integrada, en la DGES estaban vigentes diversos planes y modalidades de ciclo básico, con su correspondiente reglamento de pasaje de grado, al igual que ocurría para la educación media básica de la DGETP. A partir de 2023, el diseño curricular del tercer ciclo de la educación básica integrada, que comprende los grados séptimo, octavo y noveno (antes llamados primero, segundo y tercer año de ciclo básico o de ciclo básico tecnológico), contempla un plan único para toda la enseñanza media básica (secundaria y técnica)[28].

Teniendo en cuenta estos cambios, en particular los introducidos en los programas de la unidad curricular Matemática del ciclo 3, el INEEd llevó a cabo una revisión exhaustiva de los documentos curriculares con el fin de ajustar el marco de la prueba de Aristas Media. Esto implicó el análisis de los programas de matemática de séptimo, octavo y noveno grado de educación básica integrada para detectar los contenidos y habilidades que se incorporaron o eliminaron respecto a los programas anteriores para realizar una actualización de las evidencias de la tabla de dominios de la prueba de noveno de media. Cabe destacar que Aristas es una evaluación de orientación curricular, por lo que, al incorporarse cambios en el sistema educativo uruguayo, estos repercuten en el marco de la prueba.

Además de los ajustes realizados en los dominios y evidencias de la prueba, se aplicaron diversas estrategias estadísticas para mantener la comparabilidad con las pruebas anteriores. Estos análisis se presentan en el reporte técnico.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICA APLICADA

En la evaluación de desempeños de noveno de educación media de matemática 2025 se aplicó una prueba matricial integrada por un total de 430 ítems que dan cuenta de todas las características presentadas en la tabla de dominios. Al tratarse de una prueba matricial, cada estudiante responde solamente algunos de estos ítems (es decir, no todos responden los mismos ítems).

En las ediciones de 2018 y 2022, los estudiantes respondieron un total de 30 ítems, mientras que para esta edición cada estudiante respondió 34 ítems (32 fueron de opción múltiple y dos de respuesta abierta[29]). Esta ampliación consideró la intención de relevar una mayor cantidad de habilidades por estudiante. En el reporte técnico se analiza este cambio.

Esta prueba se aplicó a una muestra de estudiantes que en 2025 estaban cursando noveno grado de educación básica integrada en liceos públicos y privados y en escuelas técnicas con educación básica integrada y formación profesional básica[30].

[28] Si bien el plan unifica las unidades curriculares y sus programas en ambos subsistemas, se mantuvieron algunas diferencias relacionadas con la enseñanza técnica (mayor carga horaria semanal, más talleres, entre otros).
[29] En alguno de los cuadernillos se aplicaron ítems de correlación, de elegir puntos o cerrados de GeoGebra.
[30] Los ítems aplicados a estos estudiantes abordan contenidos alineados al currículo de formación profesional básica.

La prueba, que es de carácter individual, se realiza en computadora y no tiene intervención de docentes durante su realización. Los estudiantes son responsables de leer e interpretar los enunciados de los ítems. No pueden consultar materiales, pero pueden utilizar calculadora para resolver las actividades.

NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA

En la tabla 3.5 se incluye la descripción de cada nivel de desempeño, organizada por bloque temático. Cada uno de estos niveles explicita cuáles son sus actividades representativas, lo que permite determinar cuáles son los logros de los estudiantes pertenecientes a cada uno. Los niveles son acumulativos, por lo que se considera que lo logrado en determinado nivel incluye lo realizado en el anterior.

Asimismo, están redactados de forma que se puede hacer un seguimiento de cada una de las progresiones de las habilidades en los distintos niveles. Esto implica que los descriptores que están incluidos en un cierto nivel pueden tener descriptores que dan cuenta de la misma habilidad, en proceso, en niveles previos. Por ejemplo, en el bloque Estadística, en el nivel 1 de desempeños los estudiantes extraen información explícita de un gráfico sencillo, mientras que en el nivel 2 extraen información implícita y en el 3 lo hacen relacionándola, además, con la información de una tabla. En el nivel 4 interpretan esta información y en el nivel 5 lo hacen relacionándola con medidas de tendencia central.

A partir de los resultados de 2025 se lograron incorporar algunos descriptores de los niveles de desempeño que son matices de los descriptores presentados en 2022, que no habían podido ser descritos en la edición anterior de la prueba.

TABLA 3.5

NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA

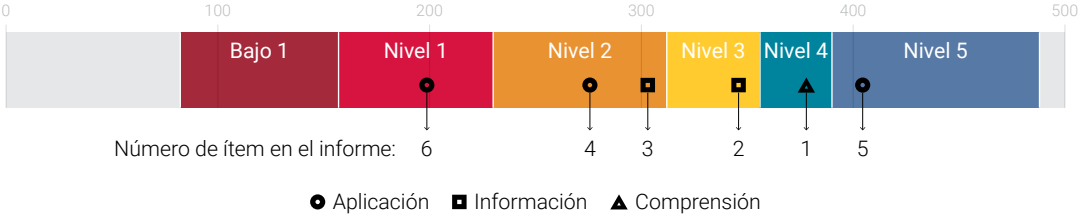
Bloque temático	Nivel 1 Más de 157 y hasta 230 puntos	Nivel 2 Más de 230 y hasta 312 puntos	Nivel 3 Más de 312 y hasta 356 puntos	Nivel 4 Más de 356 y hasta 390 puntos	Nivel 5 Más de 390 puntos
Medidas		Reconocen la propiedad de la suma de ángulos interiores de un triángulo y que los ángulos opuestos de un paralelogramo son iguales.	Reconocen propiedades sobre ángulos, vinculadas a polígonos y a posiciones relativas entre rectas en el plano, y las aplican para su cálculo.	Reconocen y aplican propiedades de figuras geométricas planas vinculadas a lados y ángulos. Aplican simultáneamente distintas propiedades de figuras planas para el cálculo de amplitudes angulares. Aplican el teorema de Pitágoras para calcular la medida de la hipotenusa en triángulos rectángulos y el teorema de Tales para calcular medidas de segmentos.	Reconocen relaciones entre las medidas de los lados y las amplitudes de los ángulos de un triángulo rectángulo. Aplican razones trigonométricas y el teorema de Pitágoras para calcular medidas de lados y amplitudes angulares en triángulos rectángulos. Resuelven situaciones que involucran el uso del teorema de Pitágoras y propiedades de figuras planas. Elaboran argumentos usando el teorema de Pitágoras.
		Aplican la fórmula para calcular el área de un círculo. Calculan el perímetro de polígonos y el área de rectángulos.	Toman decisiones que involucran la comparación y aproximación de áreas y volúmenes. Calculan el volumen de prismas rectos.		Establecen relaciones de dependencia entre el área y volumen de una figura.
Estadística	Extraen información explícita de un listado de datos, tablas y gráficos sencillos.	Extraen información implícita sencilla de gráficos y tablas o relacionando ambas representaciones. Calculan la cantidad de elementos de un conjunto de datos presentados en un gráfico. Relacionan distintas formas de presentar datos estadísticos (tabla de frecuencias, conjunto de datos, gráfico).	Extraen información implícita de gráficos y tablas o relacionando ambas representaciones. Reconocen formatos de presentación y de organización de datos estadísticos que favorecen su correcta interpretación. Interpretan información estadística desde gráficos o tablas	Interpretan información estadística implicando el análisis conjunto de gráficos, tablas y lenguaje natural.	Interpretan información estadística implicando el análisis conjunto de gráficos, tablas y medidas de tendencia central.
	Obtienen la moda en situaciones sencillas.	Interpretan el significado de la media aritmética y de la mediana en situaciones sencillas.	Calculan la media aritmética y la mediana a partir de un listado de datos y obtienen la moda.		Calculan la media aritmética a partir de un gráfico, la mediana a partir de una tabla y el rango de un conjunto de datos. Interpretan el significado de medidas de tendencia central, cómo pueden variar al modificarse los datos y establecen relaciones usando sus propiedades.
Probabilidad	Reconocen el grado de posibilidad de ocurrencia de un suceso simple.	Dada la probabilidad de un suceso en lenguaje natural, la expresan numéricamente. Relacionan sucesos definidos por comprensión y extensión. Reconocen si un suceso es imposible o seguro. Obtienen el número de casos favorables a un suceso y la fracción que representa la probabilidad de sucesos sencillos.	Reconocen el espacio muestral de una situación aleatoria simple, el grado de posibilidad de ocurrencia de un suceso y entre varios cuál tiene mayor o menor probabilidad de ocurrir. Reconocen situaciones aleatorias en las que los resultados posibles son equiprobables. Obtienen la fracción que representa la probabilidad de un suceso, a partir de su frecuencia de ocurrencia o a partir del cociente entre el número de casos favorables y el total de casos posibles (ley de Laplace).	Obtienen la probabilidad de un suceso. Toman decisiones comparando probabilidades en situaciones sencillas.	Toman decisiones utilizando la probabilidad de sucesos. Argumentan sobre la probabilidad de un suceso usando sus propiedades básicas.
Geometría	Reconocen cilindros, conos en posición convencional, cantidad de caras de prismas y posiciones relativas entre rectas en el plano.	Reconocen paralelogramos, triángulos rectángulos y pirámides, y posiciones relativas entre rectas en el espacio. Relacionan dos representaciones de una figura del espacio (descripción, nombre, perspectiva, desarrollo plano) y elementos básicos de polígonos y prismas. Reconocen triángulos congruentes.	Reconocen posiciones relativas entre planos y propiedades de figuras planas.	Reconocen líneas y puntos notables en triángulos.	Resuelven situaciones apelando a las propiedades de líneas y puntos notables de triángulos. Reconocen triángulos semejantes.
		Describen triángulos y paralelogramos usando sus propiedades. Relacionan un triángulo con su procedimiento de construcción.	Relacionan un paralelogramo y la mediatriz de un segmento con un respectivo programa de construcción. Interpretan propiedades del cono como cuerpo de revolución.	Describen figuras planas y prismas usando sus propiedades. Interpretan propiedades de triángulos y rectángulos a partir de relaciones entre sus elementos. Resuelven situaciones que implican la interpretación de propiedades de rectángulos para el cálculo de ángulos y de prismas y pirámides, vinculadas a la forma y cantidad de sus caras. Aplican criterios de clasificación de figuras del espacio usando sus propiedades.	Interpretan propiedades de cuadriláteros y circunferencias a partir de las relaciones entre sus elementos. Reconocen propiedades de figuras del espacio. Reconocen y aplican distintos criterios de clasificación de figuras apelando a sus propiedades. Resuelven situaciones que implican la interpretación conjunta de propiedades de figuras planas y del espacio para el reconocimiento de secciones planas.
		Reconocen centro o ejes de simetría en figuras planas e identifican situaciones de simetría axial.	Reconocen propiedades del centro o del eje de simetría de una figura plana. Aplican propiedades de las simetrías para resolver situaciones sencillas. Relacionan una figura plana con su imagen a través de una simetría axial o central.	Relacionan una figura plana con su imagen a través de una traslación.	Elaboran argumentos usando propiedades de las isometrías.

Bloque temático	Nivel 1 Más de 157 y hasta 230 puntos	Nivel 2 Más de 230 y hasta 312 puntos	Nivel 3 Más de 312 y hasta 356 puntos	Nivel 4 Más de 356 y hasta 390 puntos	Nivel 5 Más de 390 puntos
Álgebra		Continúan secuencias numéricas y geométricas, a partir de un patrón dado. Expresan generalizaciones en lenguaje natural vinculadas a secuencias aritméticas o geométricas sencillas.	Expresan algebraicamente situaciones provenientes de contextos sociales, que se pueden modelizar utilizando funciones y ecuaciones de primer grado. Expresan algebraicamente situaciones provenientes de contextos geométricos. Expresan generalizaciones en lenguaje algebraico que involucran secuencias aritméticas.	Expresan algebraicamente situaciones provenientes de contextos sociales, que se pueden modelizar utilizando ecuaciones de segundo grado y sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.	Expresan algebraicamente situaciones provenientes de contextos matemáticos, que se pueden modelizar utilizando funciones lineales, ecuaciones de primer y segundo grado y sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.
		Calculan el valor numérico de expresiones algebraicas de una variable y de primer grado.	Calculan valores numéricos de expresiones algebraicas, y realizan adiciones y sustracciones entre ellas.	Realizan operaciones entre expresiones algebraicas.	
		Relacionan un punto en el plano con sus coordenadas cartesianas. Reconocen la ordenada en el origen de funciones polinómicas de primer y segundo grado a partir del gráfico. Relacionan la representación gráfica y la ecuación de rectas paralelas a los ejes.	Reconocen la expresión analítica y el gráfico de una función lineal. Relacionan la representación gráfica y la tabla de valores de funciones polinómicas de primer y segundo grado.	Relacionan la expresión analítica con la tabla de valores o con la representación gráfica de una función lineal. Analizan e interpretan situaciones cotidianas con gráficos y el modelo de la función lineal con relación a la situación social que modeliza.	Analizan e interpretan el modelo de la función lineal (f(x) = ax + b, con a y b números reales) con relación a la situación que modeliza.
		Resuelven ecuaciones de primer grado del tipo ax + b = cx + d, con solución entera.	Resuelven ecuaciones de primer y segundo grado (de la forma $ax^2+c = 0$) con solución racional y situaciones contextualizadas sencillas con funciones lineales.	Validan la solución de una ecuación de primer grado en relación con la situación que modeliza. Identifican el conjunto solución de una ecuación de segundo grado y el de un sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas. Interpretan las soluciones de una ecuación de segundo grado y la solución de un sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas, en relación con la situación que modeliza.	Argumentan sobre la validez del conjunto solución de ecuaciones de primer y segundo grado y de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas, en relación con la situación que modeliza.
Aritmética	Reconocen el opuesto de un número entero.	Ordenan números enteros. Reconocen el opuesto y el valor absoluto de un número racional. Reconocen fracciones equivalentes y números racionales comprendidos en intervalos de extremos naturales.	Reconocen representaciones de números racionales en distintos registros y el inverso de un número racional. Reconocen números racionales comprendidos en un intervalo numérico. Argumentan sobre la equivalencia de fracciones. Ordenan números racionales positivos. Resuelven situaciones que implican aproximaciones decimales.	Ordenan números racionales dados en distinto registro.	
	Realizan adiciones y sustracciones con números enteros.	Reconocen aplicaciones de las propiedades de las operaciones entre números racionales. Realizan operaciones combinadas entre números enteros o entre decimales, que implican adición, sustracción, multiplicación y división.	Realizan operaciones combinadas entre números enteros (incluyendo potencias) y operaciones combinadas entre fracciones.	Realizan operaciones combinadas entre números racionales que están escritos en distinto registro.	
		Resuelven situaciones simples de proporcionalidad directa. Calculan porcentajes y qué porcentaje de una cantidad es un número dado.	Resuelven situaciones que conllevan varios pasos usando proporcionalidad directa. Argumentan respecto a información financiera. Calculan porcentajes de fracciones.	Resuelven situaciones que implican la interpretación de la constante de proporcionalidad.	
			Argumentan sobre relaciones entre múltiplos y divisores.		

EJEMPLOS DE ÍTEMS DE MATEMÁTICA

Para ejemplificar lo que son capaces de hacer los estudiantes de noveno de media por nivel de desempeño en matemática, se presenta una selección de seis ítems (de múltiple opción y de respuesta construida por el estudiante), distribuidos en todos los bloques temáticos y en las tres dimensiones, según lo que muestra el gráfico 3.10.

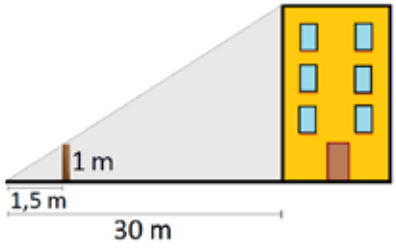
GRÁFICO 3.10
DIFICULTAD DE LOS ÍTEMS DE MATEMÁTICA SELECCIONADOS



Cada ítem se acompaña con una tabla que contiene el bloque temático, la dimensión de la que da cuenta, el dominio, el descriptor del nivel de desempeño, las descripciones de las justificaciones de cada una de las opciones de respuesta y el porcentaje de estudiantes que eligió cada una de ellas. Además, las actividades se acompañan de un comentario sobre las habilidades de los estudiantes involucradas en la resolución y un breve resumen de los contenidos del bloque temático.

Ítem 1 - Nivel 4

Un edificio proyecta una sombra de 30 m, en el mismo momento en que un poste de 1 m de altura proyecta una sombra de 1,5 m, como muestra la figura.



Nota: la figura no está a escala.

Utilizando el teorema de Tales, ¿cuál es la altura del edificio?

A) 20 m
B) 25 m
C) 30 m
D) 45 m

Bloque temático		Medidas	
Dimensión		Aplicación	
Dominio		Aplican relaciones o propiedades para el cálculo de medidas	
Descriptor		Aplican el teorema de Tales para calcular medidas de segmentos	
Opciones		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	20 m	**Respuesta correcta** Utilizan el teorema de Tales para calcular la altura del edificio a partir de la medida de su sombra y de las medidas correspondientes a un poste y su sombra. Plantean una proporción entre las medidas: 1,5/1 = 30/x, siendo x la altura del edificio y calculan que x = 20.	**18,7**
B)	25 m	Observan que el poste mide 0,5 m menos que su sombra e infieren que el edificio tiene una altura 5 m menor a su sombra.	33,0
C)	30 m	Consideran que la altura del edificio es igual a la medida de la sombra.	21,9
D)	45 m	Plantean la proporción de Tales correctamente pero despejan con error la altura del edificio: 1,5/1 = 30/x, x = 30 × 1,5 : 1 = 45.	21,2
Sin respuesta			5,2
Total			100

El abordaje de este ítem, que ejemplifica el bloque Medidas, involucra la resolución de una situación en la que se debe calcular una medida, aplicando el teorema de Tales. Esta es una actividad que corresponde a la dimensión aplicación, ya que requiere de la aplicación de un algoritmo (o procedimiento) aprendido; en este caso, una de las proporciones entre las medidas de los lados de triángulos semejantes.

El 18,7% de los estudiantes responde correctamente, identificando que la altura del edificio es 20 m (opción A) al plantear adecuadamente la proporción entre las alturas y las sombras del edificio y del poste.

Entre los estudiantes que responden incorrectamente, 33% elige 25 m (opción B) al interpretar que la altura del edificio debe ser 5 m menor que su sombra, de forma similar a lo observado en el poste, considerando una relación no proporcional. El 21,9% selecciona 30 m (opción C), asociando la altura del edificio con la longitud de su sombra, y 21,2% elige 45 m (opción D), lo que sugiere errores al plantear o resolver la proporción. Finalmente, el 5,2% de los estudiantes no responde este ítem.

Este ítem da cuenta del nivel 4 de desempeños, junto con otras actividades donde se debe calcular, por ejemplo, un lado de un triángulo aplicando el teorema de Pitágoras. Otros ítems dentro del bloque Medidas, en el nivel superior, refieren a la identificación de relaciones métricas entre elementos de las figuras, como las relaciones trigonométricas y su aplicación para el cálculo de medidas en situaciones intra matemáticas y contextualizadas, además de propuestas donde se debe argumentar sobre estas relaciones y medidas considerando propiedades de las figuras. En niveles inferiores, los ítems dan cuenta de reconocimiento de propiedades métricas de figuras, como la suma de los ángulos interiores de un polígono.

Ítem 2 - Nivel 3

Las maestras preescolares de un centro educativo preguntaron a las familias de sus alumnos cuántas horas diarias dedican los pequeños al uso de pantallas.

Los resultados fueron los siguientes:

3, 5, 1, 0, 4, 4, 4, 1, 2, 3, 5, 1, 5

¿Cuál es la mediana de las respuestas dadas por las familias?

A) 2,5 horas diarias.

B) 3 horas diarias.

C) 3,5 horas diarias.

D) 4 horas diarias.

Bloque temático		Estadística	
Dimensión		Aplicación	
Dominio		Procesan y organizan información estadística	
Descriptor		Calculan la mediana a partir de un listado de datos	
Opciones		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	2,5 horas diarias.	Reconocen que para identificar el valor de la mediana se deben ordenar los datos, pero no consideran la frecuencia que tienen cada uno de ellos. Es decir, calculan la mediana a partir de los valores 0, 1, 2, 3, 4 y 5 obteniendo 2,5.	13,2
B)	3 horas diarias.	**Respuesta correcta** Identifican correctamente el valor de la mediana de un conjunto de datos presentados en una lista. Reconocen que se deben ordenar los datos (0, 1, 1, 1, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5 y 5) y que la mediana es el valor que ocupa la posición central. Como en este caso son 13 valores, la mediana es el que está en el lugar 7, es decir el 3.	**29,6**
C)	3,5 horas diarias.	Ordenan los datos diferentes de 0 para obtener la mediana: 1, 1, 1, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5 y 5. En esta distribución la mediana es el promedio entre 3 y 4 : 3,5.	27,7
D)	4 horas diarias.	Reconocen que para obtener la mediana se debe encontrar el dato central de la distribución pero no los ordenan. Indican que el 4, que aparece en el lugar 7 del listado, es la mediana.	27,3
Sin respuesta			2,2
Total			100

Los ítems de Estadística hacen foco en extraer información de gráficos, tablas y listados de datos, calcular e interpretar medidas de tendencia central y de dispersión e interpretar información estadística desde diversos registros. Esta actividad, que también es de la dimensión aplicación, implica que los estudiantes obtengan una medida de centralización como la mediana, dado un listado de datos.

Los estudiantes que calculan correctamente el valor de la mediana (29,6%, opción B), ordenan los datos de menor a mayor y obtienen que el valor central de la distribución es 3.

Quienes responden con error, eligen la opción A por considerar los valores de la variable sin repetir (13,2%) o por omitir el valor 0 para su cálculo (27,7%, opción C). Por otra parte, el 27,3% elige la opción D, que presenta el error común de obtener el valor central sin tener los datos ordenados.

Este ítem es un ejemplo de lo que pueden hacer los estudiantes en el nivel 3 de desempeño. En este nivel y dentro del mismo bloque temático, los estudiantes también pueden extraer información implícita de gráficos y tablas e interpretar dicha información, así como obtener la media aritmética de una distribución. En los niveles 1 y 2 de desempeño se encuentran descriptores como relacionar distintas formas de presentar datos estadísticos y extraer información explícita o implícita sencilla. En los niveles superiores los estudiantes pueden interpretar información estadística de tablas y gráficos de forma conjunta, y medidas de tendencia central y de dispersión.

Ítem 3 - Nivel 2

En un cajón hay 3 manzanas y 9 peras.

Si elijo una fruta al azar de dicho cajón, el suceso "que sea pera o manzana" es

A) imposible.

B) poco probable.

C) muy probable.

D) seguro.

Bloque temático		Probabilidad	
Dimensión		Información	
Dominio		Reconocen fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos	
Descriptor		Reconocen si un suceso es imposible o seguro	
Opciones		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	imposible.	Confunden el suceso por el contrario o bien consideran que deben salir ambas frutas.	1,7
B)	poco probable.	Responden considerando solo la fruta manzana o los resultados de probabilidades frecuentes.	26,0
C)	muy probable.	Responden considerando solo la fruta pera o bien consideran que es muy probable en el lenguaje coloquial.	20,6
D)	seguro.	**Respuesta correcta** Reconocen que el suceso "pera o manzana" es seguro, al haber únicamente esas frutas en el cajón.	**50,4**
Sin respuesta			1,3
Total			100

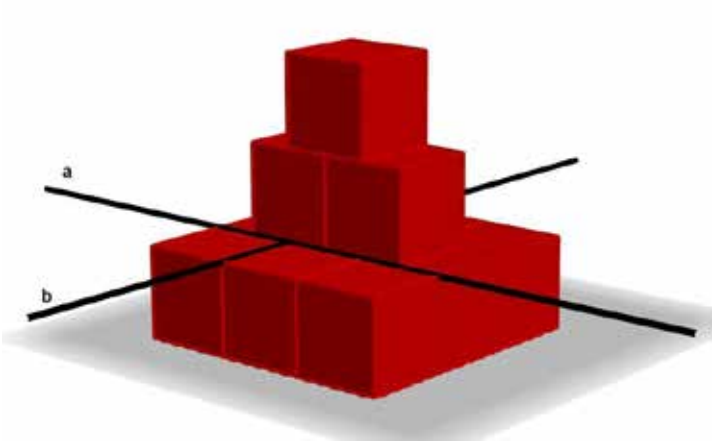
Para resolver este ítem, que ejemplifica el bloque Probabilidad, los estudiantes deben reconocer que un suceso es seguro. En este sentido, la actividad, que involucra que los estudiantes recuerden o recuperen información sobre el grado de probabilidad de un suceso, corresponde a la dimensión información.

La mitad de los estudiantes responden este ítem correctamente (50,4%, opción D), identificando el grado de posibilidad correcto al suceso "pera o manzana". Si bien se considera una actividad de baja demanda cognitiva, casi la otra mitad de los estudiantes falla en hacerlo correctamente. Esto puede deberse, principalmente, a que para resolver el ítem se tiene que conocer el concepto detrás de esta terminología y poder diferenciarla del lenguaje coloquial. Por ejemplo, quienes eligieron las opciones B y C, con 26% y 20,6%, respectivamente, pueden desconocer qué significa el "o" en el suceso "manzana o pera" y, por ende, confundirse entre los términos "poco probable" y "muy probable".

Este ítem da cuenta del nivel 2 de desempeños, al igual que aquellos que implican expresar la probabilidad de un suceso numéricamente dada en lenguaje natural u obtener el número de casos favorables a un suceso. En otros niveles superiores se pueden encontrar desempeños asociados con reconocer situaciones aleatorias equiprobables y tomar decisiones utilizando la probabilidad de sucesos o sus propiedades.

Ítem 4 - Nivel 2

Esta es una construcción con cubos y varillas.



Las varillas a y b están sobre rectas que

A) se cortan.
B) son paralelas.
C) son coincidentes.
D) no tienen puntos en común.

Bloque temático		Geometría	
Dimensión		Información	
Dominio		Reconocen figuras, sus elementos y distintas representaciones	
Descriptor		Reconocen posiciones relativas entre rectas en el espacio	
Opciones		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	se cortan.	**Respuesta correcta** Reconocen la posición relativa de dos rectas en el espacio y las identifican como secantes.	**54,5**
B)	son paralelas.	Confunden la posición relativa de las rectas o las consideran paralelas por estar en el espacio.	17,9
C)	son coincidentes.	Consideran que las rectas son coincidentes, tal vez por estar en un mismo plano.	20,1
D)	no tienen puntos en común.	Consideran que las rectas se cruzan.	6,4
Sin respuesta			1,1
Total			100

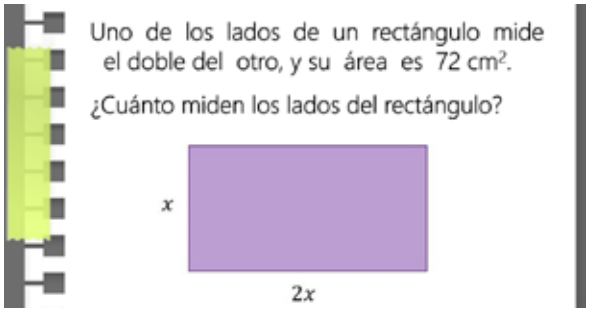
Para ejemplificar el bloque Geometría, se seleccionó un ítem de la dimensión información, donde los estudiantes deben identificar posiciones de dos rectas en el espacio. En este bloque el énfasis está puesto en las relaciones intra e interfigurales que no priorizan el cálculo de medidas. El abordaje de estos ítems, además, implica utilizar los elementos y propiedades de las figuras geométricas y de las funciones del plano en el plano para resolver situaciones.

Los estudiantes que resuelven correctamente este ítem eligen la opción A, indicando que las rectas son secantes (54,5%). Estos logran visualizar la posición de las rectas dadas, ubicadas en un apilamiento de cubos. Quienes fallan en identificar la posición correcta se dividen entre los que consideran que son paralelas (17,9%, opción B), tal vez confundiendo la posición; aquellos que plantean que son coincidentes, tal vez centrándose en que están incluidas en el mismo plano, pero sin poder distinguir el corte (20,1%, opción C), y quienes consideran que no tienen puntos en común, tal vez por no lograr visualizar la posición tridimensional en la imagen (6,4%, opción D).

Este ítem da cuenta del nivel 2 en Geometría, al igual que las actividades que conllevan describir triángulos y paralelogramos usando sus propiedades. En los niveles superiores también se encuentran desempeños como relacionar figuras con su programa de construcción, resolver situaciones que implican propiedades de figuras planas y espaciales, así como actividades de interpretación de isometrías.

Ítem 5 - Nivel 5

Nicolás tiene que resolver el siguiente problema:



Para ello, plantea la siguiente ecuación y la resuelve:

$$x \cdot 2x = 72$$
$$2x^2 = 72$$
$$x^2 = \frac{72}{2}$$
$$x = \pm\sqrt{36}$$

Obteniendo:

$$x_1 = 6$$
$$x_2 = -6$$

¿Cuál es la respuesta al problema que debe dar Nicolás?

Bloque temático	Álgebra	
Dimensión	Comprensión	
Dominio	Modelizan e interpretan situaciones usando enfoque algebraico	
Descriptor	Argumentan sobre la validez del conjunto solución de ecuaciones de segundo grado en relación con la situación que modeliza	
Opciones	Justificación	Porcentaje de respuestas
Crédito total	**Respuestas correctas** Se consideran correctas todas las respuestas que incluyan una dimensión correcta del rectángulo o ambas, con o sin unidades (correctas o no). Ejemplos: • Las dimensiones del rectángulo son 6 cm y 12 cm. • El largo es 12 y el ancho es 6. • Los lados son 6 y 12. • 6 y 12. • Doce • La solución es 6	**14,5**
Sin crédito	Respuestas incorrectas Se consideran incorrectas aquellas respuestas que incluyan la solución negativa de la ecuación u otras soluciones incorrectas. También las que acompañen una dimensión correcta con una incorrecta o las que planteen que todos los lados miden 6. Ejemplos: • Las dimensiones del rectángulo son 6 y -6. • La respuesta es -6. • Miden 2 y 4. • Es de 6 × 6. • El largo mide 12 y el ancho 4. • -6 y -12. • 6 y 12, -6 y -12	37,8
Sin respuesta		47,7
Total		100

Este ítem del bloque Álgebra requiere de una respuesta construida por el estudiante. A diferencia de los ítems de múltiple opción, donde selecciona una respuesta correcta entre un conjunto de cuatro opciones, en este tipo de ítems se le ofrece un campo de entrada para escribir su propia respuesta. En este caso, los estudiantes deben analizar la resolución de una situación modelada mediante una ecuación de segundo grado y dar la respuesta al problema considerando las condiciones de existencia de las dimensiones de un rectángulo.

Los estudiantes que responden correctamente este ítem (14,5%) logran interpretar la resolución presentada, reconocer que la ecuación tiene dos soluciones y seleccionar aquella que es válida en el contexto del problema, es decir, la solución positiva. Si bien el problema pregunta por las dimensiones, se considera también correcto el planteo de una sola dimensión (6 o 12), pues se evidencia el vínculo entre la solución algebraica y la situación modelada.

Entre las respuestas incorrectas (37,8%), se observan dificultades asociadas a la interpretación del conjunto solución de la ecuación. En particular, algunos estudiantes incluyen la solución negativa como válida en el contexto del problema o proponen

dimensiones que no son coherentes con la relación algebraica planteada para calcular los lados, lo que indica una dificultad en la interpretación del procedimiento algebraico y su vínculo con el contexto de la situación.

Es un ítem de la dimensión comprensión, dado que involucra la capacidad de interpretar y dar sentido a expresiones algebraicas en relación con la situación que modelan. En este caso, los estudiantes deben analizar la validez del conjunto solución de una ecuación de segundo grado considerando las condiciones del problema, integrando conocimientos algebraicos y geométricos. Esta exigencia, que va más allá de la resolución procedimental e implica interpretar las soluciones en contexto, podría explicar el alto porcentaje de omisiones (47,7%), evidenciando la complejidad cognitiva que demanda la tarea.

Este ítem, en el que los estudiantes argumentan sobre la validez del conjunto solución de una ecuación de segundo grado en relación con la situación que modeliza, ejemplifica el nivel 5 de desempeños del bloque Álgebra. En los niveles más bajos, los desempeños incluyen resolver ecuaciones, calcular valores numéricos de expresiones algebraicas, reconocer representaciones de funciones y establecer relaciones entre expresiones y gráficos; mientras que en niveles siguientes se espera que los estudiantes interpreten y validen modelos algebraicos más complejos en función de la situación que representan.

Ítem 6 - Nivel 1

¿Cuál es el resultado de la siguiente operación?

-5 + 8 - 9 =

A) -22

B) -12

C) -6

D) +22

Bloque temático		Aritmética	
Dimensión		Aplicación	
Dominio		Establecen relaciones de orden y calculan, usando números racionales	
Descriptor		Realizan adiciones y sustracciones con números enteros	
Opciones		Justificación	Porcentaje de respuestas
A)	-22	Suman con error -5 + 8 = -13 (suman los valores absolutos y ponen el signo negativo) y luego -13 – 9 = -22; o suman -5 – 9 = -14 y luego cometen error al sumar -14 + 8.	6,0
B)	-12	Suman con error -5 + 8 = -3 y luego realizan correctamente -3 – 9 = -12.	9,0
C)	-6	**Respuesta correcta** Realizan la suma -5 + 8 - 9. Por ejemplo, realizan -5 + 8 – 9 = 3 – 9 = -6.	**79,1**
D)	22	Suman los valores absolutos y consideran que el resultado es positivo, posiblemente pensando en la regla de los signos de la multiplicación.	4,1
Sin respuesta			1,8
Total			100

Para ejemplificar el bloque Aritmética, se seleccionó un ítem de la dimensión aplicación, en el cual los estudiantes deben resolver una operación entre números enteros: -5 + 8 - 9. Este tipo de ítems pone el énfasis en el manejo de las reglas de cálculo con números enteros.

Los estudiantes que resuelven correctamente el ítem (79,1%, opción C) logran establecer adecuadamente la secuencia de cálculo. Por ejemplo, resuelven primero -5 + 8 = 3 y luego 3 – 9 = -6, interpretando la operación como suma de enteros considerando sus signos.

Entre quienes responden incorrectamente, se observan distintos tipos de errores. Un 9% (opción B) comete errores en el procedimiento de cálculo, posiblemente al operar incorrectamente con los signos. Por su parte, un 6% (opción A) parece presentar dificultades en la interpretación de la expresión, posiblemente sumando valores absolutos y asignando luego un signo negativo porque es el que predomina. Finalmente, un 4,1% (opción D) evidencia una concepción errónea en el manejo de los signos, asociada a una generalización incorrecta de reglas (por ejemplo, vinculadas a la multiplicación) o a la tendencia a considerar todos los resultados como positivos.

Este ítem es representativo del nivel 1 en Aritmética, donde se espera que los estudiantes realicen cálculos básicos con números enteros en situaciones directas. En niveles superiores, se complejizan estas demandas incorporando el uso de propiedades de las operaciones, la realización de operaciones combinadas y la resolución de situaciones diversas usando para ello otros conjuntos numéricos, como los racionales, además de realizar actividades de proporcionalidad.

RESULTADOS EN MATEMÁTICA

LO QUE LOS ESTUDIANTES SON CAPACES DE HACER

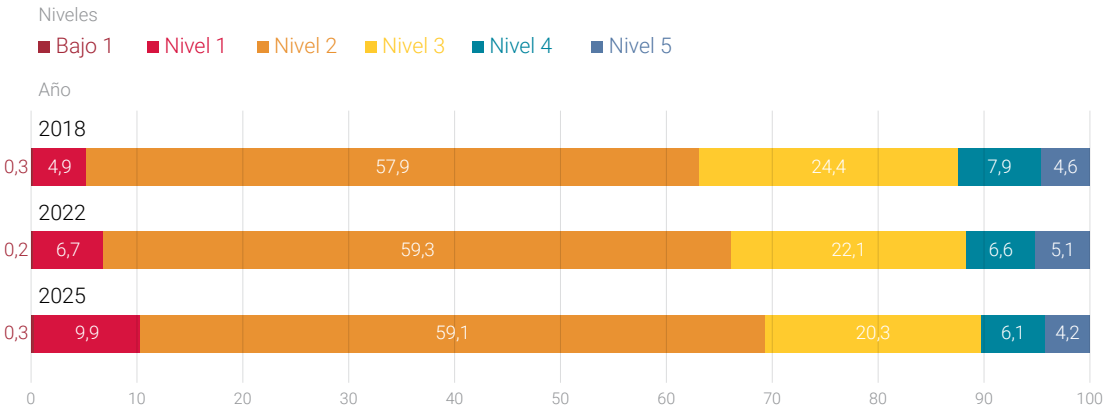
A continuación, se presenta la distribución de los niveles de desempeño en matemática en noveno grado. Estos datos representan los porcentajes de estudiantes en cada nivel en el país y desagregados por contexto socioeconómico y cultural del centro, por tipo de curso, género, región y cantidad de años de rezago.

El desempeño de los estudiantes en la muestra nacional

Los resultados de noveno grado muestran que los estudiantes se concentran mayoritariamente en el nivel 2 de desempeños, que reúne alrededor del 59% en todas las ediciones de Aristas Media (57,9% en 2018, 59,3% en 2022 y 59,1% en 2025, gráfico 3.11).

En términos de evolución, se observa un leve corrimiento desde los niveles medios y altos (niveles 3, 4 y 5) hacia los niveles más bajos (bajo 1 y 1). A modo de ejemplo, entre 2018 y 2025 el porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos de matemática (bajo 1 y nivel 1) aumentó en 5 puntos porcentuales, mientras que en los niveles 3, 4 y 5 el porcentaje de estudiantes bajó en más de 6 puntos porcentuales. Este corrimiento también se manifiesta en un descenso del puntaje promedio en matemática (gráfico A.3.8 del Anexo).

GRÁFICO 3.11
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: se excluyen los estudiantes identificados con necesidades educativas específicas; la información se presenta considerando el mismo criterio de exclusión aplicado en 2022 (ver capítulo 1).

A continuación, se describe sucintamente lo que los alumnos son capaces de hacer en cada uno de los cinco niveles de desempeño definidos, considerando que lo que hacen en un nivel comprende los desempeños de los niveles anteriores, es decir, el nivel inmediato inferior se acumula al posterior.

Los estudiantes cuyos desempeños están **en el nivel 1** (9,9%) pueden extraer información explícita de un listado de datos, tablas y gráficos sencillos y reconocer el grado de posibilidad de ocurrencia de un suceso simple. También reconocen las posiciones relativas entre rectas, los conos en posición convencional, la cantidad de caras de prismas, el opuesto de un número. Además, realizan adiciones y sustracciones con números enteros.

Quienes se ubican **en el nivel 2** (59,1%) resuelven tareas que implican reconocer y aplicar propiedades básicas en distintos bloques temáticos. Por ejemplo, son capaces de reconocer propiedades de la suma de ángulos interiores de un triángulo, pueden describir paralelogramos usando sus propiedades, extraer implícitamente información estadística sencilla a partir de tablas o gráficos y reconocer si un suceso es imposible o seguro. En Álgebra son capaces de resolver ecuaciones de primer grado del tipo $ax + b = cx + d$ con solución entera, de reconocer la ordenada en el origen de funciones polinómicas de primer y segundo grado desde un gráfico y de continuar secuencias numéricas y geométricas, a partir de un patrón dado. En Aritmética reconocen fracciones equivalentes, operan con números racionales en distintos registros y resuelven situaciones de proporcionalidad directa en contextos simples.

Por su parte, los estudiantes **en el nivel 3** (20,3%) amplían estas capacidades al poder relacionar distintas representaciones, resolver problemas de proporcionalidad directa que implican varios pasos, operar con mayor complejidad en expresiones algebraicas y numéricas y resolver ecuaciones de primer y segundo grado (de la forma $ax^2 + c = 0$) con solución racional.

En los niveles 4 y 5, que concentran menores proporciones de estudiantes (6,1% y 4,2%, respectivamente), los desempeños incluyen el uso de propiedades geométricas para resolver situaciones con prismas y pirámides y la resolución de situaciones utilizando relaciones trigonométricas y los teoremas de Tales y Pitágoras. Además, los estudiantes de estos niveles interpretan información estadística más compleja en el análisis conjunto de gráficos, tablas y medidas de tendencia central, usan probabilidades para tomar decisiones, resuelven ecuaciones de segundo grado y sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas y utilizan argumentos matemáticos para justificar resultados.

Dentro de los objetivos de la ANEP para 2025 se encontraba lograr que al menos el 36% de los estudiantes estuviera por encima del nivel 2 de Aristas en matemática. Sin embargo, el porcentaje alcanzado en 2025 fue de 30,6%, bajando la proporción de 2022 en 3,2 puntos porcentuales. Esto implica que no se logró la meta para 2025, al igual que se observó en lectura.

En los siguientes apartados se presentan los resultados de los desempeños de matemática en noveno, en la muestra nacional, para distintos subgrupos. Uruguay muestra una gran influencia del contexto socioeconómico y cultural sobre los desempeños de los estudiantes, efecto que se visualiza en las pruebas de 2018, 2022 y 2025. Por lo tanto, para cada una de las aperturas presentadas a continuación, los análisis se realizan también descontando el efecto del contexto socioeconómico y cultural del centro y del estudiante.

El desempeño de los estudiantes según contexto socioeconómico y cultural del centro

Al igual que lo reportado en lectura y en tercero y sexto grado de primaria, los desempeños en matemática en noveno grado están fuertemente relacionados con el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos. A medida que el contexto es más favorable, aumenta la proporción de estudiantes en los niveles de desempeño más altos. Esta relación entre contexto y desempeño se observa de manera consistente en todas las ediciones de Aristas Media (2018, 2022 y 2025).

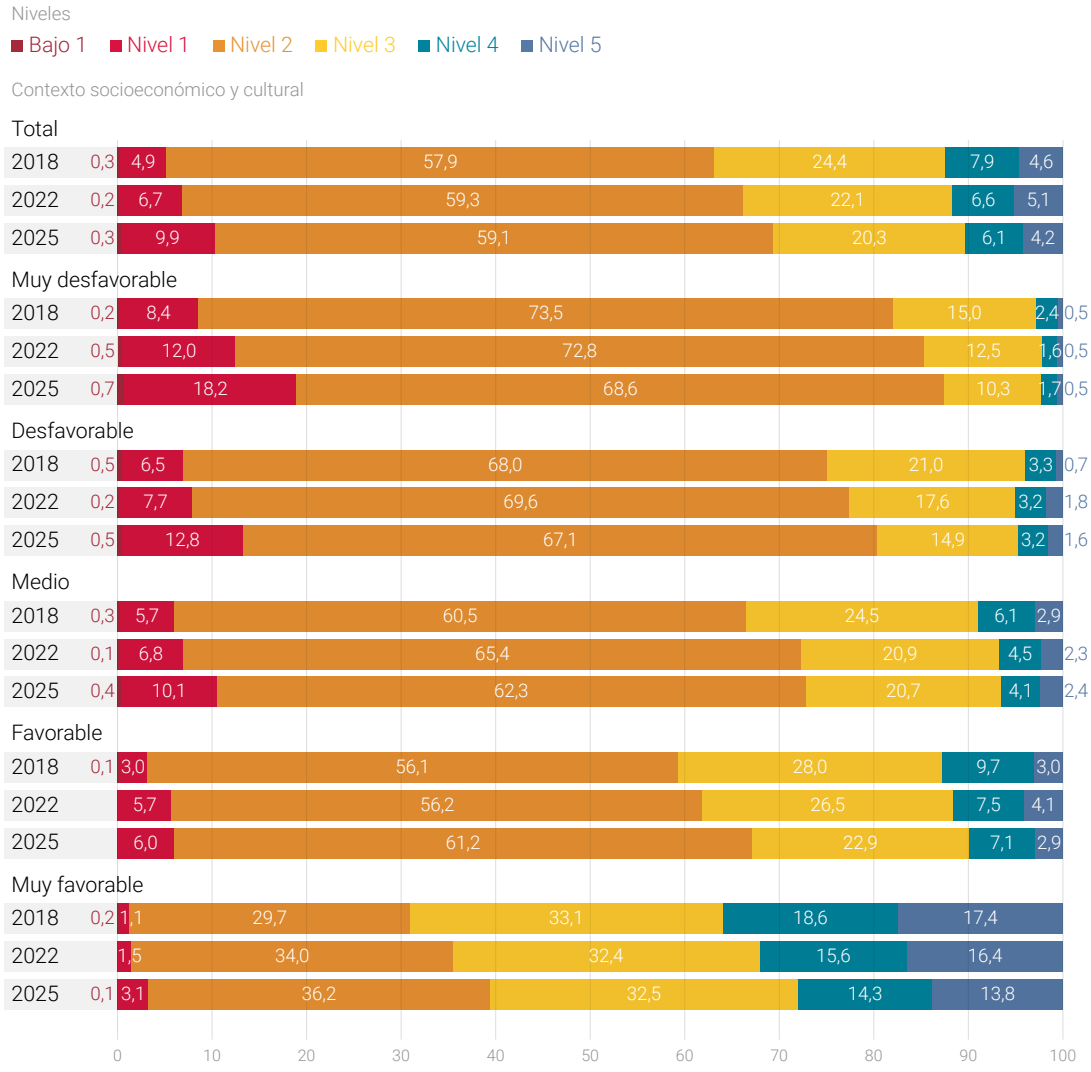
En 2025, mientras que en los centros de contexto muy desfavorable el 87,5% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores (bajo 1, 1 y 2), en los centros de contexto muy favorable este porcentaje no alcanza el 40%. De forma inversa, en el contexto muy desfavorable solamente el 2,2% de los estudiantes alcanza los niveles superiores (4 y 5), mientras que en el contexto muy favorable este grupo es del 28,1% (gráfico 3.12). Estas diferencias por contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes también se observan en los puntajes promedio: a medida que aumenta el contexto, aumenta significativamente el promedio en matemática en noveno (gráfico A.3.9 del Anexo).

Al comparar las distribuciones de los desempeños por contexto respecto a ediciones anteriores de Aristas, se observa que el desplazamiento observado para todos los estudiantes desde los niveles superiores a los inferiores sucede en todos los contextos socioeconómicos y culturales.

GRÁFICO 3.12

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

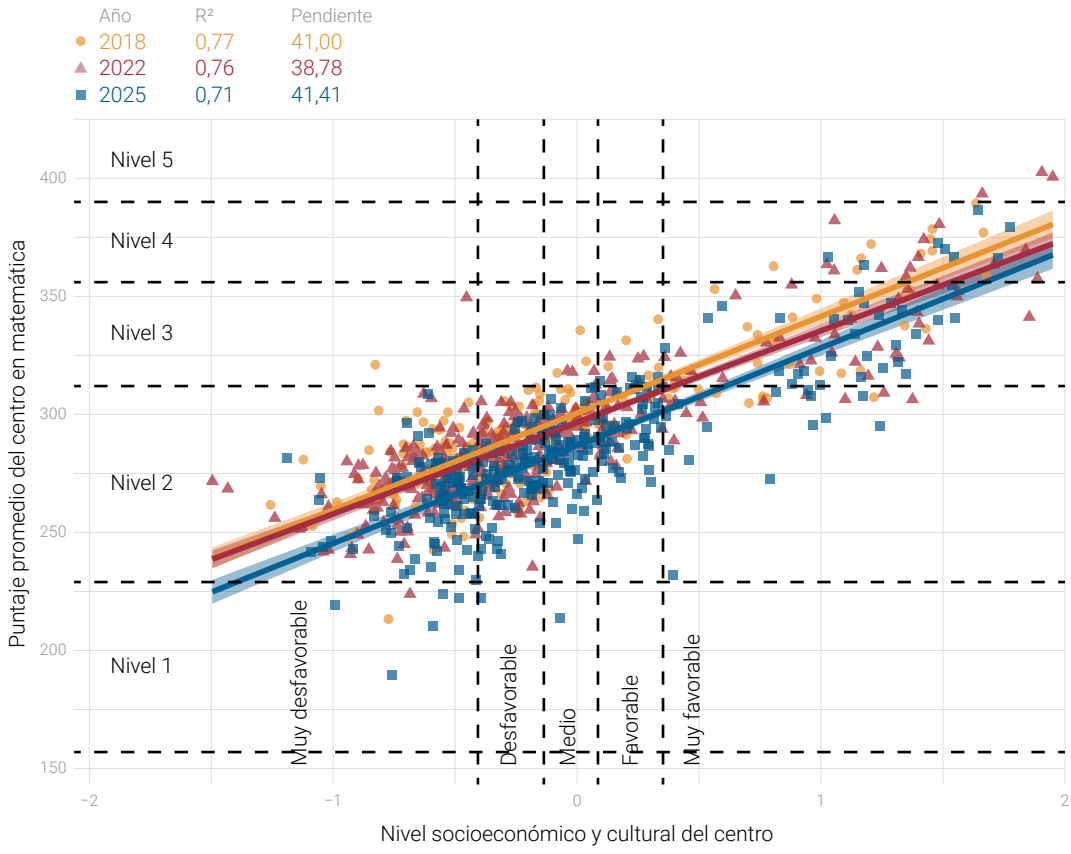
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



La fuerte inequidad del sistema educativo uruguayo se continúa observando en los desempeños de 2025, ya que el desempeño de los estudiantes se explica, en gran medida, por el contexto socioeconómico y cultural (gráfico 3.13).

En el gráfico 3.13 cada punto representa un centro educativo que se ubica según el contexto socioeconómico y cultural (eje horizontal) y el desempeño promedio en matemática en noveno de sus estudiantes (eje vertical). Cada recta es la que mejor se ajusta a la nube de puntos, es decir, es la que mejor representa la relación entre los desempeños promedio en matemática de noveno de los centros educativos y su contexto socioeconómico y cultural. Mayor pendiente de las rectas (rectas más inclinadas) indica mayor inequidad. El coeficiente de determinación (R^2) informa el porcentaje de varianza en el puntaje en matemática en noveno que puede ser explicado por el contexto del centro.

GRÁFICO 3.13
EQUIDAD EN LOS DESEMPEÑOS EN MATEMÁTICA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



En las tres ediciones de Aristas Media se observa que a medida que aumenta el nivel socioeconómico y cultural, también lo hace el puntaje promedio en matemática en noveno, lo que indica que el contexto socioeconómico y cultural del centro sigue siendo un factor fuertemente condicionante de los desempeños. En términos generales, la inequidad del sistema educativo uruguayo se mantiene relativamente estable en los distintos años, aunque baja el puntaje promedio para el 2025.

Para complementar la información presentada, la tabla 3.6 incluye dos indicadores de equidad. El primero corresponde a la **brecha de puntaje promedio** entre los estudiantes de contexto socioeconómico y cultural muy favorable y muy desfavorable. **Cuanto mayor es la brecha, mayor es la desigualdad en los desempeños entre ambos grupos**.

El segundo es el **índice de paridad**, que expresa la relación entre el porcentaje de estudiantes de contexto muy desfavorable y el de contexto muy favorable que alcanza, como mínimo, el nivel 3 de desempeño (el nivel mínimo establecido por la ANEP). **En este caso, valores más próximos a 1 indican una mayor equidad, mientras que valores menores reflejan una menor proporción de estudiantes del contexto muy desfavorable que alcanza ese nivel**.

En matemática, la **brecha de puntaje promedio** entre los estudiantes de contexto muy favorable y muy desfavorable pasó de 61 puntos en 2018 a 64 en 2022 y se mantuvo en ese valor en 2025 (tabla 3.6).

Por su parte, en consonancia con la evolución de la brecha, **el índice de paridad** descendió de 0,26 a 0,23 y luego a 0,21, lo que indica que la proporción de estudiantes del contexto muy desfavorable que alcanzó al menos el nivel 3 se distanció de la observada entre los estudiantes del contexto muy favorable.

En conjunto, la evolución de la brecha de puntajes, del índice de paridad y de la pendiente de las rectas presentadas en el gráfico 3.13 indica un leve deterioro de la equidad entre 2018 y 2025. No obstante, la magnitud de ese cambio es moderada.

TABLA 3.6
BRECHA DE PUNTAJE PROMEDIO E ÍNDICE DE PARIDAD ENTRE EL DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL CONTEXTO MUY FAVORABLE Y MUY DESFAVORABLE
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

	Brecha de puntaje promedio entre muy favorable y muy desfavorable (en puntos)	Índice de paridad
2018	61	0,26
2022	64	0,23
2025	64	0,21

El desempeño de los estudiantes según tipo de curso

Con la finalidad de caracterizar las distintas propuestas educativas que permiten acreditar la educación media básica y que capturan un porcentaje alto de estudiantes, la muestra de Aristas Media 2025 (al igual que en 2018 y 2022), permite dar cuenta de los resultados de los estudiantes que asisten a liceos públicos y privados, y a los grupos de educación básica integrada y de formación profesional básica, ubicados en zonas urbanas de todo el país[31].

Al igual que en ediciones anteriores de Aristas, la distribución de los estudiantes en los distintos niveles varía según el tipo de curso al que asisten. Al comparar los desempeños según el tipo de curso, se observa que el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles más bajos (bajo 1, 1 y 2) es del 73% en los liceos públicos, del 87% en educación básica integrada de escuelas técnicas, del 94,3% en formación profesional básica y del 36,2% en los liceos privados.

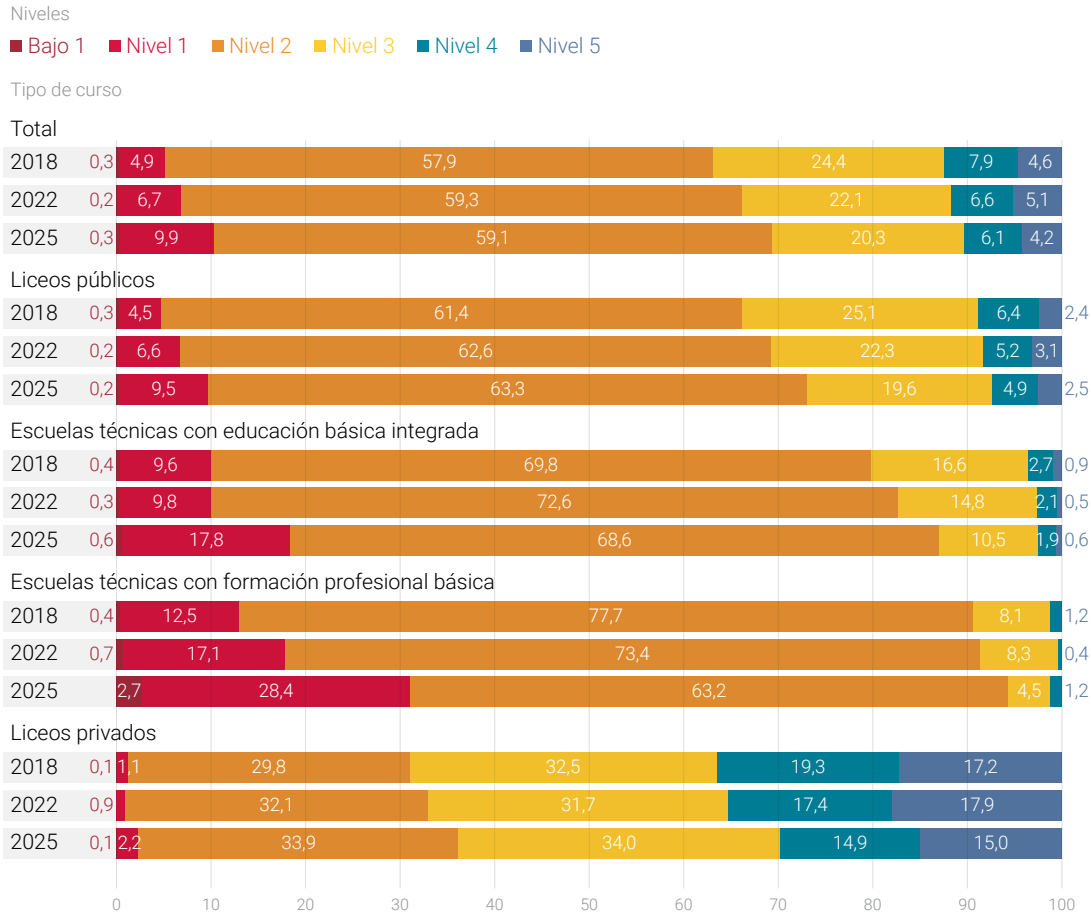
En cambio, el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles más altos (4 y 5) es del 7,4% en los liceos públicos, del 2,5% en educación básica integrada de escuelas técnicas, del 1,2% en formación profesional básica y del 29,9% en los liceos privados (gráfico 3.14).

Al controlar el efecto del contexto socioeconómico y cultural, las diferencias observadas entre los desempeños de estudiantes de liceos públicos y privados básicamente desaparecen, por lo que estas se deben, principalmente, al contexto de los centros. Sin embargo, los estudiantes que asisten a grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas tienen puntaje promedio inferior que sus pares de liceos (públicos y privados), pero mayor que los estudiantes de formación profesional básica (gráficos A.3.10 y A.3.11 del Anexo).

Al comparar los desempeños de los estudiantes en 2025 respecto a sus pares de ediciones anteriores, se observa que el corrimiento de los estudiantes de los niveles más altos a los más bajos identificado anteriormente también se da en casi todos los tipos de curso, con excepción de los estudiantes de liceos privados, cuyos desempeños se mantuvieron relativamente estables en las tres ediciones de Aristas.

[31] No se consideran planes de extraedad (con excepción de formación profesional básica).

GRÁFICO 3.14
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



El desempeño de los estudiantes según género

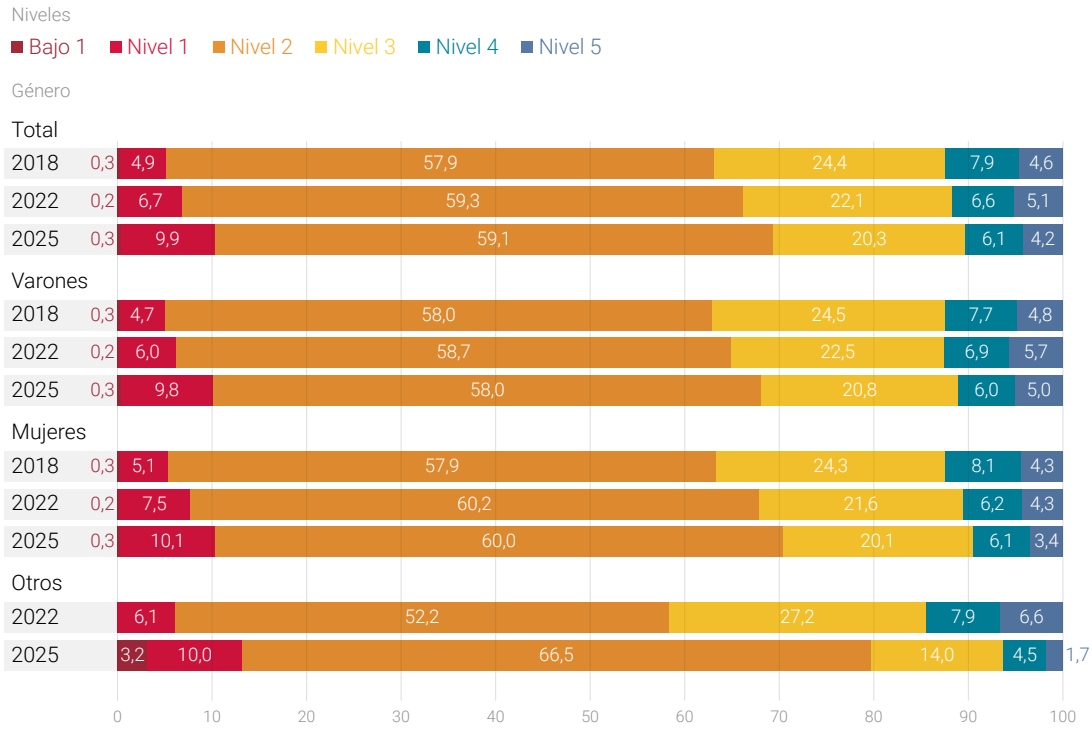
En 2025, al igual que en 2022, los desempeños de los varones en matemática son levemente mejores que los de las mujeres. Mientras que el 68,1% de los varones se encuentra en los niveles inferiores (bajo 1, nivel 1 y nivel 2), entre las mujeres este valor es de 70,4%. Por otro lado, en los niveles más altos (nivel 4 y nivel 5) se encuentra un 11% de los varones y un 9,5% de las mujeres (gráfico 3.15).

Las diferencias identificadas en la distribución de varones respecto a las mujeres son consistentes con los resultados de Uruguay en PISA 2025 (ANEP, 2026) y también se observaron en la prueba de matemática de tercero y sexto de Aristas Primaria 2023 (INEEd, 2025a).

Al analizar la evolución de los desempeños de los estudiantes respecto a ediciones anteriores de la prueba, se observa un corrimiento de los estudiantes de los niveles altos a los bajos y un descenso de los puntajes promedio, independientemente de su género (gráfico A.3.12 del

Anexo). En particular, se observa un aumento en la proporción de estudiantes en el nivel 1 tanto en varones como en mujeres (3,8 y 2,6 puntos porcentuales, respectivamente) de 2022 a 2025.

GRÁFICO 3.15
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN GÉNERO
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



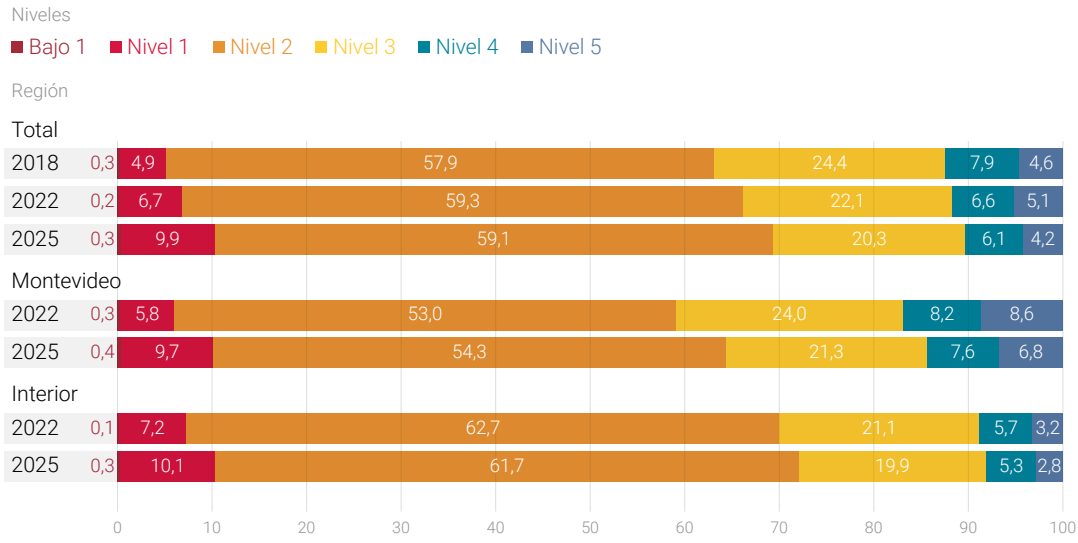
El desempeño de los estudiantes según región

La distribución de los niveles de desempeño según región muestra leves diferencias entre Montevideo y el interior del país. Mientras que el 64,4% de los estudiantes de Montevideo se encuentra en los niveles inferiores (bajo 1, nivel 1 y nivel 2), en el interior este porcentaje es de 72,1%. De manera análoga, mientras el 14,4% de los estudiantes de Montevideo se encuentra en los niveles superiores (4 y 5), en el interior este porcentaje es de 8,1% (gráfico 3.16). No obstante, estas diferencias responden, básicamente, al efecto del contexto socioeconómico y cultural de los centros.

El corrimiento de estudiantes en 2025 de los niveles superiores a los inferiores respecto a la prueba de 2022 se observa tanto para los estudiantes que asisten a centros de Montevideo como del interior. A su vez, se constata un descenso en los puntajes promedio de los dos grupos de estudiantes, al comparar con la edición 2022 de la prueba (gráfico A.3.13 del Anexo).

Tanto en Montevideo como en el interior del país en 2025 aumenta el porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos respecto a 2022.

GRÁFICO 3.16
ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN REGIÓN
EN PORCENTAJES
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



El desempeño de los estudiantes según rezago

En matemática de noveno, al igual que en ediciones anteriores de la prueba, el rezago presenta una fuerte relación con los desempeños. En los niveles superiores (nivel 4 y nivel 5), entre los estudiantes que no tienen rezago la proporción es del 12,5%, mientras que entre los que tienen un año de rezago este porcentaje no alcanza el 2%, y no llega al 1% entre quienes tienen dos o más años de rezago.

Por el contrario, mientras que un 64,1% de los estudiantes que no reportaron rezago escolar se encuentra en los niveles más bajos (bajo 1, nivel 1 y nivel 2), entre quienes tienen un año de rezago esta proporción es de casi el 90% y alcanza el 94% entre aquellos estudiantes con dos o más años de rezago (gráfico 3.17).

Es decir que, entre los estudiantes con al menos un año de rezago, que constituyen el 18,2% de los estudiantes de noveno, el 90,4% tiene desempeños en matemática que no alcanzan el mínimo establecido por la ANEP. Estas diferencias en los desempeños en matemática entre quienes tienen rezago y quienes no se mantienen al controlar el efecto del contexto, lo que refleja que dependen de otros factores ajenos al socioeconómico.

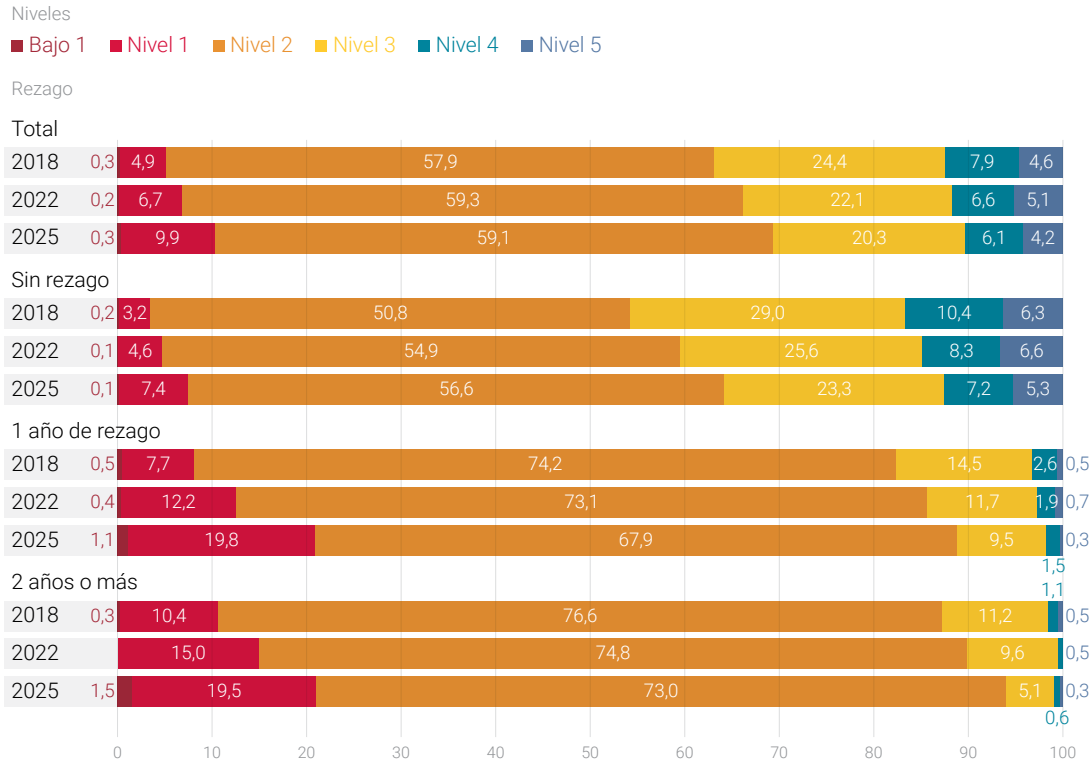
GRÁFICO 3.17

ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE MATEMÁTICA SEGÚN REZAGO

EN PORCENTAJES

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes



Respecto a las ediciones anteriores de la prueba, tanto los estudiantes sin rezago como los que tienen rezago (un año o dos o más años) presentaron corrimientos similares hacia los niveles más bajos. Esto se observa en las distribuciones en los niveles de desempeño, así como en el descenso de sus puntajes promedio respecto a las pruebas de matemática de 2018 y 2022 (gráfico A.3.14 del Anexo).

¿CÓMO EVOLUCIONARON LOS DESEMPEÑOS EDUCATIVOS A NIVEL INTERNACIONAL?

El deterioro observado en los desempeños de matemática y lectura en Uruguay se inscribe en un contexto internacional de retroceso de los aprendizajes documentado por diversas evaluaciones educativas durante los últimos años. Evaluaciones comparadas como PISA, así como evaluaciones nacionales de distintos países, registraron descensos significativos en los desempeños luego de la pandemia de COVID-19, particularmente en matemática y entre los estudiantes de contextos más vulnerables (OCDE, 2023a). Resultados similares fueron reportados por evaluaciones como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en Chile, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) en Brasil y NAEP (National Assessment of Educational Progress) en Estados Unidos, así como por estudios regionales desarrollados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022).

Inicialmente, gran parte de estos descensos fueron interpretados como consecuencia de las interrupciones educativas provocadas por la pandemia. La suspensión de la presencialidad, las dificultades para sostener la continuidad pedagógica y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y apoyos educativos redujeron las oportunidades de aprendizaje de millones de estudiantes. Diversos organismos internacionales estiman que estas pérdidas equivalen, en algunos casos, a cerca de dos años de escolaridad, siendo matemática una de las áreas más afectadas (Huepe et al., 2022; OCDE, 2023a; UNESCO, 2024a).

Sin embargo, la evidencia acumulada en los últimos años sugiere que la pandemia no constituye la única explicación. En varios países los desempeños ya mostraban señales de deterioro antes de 2020. Los resultados de PISA indican que el descenso en lectura y ciencias comenzó en numerosos sistemas educativos antes de la pandemia, mientras que en matemática la caída observada entre 2018 y 2022 se produjo luego de un largo período de estabilidad (ANEP, 2022d, 2023a). Del mismo modo, en Estados Unidos los resultados de la evaluación NAEP comenzaron a mostrar retrocesos aproximadamente una década antes de la emergencia sanitaria (Dewey et al., 2026; Wyckoff, 2025).

Esto sugiere que, además de los efectos asociados a la pandemia de COVID-19, existen factores estructurales de más largo plazo que contribuyen a explicar el deterioro de los desempeños. Entre las hipótesis que han cobrado relevancia en la literatura reciente se encuentran las transformaciones asociadas al uso creciente de celulares y redes sociales, y sus posibles efectos sobre los hábitos de lectura, el sueño, la asistencia a clase, la capacidad de concentración y el bienestar socioemocional de los estudiantes (Dewey et al., 2026; OCDE, 2021, 2023b; Wyckoff, 2025), así como el deterioro del clima escolar y el autoconcepto de los estudiantes (Nilsen et al., 2022). Si bien existe evidencia correlacional que vincula algunos de estos fenómenos con los aprendizajes, la magnitud de sus efectos y los mecanismos a través de los cuales operan continúan siendo objeto de debate.

En este contexto, la experiencia uruguaya presenta una particularidad. A diferencia de lo ocurrido en muchos países, en Uruguay las evaluaciones nacionales e internacionales no

registraron una caída de los desempeños entre 2018 y 2022 (INEEd, 2020a, 2023a). Entre las explicaciones planteadas se encuentran el menor tiempo de cierre de los centros educativos en comparación con otros sistemas y la disponibilidad de infraestructura digital provista por Ceibal, que habría contribuido a sostener la continuidad educativa durante la pandemia (INEEd, 2023a)[32]. Sin embargo, los resultados de Aristas Media 2025 muestran un deterioro de los desempeños que no había sido observado previamente. Esto sugiere que, al igual que en otros países, la evolución reciente de los aprendizajes probablemente responda a una combinación de factores, algunos vinculados a las consecuencias de la pandemia y otros asociados a transformaciones estructurales de más largo plazo.

Finalmente, la experiencia internacional también muestra que los retrocesos no son inevitables. Los análisis de PISA identifican sistemas educativos que lograron sostener los aprendizajes y la equidad durante este período, apoyándose en estrategias como el fortalecimiento del aprendizaje autónomo, el apoyo focalizado a estudiantes con dificultades, la reducción de distracciones digitales en el aula, el fortalecimiento del vínculo entre escuelas y familias y la disponibilidad de recursos humanos y materiales adecuados (ANEP, 2023b).

[32] En particular, para la educación primaria en Uruguay, otra de las hipótesis planteadas refiere al papel de los materiales curriculares de referencia utilizados por los docentes. Desde 2017 se produjo un cambio en la política de uso de textos escolares en educación primaria, con la incorporación de los *Cuadernos para leer y escribir* y los *Cuadernos para hacer matemática* de la ANEP. Su utilización se ha incrementado progresivamente, observándose una diferencia relevante entre 2017 y 2020. La evidencia internacional destaca el papel de los libros de texto y otros materiales curriculares en los procesos de implementación del currículo y en los aprendizajes. En este sentido, el aumento en el uso de materiales de referencia en Uruguay, que incorporan orientaciones vinculadas con los aprendizajes esperados, podría constituir uno de los factores que contribuyeron a explicar los resultados observados en 2020 (INEEd, 2021a).

CAPÍTULO 4.

COMUNIDAD DOCENTE

PRINCIPALES RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DEL CUERPO DOCENTE

- El cuerpo docente continúa presentando un alto grado de feminización.
- Los directores tienen 50 años en promedio y los adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática tienen alrededor de 42 años en promedio.
- La comunidad docente se autopercibe en su amplia mayoría de ascendencia blanca.
- La antigüedad como director, adscripto y docente de Comunicación y Sociedad/Idioma Español es de alrededor de 11 años en promedio y 13 años en el caso de los docentes de Matemática.
- Los años de trabajo del cuerpo docente en un mismo centro varían entre 3 y 6 años dependiendo del cargo.
- Tanto la antigüedad en el cargo como en el centro, en general, son mayores (para todo el cuerpo docente) en los contextos medio, favorable y muy favorable.
- Más de la mitad de los integrantes del cuerpo docente es efectivo en su cargo, a excepción de Matemática, que presenta una proporción menor en comparación con el resto.
- Los directores, seguidos de los adscriptos, son quienes presentan mayor nivel educativo. En los liceos privados es donde se concentra un mayor porcentaje de directores y docentes con estudios de posgrado (completo o incompleto).

LIDERAZGO Y COMUNIDAD DOCENTE

- El liderazgo pedagógico del director muestra un aumento respecto a 2022, particularmente en el sector público y en centros ubicados en el interior del país.
- El liderazgo inclusivo del director, la innovación docente y la colaboración entre pares se mantienen estables entre 2022 y 2025.
- En 2025 el diálogo reflexivo entre docentes se da en menor medida en los centros de contexto desfavorable y medio y en los liceos públicos.

RECURSOS HUMANOS EN EL CENTRO EDUCATIVO

- Los centros educativos de enseñanza media presentan dificultades para asegurar la disponibilidad docente completa al inicio del año lectivo; esta situación se acrecienta en liceos públicos y escuelas técnicas. Si bien la situación mejora hacia fin de año, persiste una importante brecha en la cobertura docente entre los sectores público y privado.
- De acuerdo con los adscriptos, las ausencias prolongadas de docentes (por un mes o más) a lo largo del año presentan niveles altos en las asignaturas Tecnologías y Ciencias de la Computación en cursos de educación básica integrada, mientras que Proyecto Educativo Singular II y Matemática se presentan como las asignaturas con más ausencias en cursos de formación profesional básica.
- En lo que refiere a las faltas, llegadas tarde y salidas anticipadas de los docentes, los liceos públicos son los que presentan mayor intensidad en estas interrupciones, les siguen los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas.
- La falta de personal de apoyo en el centro educativo se distribuye desigualmente según el contexto socioeconómico y cultural del centro: en centros de contexto más desfavorable se presenta más insuficiencia de todos los roles asociados al personal de apoyo que en los contextos favorables.

BIENESTAR DOCENTE

- Según la autopercepción de los propios actores, el estrés en el trabajo es más elevado entre docentes y adscriptos que trabajan en contextos más desfavorables y en centros públicos.
- Entre los adscriptos, los mayores niveles de estrés se registran en mujeres, en quienes trabajan en centros con más estudiantes y en grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas.
- El sentido de pertenencia de los directores y adscriptos con los centros se mantiene estable desde 2018.
- En docentes, el sentido de pertenencia aumentó levemente entre 2018 y 2022 y se mantuvo sin cambios en 2025.
- Docentes y directores de contextos más desfavorables y de centros públicos presentan menores niveles de pertenencia con el centro.
- Los directores de mayor edad y con más antigüedad en el cargo muestran un mayor sentido de pertenencia al centro educativo.

El liderazgo dentro del centro educativo, así como la existencia de una comunidad profesional comprometida, responsable, estable y participativa son elementos centrales en los procesos de mejora y eficacia escolar (Hattie, 2009; Hernández-Castilla et al., 2017; Murillo, 2004; Sebring y Montgomery, 2014). En este marco, el presente capítulo busca contextualizar los resultados de Aristas Media 2025 a partir de la caracterización de la comunidad docente, los recursos humanos disponibles en los centros educativos y aspectos vinculados al liderazgo y al bienestar docente.

PERFIL DOCENTE Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Existe amplia evidencia que señala que las características, la formación y las trayectorias laborales de los docentes —incluyendo su experiencia, desarrollo profesional y permanencia en el centro— inciden en su desempeño y en sus capacidades profesionales (Blanco Bosco, 2009; Haretche, 2014; INEEd, 2019a, 2023a).

A continuación, se presentan las características sociodemográficas, la experiencia y la formación de los directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática de noveno año de educación media. El análisis se realiza considerando el contexto socioeconómico y cultural del centro, el sector, el tipo de curso y la región, y permite identificar similitudes y diferencias en relación con las ediciones anteriores de Aristas Media (2018 y 2022)[33].

En conjunto, la comunidad docente presenta un perfil marcadamente feminizado, aunque con una reducción de la brecha de género en directores, adscriptos y docentes de Matemática, en contraste con Comunicación y Sociedad/Idioma Español, donde esta se amplía (tabla A.4.1 del Anexo). Según el tipo de centro, los liceos privados presentan una mayor proporción de varones tanto entre los directores (48,4%) como entre los adscriptos (39,3%), en comparación con las escuelas técnicas (31,3% y 16,3%, respectivamente) y los liceos públicos (27,4% y 20,1%, respectivamente) (tablas A.4.2 y A.4.3 del Anexo).

Predomina la ascendencia blanca en todos los perfiles, concentrándose principalmente en centros de contexto muy favorable y en el sector privado. En contraste, los docentes de ascendencias minoritarias como afro o negra, indígena u otra se desempeñan mayoritariamente en centros de contextos desfavorables y muy desfavorables, así como en escuelas técnicas (tablas A.4.4 a A.4.11 del Anexo).

En términos de trayectoria laboral, en todos los actores consultados se observan niveles de experiencia en el cargo de entre 10 y 12 años, con algunas variaciones respecto a ediciones anteriores de Aristas (aumento entre los directores y una leve disminución entre los docentes de Matemática) (tabla A.4.12 del Anexo). Asimismo, en el caso de directores, adscriptos y docentes, la permanencia en los centros educativos es mayor en los contextos medio, favorable y muy favorable, así como en el sector privado (tablas A.4.13 a A.4.20 del Anexo).

En lo que refiere al carácter del cargo[34], más de la mitad de los directores (58,4%), adscriptos (63,9%) y profesores de Comunicación y Sociedad/Idioma Español (66,8%) son

[33] Si bien en algunas características es posible establecer comparaciones con las ediciones anteriores de Aristas, en otras esto no resulta factible debido a que ciertos resultados relativos al cuerpo docente fueron presentados a partir de criterios de medición diferentes. Asimismo, la presente edición incorpora la ascendencia del cuerpo docente como una nueva variable de análisis.
[34] Cabe señalar que la categoría "carácter del cargo" no es estrictamente equivalente entre los sectores público y privado. En la educación pública, la efectividad refiere a cargos presupuestados asociados a un régimen específico de estabilidad laboral. El artículo 5 del Estatuto del Funcionario Docente define tres tipos de cargo: "el efectivo es el titular del cargo; el interino es aquél que se desempeña en un cargo sin titular, por vacancia definitiva en el transcurso del año docente; suplente es el que se desempeña en un cargo cuyo titular se encuentra impedido, transitoriamente, de ejercerlo" (ANEP, 2025, p. 10). En cambio, en el sector privado, la autodefinición como efectivo, interino, suplente o contratado puede responder a criterios institucionales diferentes, vinculados, por ejemplo, a la antigüedad o estabilidad de la relación laboral. Por este motivo, la comparación entre sectores debe interpretarse con cautela.

efectivos, en tanto que en Matemática solo el 41,2% tiene la efectividad en el cargo. Al considerar exclusivamente los centros públicos, los liceos presentan una mayor proporción de cargos efectivos que las escuelas técnicas. En los liceos la efectividad predomina entre directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español, mientras que en Matemática la categoría más frecuente es la de interino. Por su parte, en las escuelas técnicas se observa una mayor presencia relativa de cargos interinos entre docentes y adscriptos, a excepción de los directores, que son mayoritariamente efectivos (tablas A.4.21 a A.4.28 del Anexo).

¿Quiénes trabajan en los centros educativos?

	Directores	Adscriptos	Docentes de Matemática	Docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español
Perfil				
Mujeres (%)	68,4	76,7	61,1	84,6
Edad promedio (años)	50	43	40	42
Ascendencia blanca (%)	85,0	84,5	88,5	87,5
Trayectoria y vínculo con el centro				
Experiencia promedio (años)	11 en el cargo	16 en docencia - 10 en el rol	13 en docencia	12 en docencia
Permanencia promedio en el centro (años)	3	6	6	6
Cargos efectivos (%)	58,4	63,9	41,2	66,8
Formación				
Formación terciaria completa (%)	54,7	70,8	49,3	65,3
Estudios de posgrado completos o incompletos (%)	41,1	15,3	12,2	18,8

Nota: la información sintetizada se presenta en forma completa y comparada en las tablas A.4.1 a A.4.33 del Anexo.

Finalmente, más de la mitad de los directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español cuentan con formación terciaria completa. Entre los docentes de Matemática, el porcentaje es del 49,3%. Aunque el porcentaje de docentes con posgrado completo o incompleto es más alto en los liceos privados, también es en ellos donde hay —particularmente entre los adscriptos y los docentes de Matemática— una mayor proporción de personal con formación terciaria incompleta en comparación con los demás tipos de curso (tablas A.4.29 a A.4.32 del Anexo).

En la tabla A.4.33 del Anexo se resumen las principales características sociodemográficas de directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática.

LIDERAZGO Y COMUNIDAD DOCENTE

Diversos estudios muestran que el liderazgo escolar y el desarrollo de comunidades profesionales comprometidas, centradas en el aprendizaje, con responsabilidad compartida y apertura a la innovación, se asocian de manera consistente con mejores resultados educativos (Cardozo et al., 2012; INEEd, 2023a; Murillo y Carrasco, 2011; Sebring et al., 2006).

Para dar cuenta de las dimensiones de liderazgo escolar y comunidad profesional, Aristas recoge las percepciones de directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática. A continuación, se presentan las valoraciones de estos actores educativos en relación con el liderazgo pedagógico e inclusivo del director, así como con distintos aspectos del trabajo docente, como el diálogo reflexivo, la innovación en las prácticas de enseñanza y la colaboración entre pares[35].

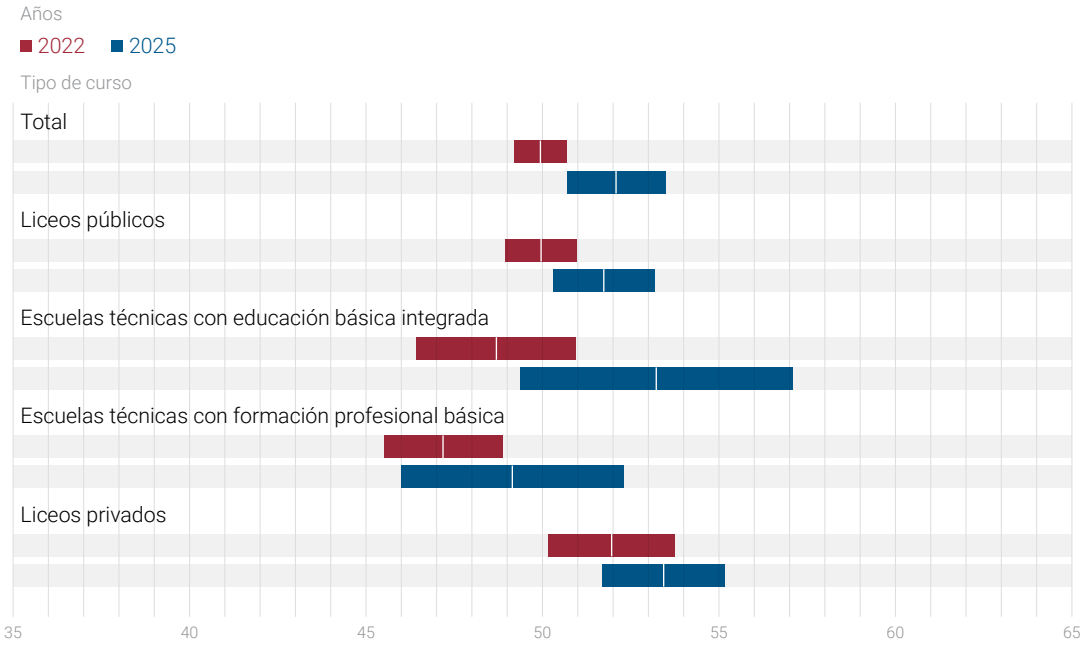
En primer lugar, el **liderazgo pedagógico del director** refiere al grado en que orienta, acompaña y monitorea los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo metas pedagógicas compartidas e innovadoras. Este indicador, construido a partir del reporte de los docentes, muestra un aumento respecto a su medición en 2022[36]. Esta mejora se observa principalmente en los centros del interior del país (gráfico A.4.1 del Anexo) y en el sector público, en particular en los liceos y en los grupos con educación básica integrada de las escuelas técnicas. En cambio, en los liceos privados y en los grupos con formación profesional básica, el liderazgo pedagógico del director se mantiene estable en el período considerado. No obstante, en 2025 los docentes de liceos privados siguen reportando un mayor liderazgo pedagógico del director con relación a aquellos que trabajan en grupos de formación profesional básica (gráfico 4.1).

El **liderazgo inclusivo del director** se relaciona con el grado en que el director promueve una cultura institucional orientada a la participación de los distintos actores de la comunidad

[35] Como ya se explicó en el capítulo 2, los índices utilizados en el informe no cuentan con baremos o estándares para la interpretación de sus puntajes, es decir, no se encuentran establecidos parámetros de interpretación absoluta que permitan definir valores deseables o suficientes de dichos índices. Por lo tanto, su análisis se basa en la posición relativa del puntaje específico en relación con la población estudiada.
[36] El índice de liderazgo pedagógico del director no fue relevado en la edición de Aristas Media 2018, por lo que la comparación solo puede realizarse entre 2022 y 2025.

educativa para la toma de decisiones compartidas. Tras el aumento observado entre 2018 y 2022, en 2025 este indicador se mantiene estable en los distintos contextos, tipos de curso y regiones (gráfico A.4.2 del Anexo).

GRÁFICO 4.1
ÍNDICE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática



En cuanto a las prácticas docentes, la **innovación** refiere a la incorporación y el desarrollo de nuevas estrategias, recursos o enfoques pedagógicos con el propósito de mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Tras el aumento registrado entre 2018 y 2022, en 2025 la disposición para la innovación se mantiene estable, sin presentar diferencias significativas según contexto, tipo de curso ni región (gráfico A.4.3 del Anexo).

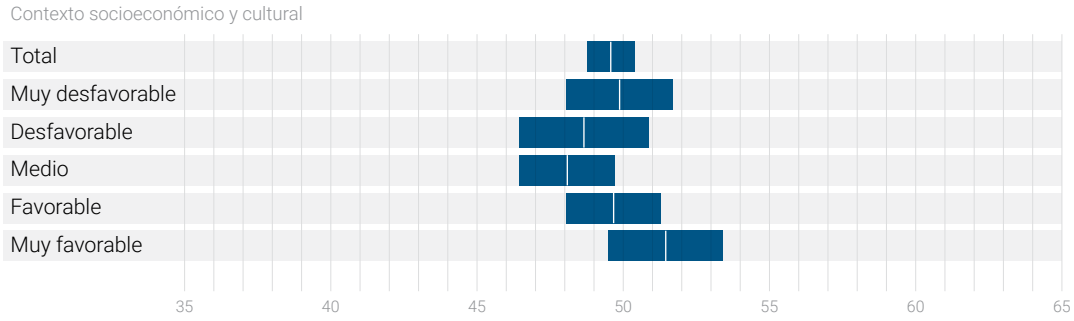
En esta misma línea, la **colaboración entre docentes**, medida a partir de la percepción de los adscriptos sobre la frecuencia con que los docentes coordinan la enseñanza entre asignaturas, grados y áreas, se mantiene estable en el período considerado, sin variaciones entre 2018, 2022 y 2025 (gráfico A.4.4 del Anexo).

Por su parte, el **diálogo reflexivo**[37] entre docentes refiere a la frecuencia de intercambios sobre los objetivos del centro, el análisis de las prácticas de enseñanza, el manejo del comportamiento en el aula y la mejora de los aprendizajes. En 2025 este indicador presenta diferencias según contexto socioeconómico y cultural del centro y tipo de curso. En el gráfico 4.2 se observa que en los centros de contexto desfavorable y medio se registra un menor nivel de diálogo reflexivo en comparación con los de contexto muy favorable. A su

[37] Este índice, si bien fue calculado en 2018 y 2022, no es comparable con esta edición de Aristas, ya que en 2025 se modificaron varios de los ítems relevados.

vez, por tipo de curso, se constata que los docentes de liceos públicos son quienes presentan los niveles de diálogo reflexivo más bajos (gráfico A.4.5 del Anexo).

GRÁFICO 4.2
ÍNDICE DE DIÁLOGO REFLEXIVO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática



En conjunto, los resultados de 2025 muestran un escenario de relativa estabilidad en las dimensiones de liderazgo del director y comunidad docente, con algunos avances específicos. Se destaca el aumento del liderazgo pedagógico del director respecto a 2022, particularmente en el sector público y en centros del interior, mientras que el liderazgo inclusivo, la innovación docente y la colaboración entre pares se mantienen estables en el período considerado. Por su parte, el diálogo reflexivo entre docentes evidencia desigualdades relevantes según contexto y tipo de curso, con menores niveles en centros de contexto desfavorable y medio y en los liceos públicos. Estos hallazgos sugieren que, si bien no se observan retrocesos, persisten brechas asociadas a las características institucionales que podrían incidir en las oportunidades de mejora de las prácticas educativas.

RECURSOS HUMANOS EN EL CENTRO EDUCATIVO

Los recursos humanos constituyen un componente fundamental para el funcionamiento de los centros educativos y para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No solo resulta relevante la presencia del cuerpo docente, sino también la del personal de apoyo pedagógico, administrativo y de gestión. La evidencia internacional señala que la disponibilidad oportuna, la estabilidad y suficiencia de los equipos y las condiciones de trabajo inciden en la continuidad pedagógica, el uso efectivo del tiempo de enseñanza y el clima educativo (OCDE, 2019a, 2020a; UNESCO, 2020).

En particular, la cobertura de cargos desde el inicio del año lectivo y la asistencia regular del cuerpo docente y no docente favorecen la planificación institucional y la implementación sostenida de los contenidos educativos. Asimismo, el personal no docente cumple un rol trascendental en los centros educativos, ya que contribuye a generar condiciones que habilitan el normal desarrollo de las actividades pedagógicas.

En este marco, el apartado analiza distintos aspectos vinculados a los recursos humanos en los centros educativos, desde la perspectiva de directores, adscriptos y estudiantes. En primer lugar, se presenta la disponibilidad de docentes para cubrir los grupos. En segundo lugar, se examinan las situaciones de ausencia prolongada de docentes en distintas asignaturas. En tercer lugar, se analiza la frecuencia de inasistencias docentes desde la perspectiva de los estudiantes. Finalmente, se describe la disponibilidad de personal de apoyo en los centros educativos.

DISPONIBILIDAD DOCENTE PARA LA COBERTURA DE LOS GRUPOS

La disponibilidad oportuna de docentes constituye una condición fundamental para el funcionamiento de los centros educativos y para el desarrollo sostenido de los procesos de enseñanza. La posibilidad de contar con docentes asignados a todos los grupos desde el inicio del año lectivo no solo depende de la disponibilidad de profesionales en determinadas asignaturas, sino también de los mecanismos de elección y asignación de horas, que pueden generar desfasajes en la cobertura efectiva de los cursos. Estas situaciones inciden directamente en la continuidad pedagógica, la planificación del trabajo en el aula y el tiempo efectivo de enseñanza disponible para los estudiantes. En este sentido, lograr una cobertura completa y oportuna de los grupos es un factor clave para garantizar condiciones adecuadas de aprendizaje.

En este marco, Aristas recoge las opiniones de los directores acerca de la disponibilidad de docentes en dos momentos del año lectivo: al inicio de clases y durante la aplicación de la evaluación (en octubre). Los resultados evidencian que el 53,2% de los centros educativos no contaba, al comienzo del año, con la cantidad necesaria de docentes para cubrir los grupos. Esta proporción desciende a 38,5% al momento de la aplicación de Aristas, lo que evidencia una mejora en la cobertura docente a lo largo del año, aunque persisten niveles relevantes de insuficiencia. La percepción de los directores sobre esta situación es algo más desfavorable en 2025 que en 2022 (en 2022 un 46,9% de los directores decía no contar con los docentes suficientes a principio de año y un 32,3% a fin de año).

La falta de docentes al inicio del año se distribuye de manera desigual según el tipo de centro. Al comienzo del año los centros públicos (liceos y escuelas técnicas) presentan altos niveles de insuficiencia, mientras que los liceos privados presentan una cobertura casi total. Más cerca de fin de año, si bien los centros públicos incrementan su nivel de cobertura, persiste una brecha importante con los privados. Más allá de la diferencia con el sector privado, llama la atención que en octubre aún falte algún docente en casi la mitad de los liceos públicos (gráfico 4.3).

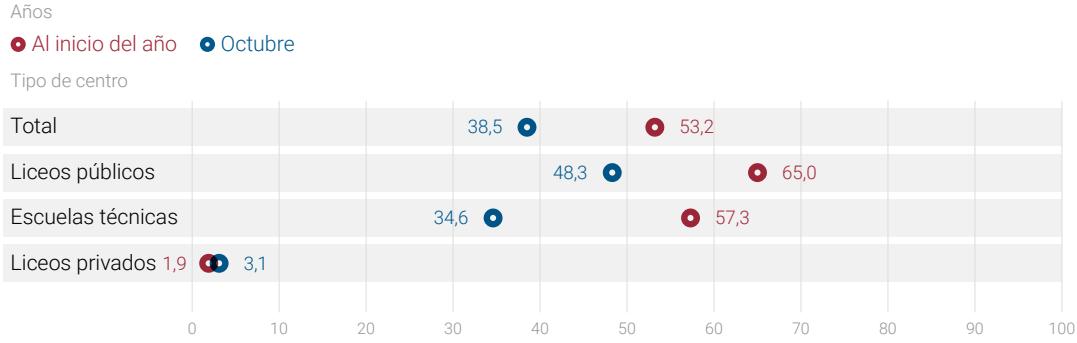
En cuanto al contexto socioeconómico y cultural, la proporción de centros que no cuentan con los docentes necesarios para cubrir todos los grupos es más alta en el contexto favorable (72,5%) y más baja en el muy favorable. Por su parte, el 58,2% de los centros ubicados en el contexto muy desfavorable declara no contar con la cantidad necesaria de docentes al inicio del año[38].

[38] Esta situación observada en Aristas Media 2025 difiere de la registrada en 2022, cuando la falta de docentes al inicio del año tendía a incrementarse a medida que empeoraban las condiciones socioeconómicas y culturales de los centros (INEEd, 2023b).

GRÁFICO 4.3

DIRECTORES QUE SOSTIENEN QUE EN SU CENTRO NO SE CUENTA CON LOS DOCENTES NECESARIOS PARA CUBRIR TODOS LOS GRUPOS SEGÚN TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

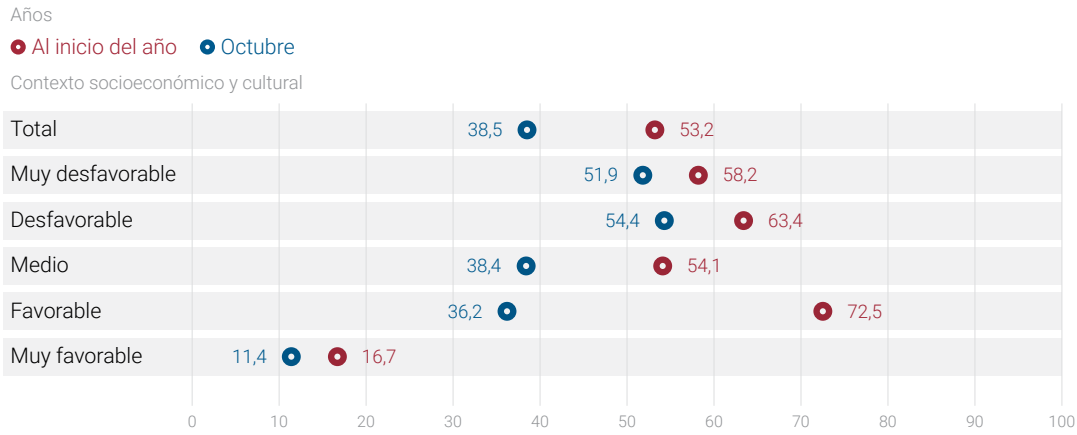


No obstante, este patrón se modifica al momento de la aplicación de Aristas. Mientras que al inicio del año los centros de contexto favorable eran los más afectados, durante la evaluación la situación se revierte. En octubre los mayores niveles de insuficiencia docente se concentran en los centros de contexto desfavorable y muy desfavorable (gráfico 4.4).

GRÁFICO 4.4

DIRECTORES QUE SOSTIENEN QUE EN SU CENTRO NO SE CUENTA CON LOS DOCENTES NECESARIOS PARA CUBRIR TODOS LOS GRUPOS SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores



Si bien los datos disponibles no permiten identificar las causas de este cambio en el patrón observado, una posible hipótesis es que los procesos de elección y movilidad docente al inicio del año lectivo inciden en una asignación inicial que luego se reconfigura. En este marco, es plausible que algunos docentes (particularmente aquellos efectivos y con mayor antigüedad) opten inicialmente por determinados centros de mejor contexto (que en el sector público coinciden con el contexto favorable, ya que el muy favorable está compuesto fundamentalmente por el sector privado[39]) y, con posterioridad, ajusten su inserción

[39] Ver capítulo 1.

laboral en función de mejores oportunidades laborales, activando el mecanismo de reserva de cargo de efectividad previsto en la circular 3027/10. Esta dinámica podría contribuir a explicar las variaciones en la cobertura docente registradas a lo largo del año. No obstante, esta interpretación es de carácter exploratorio y requiere ser corroborada mediante análisis específicos adicionales.

ASIGNATURAS SIN DOCENTES POR PERÍODOS PROLONGADOS

Otro modo de aproximarse a la **disponibilidad de docentes a lo largo del año lectivo** es a partir de la información proporcionada por los adscriptos sobre la presencia de docentes a cargo de las distintas asignaturas, considerando **ausencias prolongadas (de un mes o más)** en los grupos con estudiantes de noveno año.

Los resultados evidencian una marcada brecha entre el sector público y el privado. Mientras que en los centros privados prácticamente no se registran estudiantes de noveno grado que hayan permanecido un mes o más sin docente, en el sector público esta situación afectó, en promedio, al 14% de los estudiantes de formación profesional básica, al 12% de los estudiantes de liceos públicos y al 10% de quienes cursan educación básica integrada en escuelas técnicas.

> En el sector privado, las situaciones de ausencia prolongada de docentes en un mismo grupo de estudiantes fueron excepcionales y se registraron únicamente en tres de las once asignaturas consultadas. En contraste, en los liceos públicos y en las escuelas técnicas con educación básica integrada se observaron ausencias de un mes o más en todas las asignaturas relevadas. En los grupos de formación profesional básica, esta situación se registró en nueve de las diez asignaturas consultadas; la única excepción fue Representación Técnica.

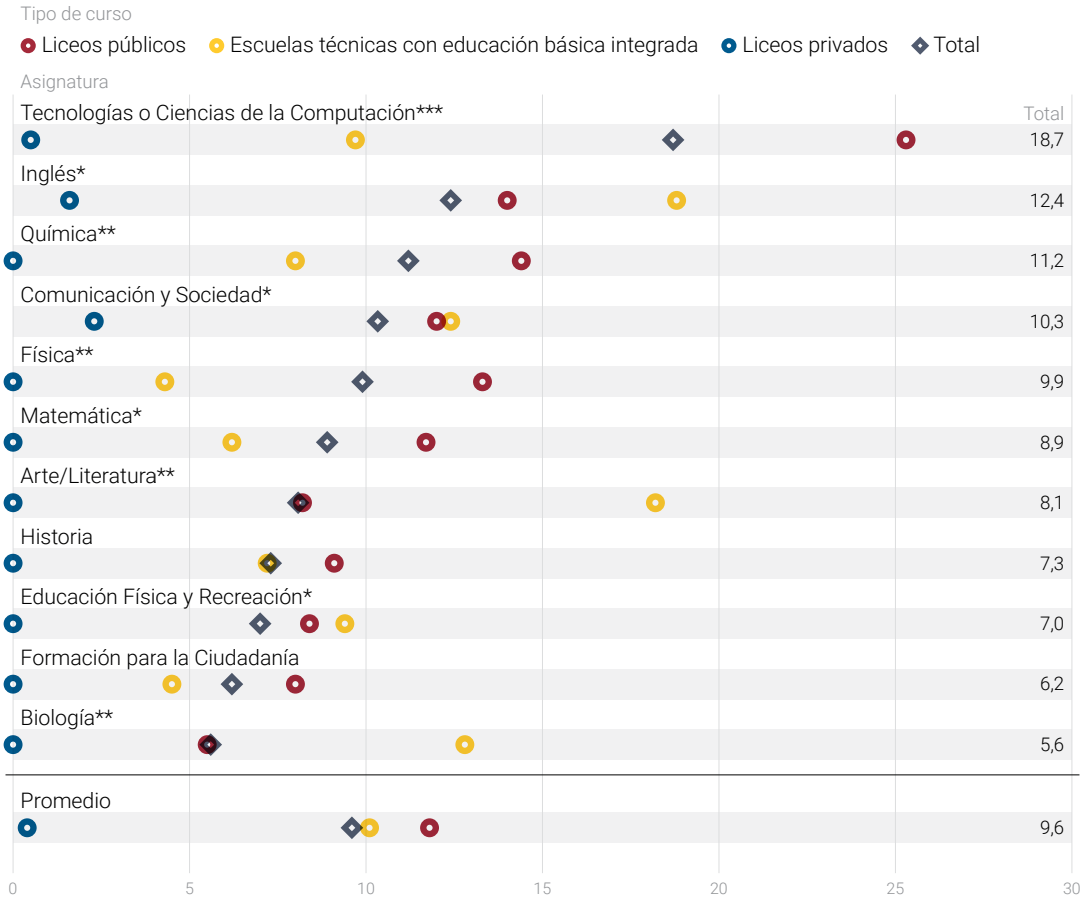
Al analizar los resultados por asignatura, se observa que en los **liceos públicos** la falta de docentes durante un mes o más afectó a **uno de cada cuatro estudiantes en Tecnologías o Ciencias de la Computación**. Asimismo, **entre el 12% y el 14% de los estudiantes permaneció sin docente de Comunicación y Sociedad, Matemática, Física o Química** (gráfico 4.5).

En las **escuelas técnicas con educación básica integrada**, las mayores dificultades se registraron en **Literatura e Inglés, asignaturas en las que cerca del 20%** de los estudiantes permaneció un mes o más sin docente. También se observan porcentajes relevantes en **Biología (12,8%) y en Comunicación y Sociedad (12,4%)**.

Por su parte, en los grupos de **formación profesional básica** resulta particularmente llamativa la ausencia prolongada de docentes en asignaturas específicas de la propia propuesta formativa. Un **26,4% de los estudiantes permaneció un mes o más sin docente**

de Proyecto Educativo Singular II[40], mientras que un 7,7% atravesó una situación similar en los talleres o talleres específicos. A ello se suman porcentajes elevados de **estudiantes sin profesor de Matemática (20,5%), Inglés (19,2%), Pensamiento Computacional (16,1%) y Física o Química (entre 14% y 15%)** durante ese período (gráfico 4.6).

GRÁFICO 4.5
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRADA QUE NO TUVIERON DOCENTE POR UN MES O MÁS SEGÚN ASIGNATURA, POR TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

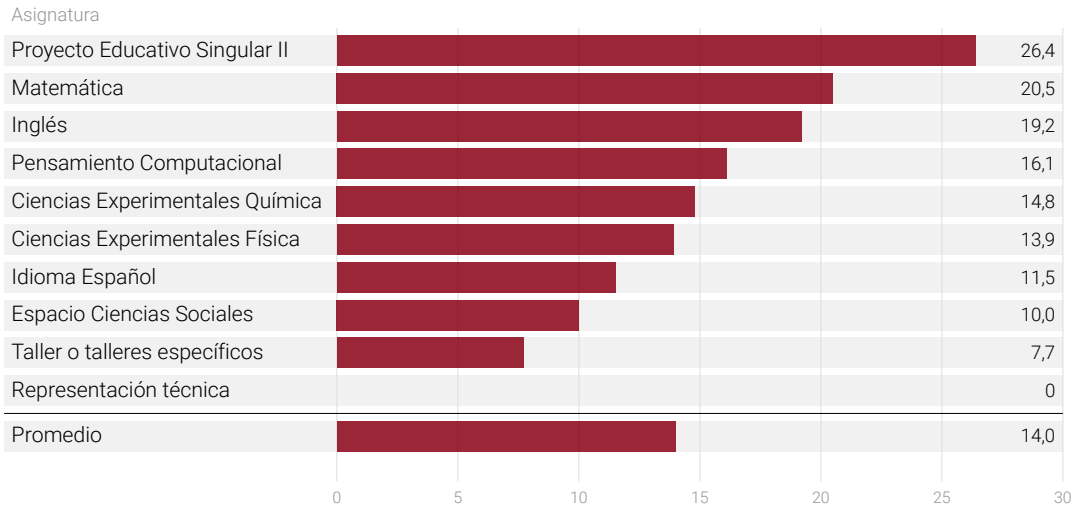


Nota: los ítems marcados con *, ** y *** presentan diferencias estadísticamente significativas al comparar los resultados según tipo de curso, con niveles de confianza del 90%, 95% y 99%, respectivamente.

A nivel general, los resultados evidencian diferencias según el contexto socioeconómico y cultural del centro y el tipo de curso. En particular, las situaciones de ausencia prolongada tienden a ser menores en el contexto muy favorable y en los liceos privados (tabla A.4.34 del Anexo).

[40] El Proyecto Educativo Singular se constituye como la asignatura de formación profesional básica que acompaña el desarrollo de capacidades que permiten a los estudiantes fortalecer sus habilidades socioemocionales y favorecer una mejor inserción laboral, en articulación con la orientación socioocupacional, el proyecto de desarrollo personal y los saberes básicos vinculados al mundo del trabajo. (Ficha resumen del programa).

GRÁFICO 4.6
ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA QUE NO TUVIERON DOCENTE POR UN MES O MÁS POR ASIGNATURA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos



Dado que Aristas evalúa los desempeños en matemática y lectura, resulta especialmente relevante analizar la cobertura de las asignaturas correspondientes a estas áreas de conocimiento. Ello se debe a que las ausencias prolongadas de docentes afectan directamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (ver capítulo 6): al reducir el tiempo efectivo de enseñanza, limitan el acceso y el avance en los contenidos curriculares previstos.

En este sentido, se observan diferencias importantes entre el sector público y el privado. Mientras que en los liceos privados no se registran ausencias docentes de un mes o más en Matemática y su incidencia en las asignaturas vinculadas a la lectura es muy baja (2,3% en Comunicación y Sociedad), en los centros públicos estas ausencias son considerablemente más frecuentes. En las escuelas técnicas con educación básica integrada, las ausencias prolongadas alcanzan al 6,2% de los estudiantes en Matemática y al 12,4% en Comunicación y Sociedad. En los liceos públicos estos porcentajes ascienden al 11,7% en Matemática y al 12% en Comunicación y Sociedad. La situación más crítica se observa en los grupos de formación profesional básica, donde las ausencias prolongadas afectan al 20,5% de los estudiantes en Matemática y al 11,5% en Idioma Español.

AUSENTISMO DOCENTE

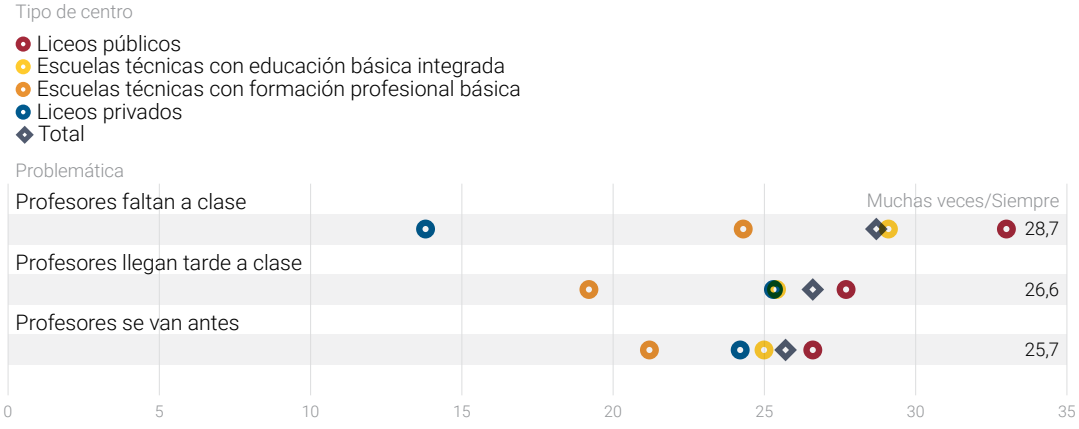
La continuidad de la enseñanza y el aprovechamiento del tiempo pedagógico dependen, entre otros factores, de la presencia efectiva de los docentes en el aula. En este sentido, no solo las inasistencias, sino también las llegadas tardías y las salidas anticipadas pueden incidir en el desarrollo de las clases, en la organización del trabajo pedagógico y en la regularidad de las experiencias educativas de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de PISA 2022 para Uruguay, la inasistencia docente es señalada por los directores de los centros educativos como uno de los principales problemas que afecta el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, aproximadamente el 50% de los estudiantes del país asiste a centros donde la ausencia de docentes es señalada como un obstáculo relevante para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En perspectiva comparada, esta proporción alcanza alrededor del 45% en Chile y el 20% en Perú (ANEP, 2024b).

En este marco, Aristas Media 2025 consulta a los estudiantes sobre distintos eventos que, desde su percepción, interrumpen el normal desarrollo de los cursos. Un 28,7% de los estudiantes sostiene que muchas veces o siempre sus profesores faltan a clase. Esta proporción presenta diferencias según el tipo de curso: alcanza el 33% entre los estudiantes de liceos públicos, el 29,1% en las escuelas técnicas con educación básica integrada, el 24,3% en aquellas con formación profesional básica y el 13,8% en los liceos privados. Por su parte, alrededor del 25% de los estudiantes sostienen que muchas veces o siempre sus profesores llegan tarde o realizan salidas anticipadas, sin presentar diferencias considerables por tipo de curso (gráfico 4.7).

Estos resultados ponen de relieve la existencia de interrupciones en el tiempo de clase asociadas a la inasistencia docente, que no afectan a todos los estudiantes por igual, sino que se concentran con mayor intensidad en determinados contextos institucionales. Por su recurrencia, estas situaciones pueden incidir de manera relevante en la continuidad pedagógica y en las oportunidades de aprendizaje.

GRÁFICO 4.7
FALTAS, LLEGADAS TARDE Y SALIDAS ANTICIPADAS DE DOCENTES SEGÚN TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



PERSONAL DE APOYO

El funcionamiento de los centros de educación media no depende exclusivamente de la cobertura del cuerpo docente, sino también de la presencia y articulación de diversos perfiles que integran el personal de apoyo asociado al centro educativo. Este conjunto incluye figuras como adscriptos, auxiliares de servicio y otros roles que contribuyen al sostenimiento de las condiciones institucionales necesarias para la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con la opinión de los directores acerca de la falta de personal de apoyo en los centros educativos, se observa que la ausencia de servicios de portería es la más importante: el 39,9%[41] de los estudiantes concurren a centros que no cuentan con este recurso, lo que puede dificultar aspectos vinculados al control de acceso, la atención cotidiana y el funcionamiento general del centro educativo. Le sigue la ausencia de equipo multidisciplinario (15%) y profesores referentes de sexualidad (14,3%). En el otro extremo, la ausencia de auxiliares de servicio (0,7%) y profesores adscriptos (0,1%) es muy baja.

Se observan diferencias significativas en la falta de personal de apoyo entre centros educativos según el contexto socioeconómico y cultural. Los centros de contextos más favorables tienden a reportar menores niveles de insuficiencia en diversos perfiles, mientras que en los contextos más desfavorables predominan mayores situaciones de insuficiencia (tabla A.4.35 del Anexo).

En relación con el tipo de centro, también se observan diferencias relevantes (gráfico 4.8). En términos generales, los liceos privados presentan una situación más favorable, con mayores proporciones de directores que consideran suficiente la dotación de personal, mientras que en los liceos públicos y, especialmente, en las escuelas técnicas, son más frecuentes las situaciones de ausencia o insuficiencia de recursos.

La principal diferencia se observa en la disponibilidad de servicio de portería: más de la mitad de los estudiantes de escuelas técnicas (57,5%) asiste a centros que no cuentan con este servicio, porcentaje que desciende al 42,6% en liceos públicos. En contraste, la amplia mayoría de estudiantes de liceos privados (88,6%) asiste a centros con este servicio. A su vez, se registró un aumento con relación a 2022[42]. En liceos públicos la magnitud del aumento fue similar en los distintos contextos, pero en las escuelas técnicas fue claramente más alto en las de contexto muy desfavorable que en el resto. En las primeras el incremento fue de 16 puntos porcentuales mientras que en el resto fue de menos de 3 puntos porcentuales.

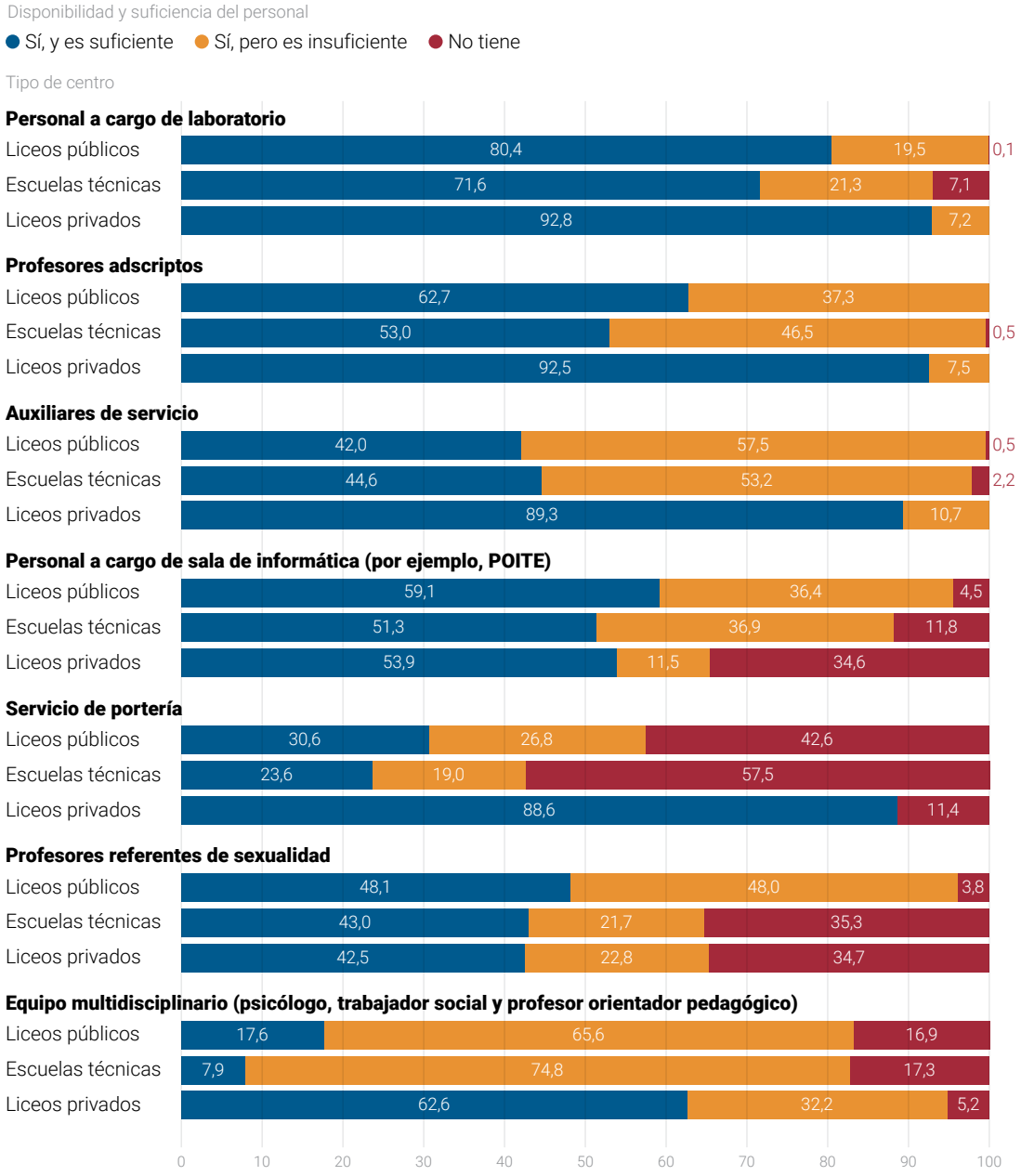
Respecto al equipo multidisciplinario y auxiliares de servicio, en los liceos públicos y escuelas técnicas predominan las situaciones en que el recurso existe, pero es insuficiente, mientras que en los liceos privados prevalece ampliamente la percepción de suficiencia.

[41] Aunque se redujo en forma notoria respecto a 2022, cuando abarcaba a un 54,8% de los estudiantes.
[42] En 2022 un 61,3% de liceos públicos, un 68,3% de escuelas técnicas y un 14,4% de liceos privados no tenían portero.

GRÁFICO 4.8

PERSONAL DE APOYO SEGÚN TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores



BIENESTAR DOCENTE

El bienestar docente constituye una dimensión clave para el funcionamiento de los centros educativos, en tanto se vincula con las condiciones de trabajo, la calidad de la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En particular, la evidencia muestra que el estrés laboral y la salud mental de los docentes inciden en su desempeño, en el clima institucional y en la calidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas (Griffith et al., 2010; OCDE, 2019b, 2020b; Viac y Fraser, 2020).

En este marco, Aristas Media 2025 incorpora en los cuestionarios dirigidos a directores, adscriptos y docentes una serie de preguntas sobre estrés laboral[43]. Específicamente, se indaga en qué medida estos actores han experimentado situaciones vinculadas con su trabajo en el centro educativo, como sentir estrés que los afecta negativamente o percibir que su actividad laboral repercute de forma negativa en su bienestar emocional, mental o físico.

Este apartado presenta los resultados relativos a la incidencia del trabajo en el bienestar reportado por directores, adscriptos y docentes. Asimismo, se analiza la evolución del índice de sentido de pertenencia al centro educativo. Ambos indicadores permiten aproximarse al bienestar del cuerpo docente, considerando tanto los aspectos asociados a las exigencias del trabajo como a los vínculos e identificación con la institución. En el gráfico 4.9 se observan las respuestas de los directores, adscriptos y docentes con relación a la incidencia del trabajo en el bienestar docente.

Entre el 27,9% y el 39,1% de los actores educativos reporta sentir bastante o mucho estrés en el trabajo que lo afecta de forma negativa. Los mayores niveles de afectación se observan entre directores y adscriptos (39,1% y 35,9%, respectivamente), mientras que las proporciones son menores entre docentes de Matemática y de Comunicación y Sociedad/Idioma Español (31,7% y 27,9%, respectivamente).

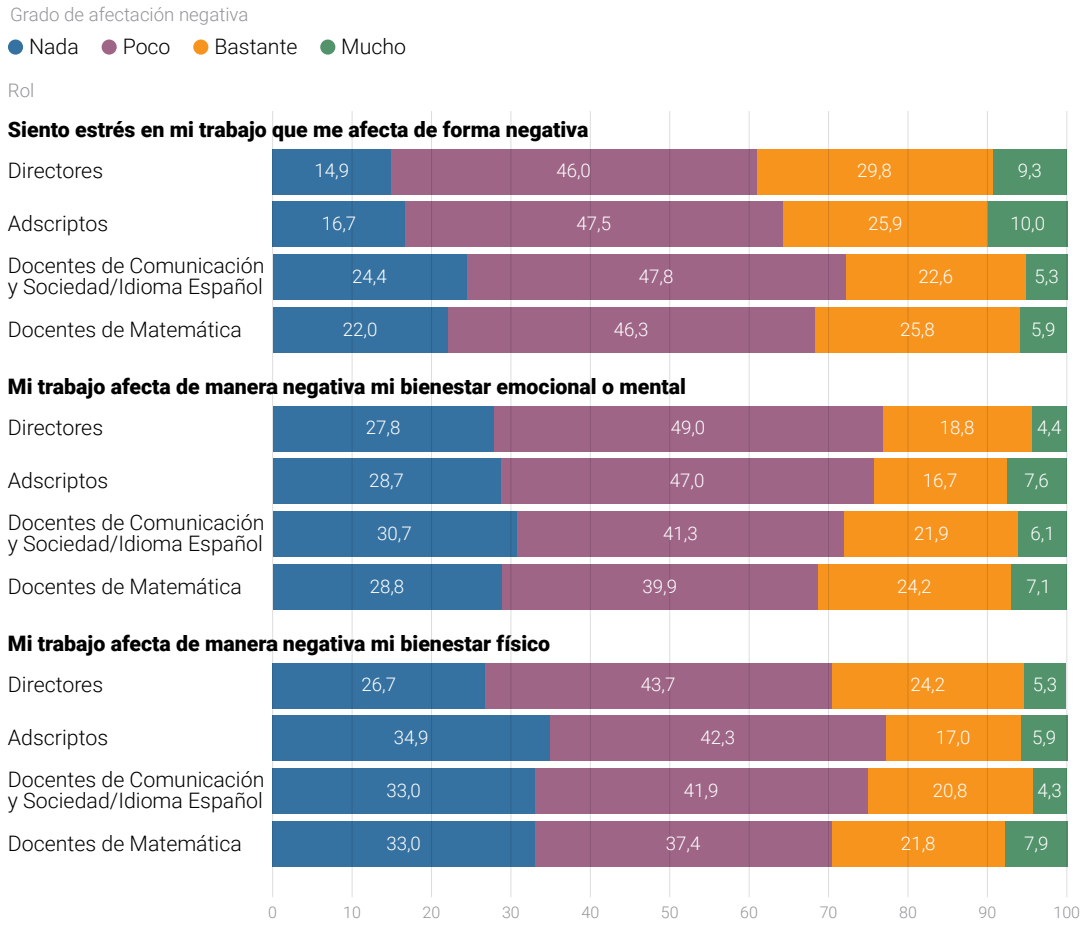
No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela. Durante el trabajo de campo de 2025, y a partir de lo reportado por los referentes de cada centro, se constató que el principal motivo de no respuesta a los cuestionarios docentes fue el elevado porcentaje de certificaciones médicas[44]. En este sentido, es posible que los niveles de afectación observados entre docentes estén subestimados, en la medida en que una parte de quienes atravesaban situaciones de mayor malestar o estrés laboral no participó del relevamiento.

Por su parte, con relación a la afectación negativa del trabajo en el bienestar emocional o mental, se observan niveles relativamente similares (sumando bastante y mucho) entre los distintos actores, aunque levemente superiores en docentes de Matemática (31,3%) y Comunicación y Sociedad/Idioma Español (28%), en comparación con directores (23,2%) y adscriptos (24,3%). En cuanto al bienestar físico, alrededor del 25% de los adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español contestaron que su trabajo afecta

[43] La escala utilizada para relevar el estrés laboral docente en Aristas fue adaptada de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje 2024 (TALIS, por su sigla en inglés). Según esta evaluación, el porcentaje de docentes de educación media básica que declara experimentar mucho estrés en su trabajo es, en promedio, del 19% en los países de la OCDE (OCDE, 2025).
[44] Este procedimiento de sistematización de los motivos de la no respuesta a los cuestionarios se continuará en futuras ediciones de Aristas para docentes, directores y adscriptos.

bastante o mucho de modo negativo su bienestar físico, con una incidencia levemente mayor en directores y docentes de Matemática (casi el 30%).

GRÁFICO 4.9
INCIDENCIA DEL TRABAJO EN EL BIENESTAR SEGÚN DIRECTORES, ADSCRIPTOS Y DOCENTES
PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores, adscriptos, docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática

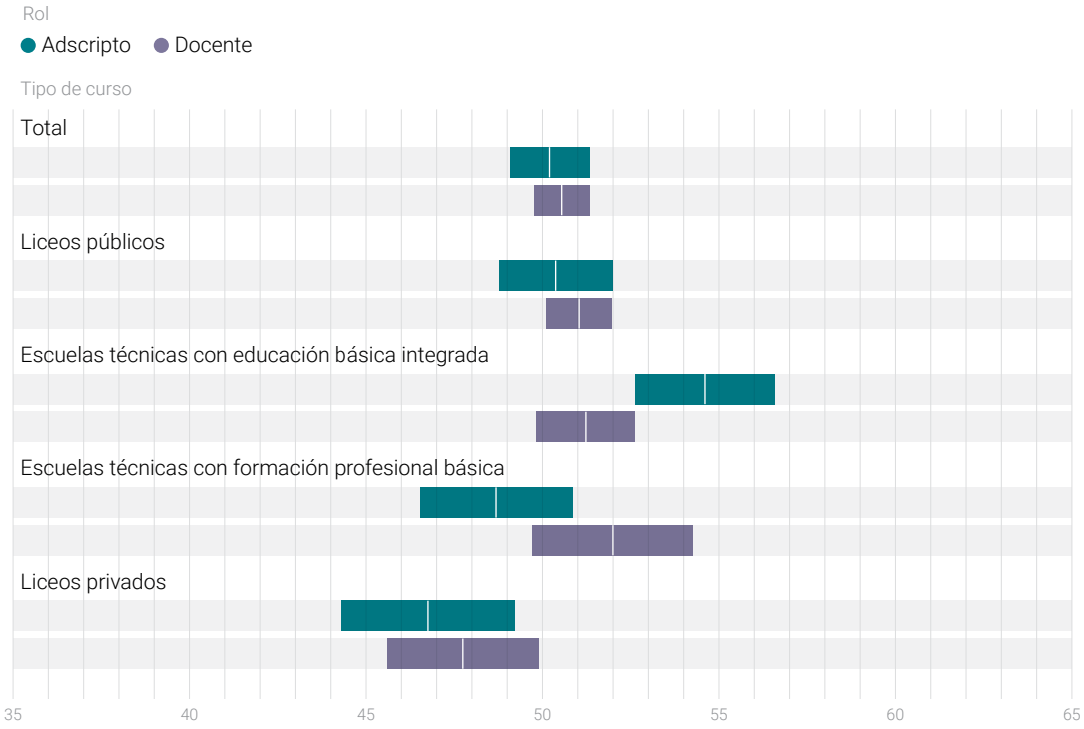


A partir de las respuestas de directores, adscriptos y docentes se construyó un **índice de estrés laboral** para cada actor: valores más altos reflejan una mayor afectación del bienestar emocional y físico asociada al trabajo.

Los resultados muestran niveles similares de estrés en el trabajo entre directores, adscriptos y docentes, aunque se observan diferencias según determinadas características de los centros. Entre docentes y adscriptos se registran variaciones de acuerdo con el contexto socioeconómico y cultural, el tipo de curso y el sector del centro en el que se desempeñan, mientras que entre los directores no se identifican diferencias relevantes en estos aspectos.

En los centros de contextos más favorables y en los liceos privados se reportan menores niveles de estrés laboral en docentes y adscriptos en comparación con los contextos más desfavorables y los centros públicos (gráficos 4.10 y A.4.6 y A.4.7 del Anexo).

GRÁFICO 4.10
ÍNDICE DE ESTRÉS LABORAL DE LOS ADSCRIPTOS Y DOCENTES SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática



Por tipo de curso, en el gráfico 4.10 se observa un mayor nivel de estrés entre los adscriptos que trabajan en escuelas técnicas con grupos de educación básica integrada. En un nivel intermedio se ubican los adscriptos de escuelas técnicas con formación profesional básica y de liceos públicos, mientras que los menores niveles de estrés se registran entre quienes se desempeñan en liceos privados. Entre los docentes no se observan diferencias entre liceos públicos y escuelas técnicas; en cambio, los de centros privados presentan menores niveles de estrés laboral.

Asimismo, en el caso de los adscriptos, el tamaño del centro aparece como un factor asociado al estrés laboral: quienes se desempeñan en instituciones con mayor cantidad de estudiantes tienden a reportar niveles más elevados, lo que sugiere mayores exigencias en la gestión cotidiana (gráfico A.4.8 del Anexo). También se identifican diferencias por género, ya que las adscriptas reportan mayores niveles de estrés que los adscriptos varones (gráfico A.4.9 del Anexo).

Entre los directores se observa una diferencia por edad: aquellos de 60 años o más presentan menores niveles de estrés en comparación con sus colegas más jóvenes (gráfico A.4.10 del Anexo).

Estos hallazgos son consistentes con los resultados del Estudio de salud ocupacional docente publicado por el INEEd (2020b), que abordó, entre otros aspectos, los efectos del trabajo

sobre la salud y el bienestar docente. Este trabajo evidenció un predominio de experiencias laborales positivas, más frecuentes en la educación secundaria privada y entre docentes de mayor edad y con más años de trayectoria. Los niveles de estrés en el ámbito laboral tendían a ser más elevados entre las mujeres, los docentes que se desempeñan en educación técnica y en aquellos con menor antigüedad.

Por su parte, Aristas también releva sistemáticamente el **sentido de pertenencia** al centro educativo, lo que refiere al grado en que los docentes, adscriptos y directores se identifican con la institución en la que trabajan y valoran su experiencia laboral. Específicamente, se mide a partir del nivel de acuerdo con afirmaciones vinculadas a la satisfacción con el centro, la preferencia por permanecer en él frente a otras opciones, la disposición a recomendarlo a familias y a otros docentes y la intención de continuar trabajando allí en el largo plazo.

Al considerar las respuestas de directores y adscriptos, el sentido de pertenencia con el centro se ha mantenido estable desde 2018. En el caso de los docentes, en cambio, se había observado un leve aumento del índice entre 2018 y 2022, que parecía responder a un mayor sentido de pertenencia entre los docentes de grupos de educación básica integrada de la educación técnica; sin embargo, en 2025 no se aprecian cambios con respecto a 2022. (gráfico A.4.11 del Anexo).

En 2025, a diferencia de ediciones anteriores, se observan diferencias en el sentido de pertenencia de docentes y directores según contexto socioeconómico y cultural (gráficos A.4.12 y A.4.13 del Anexo). Estas diferencias no se registran entre los adscriptos. En el caso de los docentes, se registra un menor sentido de pertenencia en los centros de contextos más desfavorables en comparación con aquellos de contexto medio y más favorables. Para los directores, la principal diferencia se observa entre quienes trabajan en centros de contexto muy desfavorable y muy favorable, siendo mayor el sentido de pertenencia en estos últimos.

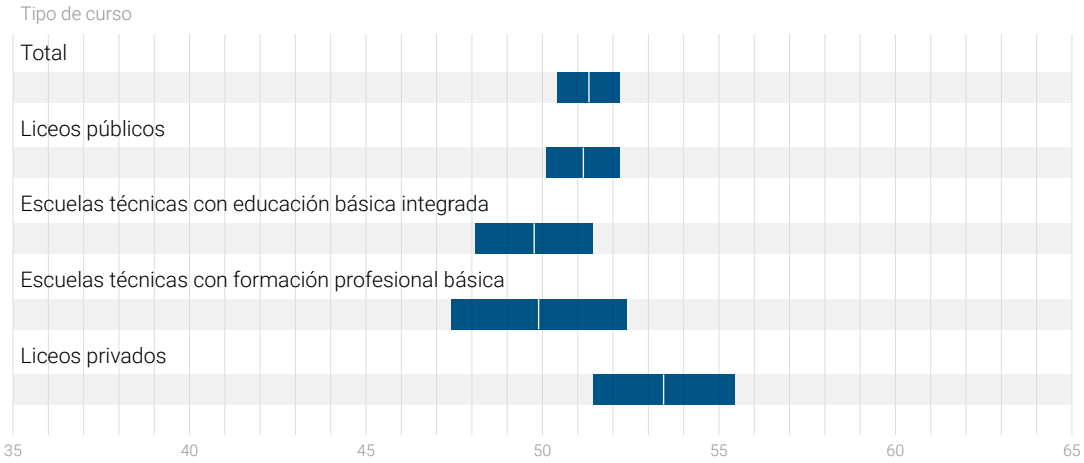
Al igual que en 2018 y 2022, entre los docentes también se observan diferencias por tipo de curso. En el gráfico 4.11 se aprecia que aquellos que se desempeñan en liceos privados presentan un mayor sentido de pertenencia con relación a los que lo hacen en liceos públicos y en las escuelas técnicas. Estas diferencias no se aprecian entre los adscriptos.

También se observan diferencias en el sentido de pertenencia de los directores según edad y antigüedad en el cargo: a mayor edad y mayor antigüedad como director, mayor es el sentido de pertenencia con el centro educativo en el que trabajan (gráficos A.4.14 y A.4.15 del Anexo). En el caso de los adscriptos, se observa una leve diferencia: aquellos con tres años o menos de antigüedad como adscriptos presentan un menor sentido de pertenencia en comparación con quienes tienen más de 20 años en el rol (gráfico A.4.16 del Anexo).

En síntesis, el bienestar docente, analizado a través del estrés laboral y el sentido de pertenencia, evidencia desigualdades entre los equipos educativos, asociadas tanto a las características de los centros como de los propios actores. Estos resultados muestran la importancia de atender las condiciones de trabajo y fortalecer los recursos de apoyo disponibles para promover el bienestar. Es posible que un mayor bienestar docente redunde

en un menor nivel de inasistencias, lo cual impacta directamente en las oportunidades de aprender de los estudiantes.

GRÁFICO 4.11
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS DOCENTES SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática



CAPÍTULO 5.

CONDICIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

PRINCIPALES RESULTADOS

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES

- El uso de celulares es señalado por adscriptos, docentes y estudiantes como el principal factor que afecta el desarrollo de las clases. Esta percepción es menos frecuente en liceos privados y en centros educativos pequeños.
- Si bien la mayoría de los estudiantes percibe reglas claras sobre el uso de celulares, solo poco más de la mitad asiste a centros con reglamentos formales.
- Los liceos privados y los centros pequeños presentan regulaciones más estrictas y mayor prohibición del uso de celulares.
- La falta de interés, los problemas emocionales, la falta de conocimientos previos y las inasistencias estudiantiles se concentran en contextos más desfavorables y en escuelas técnicas, especialmente en grupos con formación profesional básica.
- Los docentes perciben un deterioro del comportamiento en el aula entre 2018 y 2025, más pronunciado en los grupos de formación profesional básica de las escuelas técnicas. En 2025 el comportamiento en el aula es peor entre los estudiantes de grupos de formación profesional básica y mejor en los liceos privados.

VIOLENCIA EN EL ENTORNO Y SEGURIDAD PERCIBIDA

- La violencia en el entorno barrial de los centros se mantiene relativamente estable entre 2018 y 2025, aunque aumenta en las escuelas técnicas, en centros grandes y en el interior del país.
- En 2025 los niveles de violencia barrial son mayores en centros públicos, en centros de contextos más desfavorables y en Montevideo.
- El clima de colaboración barrial se deteriora, especialmente en torno a los liceos públicos, aunque persisten redes de apoyo comunitario en contextos más vulnerables.
- La violencia dentro de los centros educativos es mayor en los centros públicos (tanto en liceos como escuelas técnicas), en los de mayor tamaño, en los de contextos más desfavorables y en los ubicados en Montevideo.

- La sensación de seguridad de los estudiantes mejora respecto a 2022, especialmente entre las mujeres, aunque no alcanza los niveles de 2018.
- Las mejoras en la percepción de seguridad se concentran en estudiantes de liceos privados, centros de contextos más favorables, centros pequeños y del interior del país.

CONVIVENCIA DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

- El vínculo entre las familias y el centro educativo es más positivo en liceos privados y en centros de contexto más favorable.
- En 2025 se deterioran el vínculo entre estudiantes y el vínculo entre estudiantes y docentes, mientras que el vínculo con los adscriptos se mantiene estable.
- El deterioro del vínculo entre pares es mayor entre mujeres, estudiantes de contexto desfavorable, quienes asisten a centros públicos (especialmente a escuelas técnicas), centros grandes y del interior del país.
- El vínculo entre estudiantes y docentes empeora entre 2022 y 2025 principalmente en liceos privados, escuelas técnicas, centros grandes y en los ubicados en Montevideo.
- El sentido de pertenencia de los estudiantes se mantiene estable respecto a 2022, aunque desciende en el sector público, especialmente en grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, entre los varones y entre los estudiantes del interior del país.

Además de las características de los estudiantes, sus familias y la comunidad docente, existen otros factores del entorno escolar que son fundamentales para comprender los resultados educativos (INEEd, 2019b, 2019a). En particular, este capítulo analiza las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos. Para ello, se consideran los factores que inciden en el desarrollo de las clases, el clima barrial, la percepción de seguridad de los estudiantes y la convivencia y participación en los centros.

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES

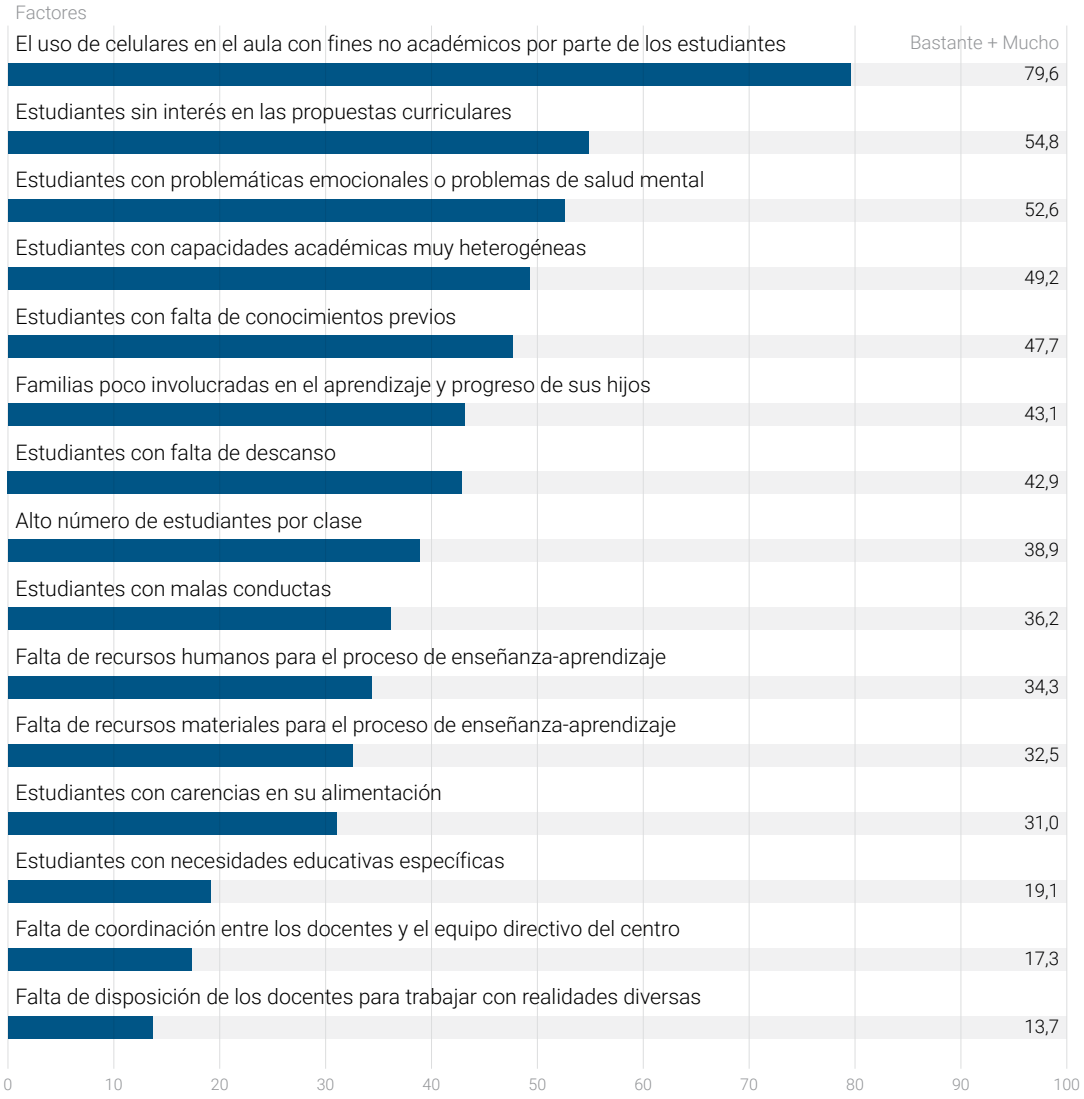
Para analizar cuáles son los principales factores que afectan el desarrollo de las clases, se considera un conjunto de preguntas específicas realizadas a adscriptos y docentes, así como índices que reflejan la conducta en el aula, tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes. La literatura señala que el buen comportamiento de los estudiantes dentro de la clase, el entusiasmo y el compromiso académico son fundamentales para la conformación de un buen clima de aprendizaje (Sebring et al., 2006).

A continuación, se presenta la perspectiva de adscriptos y docentes en relación con los **factores que afectan el desarrollo de las clases**, y las diferencias observadas según el contexto socioeconómico y cultural, el tamaño del centro y el tipo de curso.

El gráfico 5.1 muestra que, desde la perspectiva de los adscriptos, el principal problema que afecta el desarrollo de las clases es el uso de celulares en el aula con fines no académicos. En un segundo nivel aparecen la falta de interés de los estudiantes en las propuestas curriculares y los problemas de salud mental o emocional de los estudiantes. En el otro

extremo, la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas, la falta de coordinación entre los docentes y el equipo directivo y la falta de disposición de los docentes para trabajar con realidades diversas son vistos como los factores menos relevantes.

GRÁFICO 5.1
FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos



La proporción de adscriptos que considera que el uso de celulares afecta bastante o mucho el desarrollo de las clases es significativamente menor en centros privados (44,5%) con relación a las escuelas técnicas y liceos públicos (86,4% en promedio) (tabla A.5.1 del Anexo). Asimismo, se observan diferencias por tamaño del centro: mientras que el 58% de los adscriptos de centros pequeños (de hasta 300 estudiantes) reporta una incidencia alta, esta proporción crece a medida que aumenta la matrícula del centro, alcanzando el 88,8%

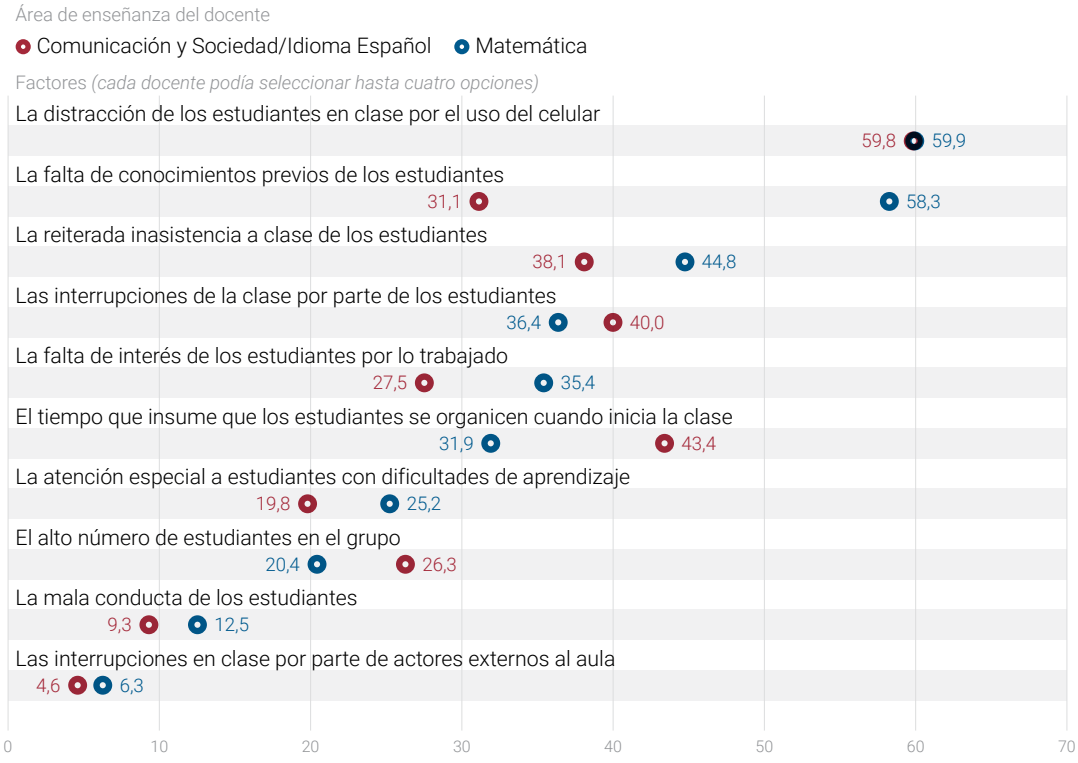
en centros de 900 estudiantes o más (tabla A.5.2 del Anexo). Esto es consistente con que en los centros privados y de menor tamaño las reglas de uso del celular son más claras y más estrictas (ver apartado de uso celulares más adelante).

Tanto la falta de interés de los estudiantes como los problemas emocionales y de salud mental aparecen con mayor intensidad en los contextos más vulnerables y en ciertas ofertas educativas, particularmente en formación profesional básica. Esto sugiere que las dificultades para sostener el vínculo con las propuestas de enseñanza tienden a concentrarse en los sectores educativos más desfavorecidos (tablas A.5.3 y A.5.4 del Anexo).

Aunque las preguntas dirigidas a adscriptos y docentes no son estrictamente comparables —ya que difieren tanto en el formato de respuesta como en los aspectos incluidos—, los resultados muestran tendencias convergentes respecto a los factores que más afectan el desarrollo de las clases.

El gráfico 5.2 muestra que, desde la perspectiva docente, el uso de celulares con fines no académicos también aparece como el principal factor que dificulta el desarrollo de las clases. Sin embargo, surgen diferencias relevantes según la asignatura, asociadas a distintos desafíos pedagógicos y de gestión del aula.

GRÁFICO 5.2
FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática



El 60% de los docentes identifica la distracción de los estudiantes por el uso del celular como uno de los factores que más frecuentemente afecta sus posibilidades de desarrollar las prácticas de enseñanza. Entre los docentes de Matemática, a este factor le sigue en importancia la falta de conocimientos previos (58,3%) y la reiterada inasistencia de los estudiantes (44,8%). En el caso de los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español, al uso de celulares le sigue el tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase (43,4%) y la interrupción de la clase por parte de los estudiantes (40%).

De nuevo se observa que la distracción por el uso de celulares es menos relevante en liceos privados (tabla A.5.4 del Anexo) y en centros pequeños (tabla A.5.5 del Anexo).

En cuanto a la falta de conocimientos previos y la inasistencia de los estudiantes, mencionadas en segundo y tercer lugar por los docentes de Matemática, estas problemáticas son menos frecuentes en centros de contexto muy favorable (34,1% y 15,8%, respectivamente) que en centros de contexto muy desfavorable (66,7% y 67,6%) (tabla A.5.6 del Anexo). Asimismo, por tipo de curso se observa una menor incidencia en los liceos privados en comparación con los liceos públicos. Dentro del sector público, las mayores dificultades se observan en las escuelas técnicas, en particular, la falta de conocimientos previos es señalada por el 76,6% en grupos de educación básica integrada y por el 69,5% entre los docentes de grupos de formación profesional básica, y las reiteradas inasistencias por el 53,8% en grupos de educación básica integrada y el 81,2% en grupos de formación profesional básica (tabla A.5.4 del Anexo).

Las reiteradas inasistencias por parte de los estudiantes también son un factor particularmente destacado por los docentes de Matemática en centros grandes: alcanza un 57,8% en centros con una matrícula superior a los 900 estudiantes frente a un 32,9% entre los docentes que se desempeñan en centros de 300 estudiantes o menos (tabla A.5.5 del Anexo).

Por su parte, los factores más mencionados por los docentes de Comunicación y Sociedad/ Idioma Español muestran tendencias distintas. El tiempo que insume que los estudiantes se organicen al inicio de la clase es más frecuente en centros de contexto favorable o muy favorable (51,9%) con relación a los más desfavorables (36,1%). También es más frecuente en grupos más numerosos (48,1%) frente a los grupos más pequeños (30,6%) (tabla A.5.7 del Anexo). En cambio, las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes[45] no presentan diferencias significativas según estas variables.

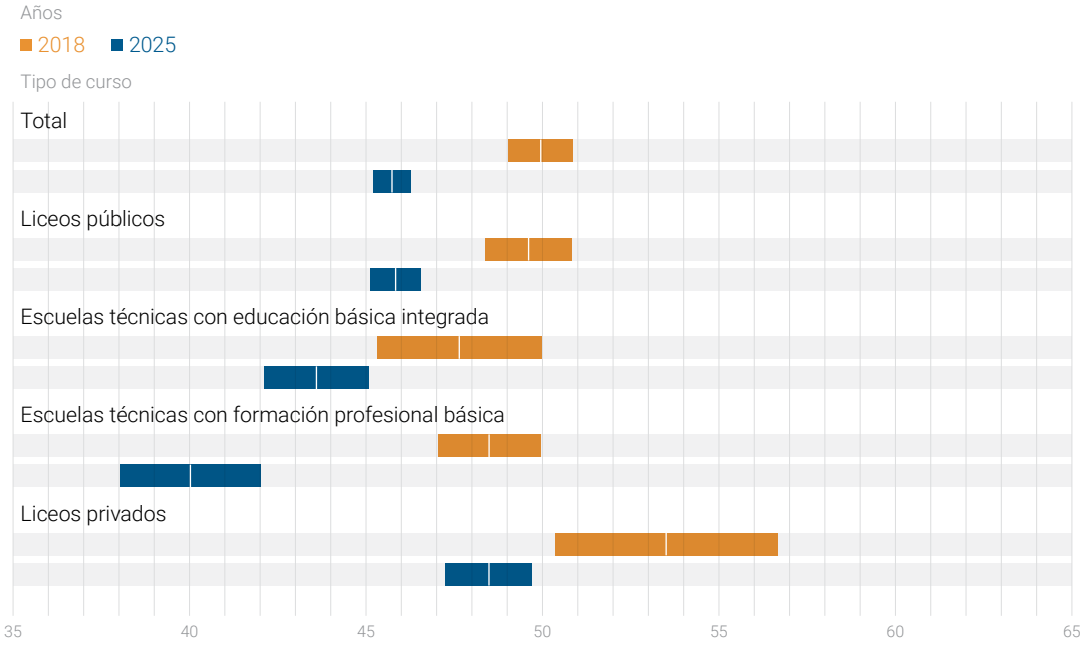
Cuando se les pregunta a los estudiantes por las distracciones a causa del uso de celulares, el 65,8% responde que este factor afecta muchas veces o siempre el desarrollo de las clases. Por lo tanto, el diagnóstico acerca de las distracciones que provoca el empleo de estos dispositivos en el aula es compartido por todos los actores consultados (adscriptos, docentes y los propios estudiantes).

[45] Se consultó a los docentes sobre las interrupciones durante las clases, distinguiendo entre las situaciones que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje y aquellas en las que la participación de los estudiantes contribuye a su aprendizaje.

Más allá de los factores específicos identificados por los docentes, Aristas también releva distintos aspectos vinculados al **comportamiento de los estudiantes en el aula**, como la posibilidad de dictar sus clases sin interrupciones, el nivel de atención de los estudiantes y el respeto hacia sus compañeros, entre otros. Estos aspectos se sintetizan en el índice de comportamiento en el aula, presentado en el gráfico 5.3.

Los resultados muestran una caída entre 2018 y 2025[46], es decir, los docentes notan un deterioro del comportamiento en el aula. Si bien este deterioro es generalizado en todos los tipos de curso, es especialmente pronunciado en los grupos de formación profesional básica de las escuelas técnicas. De acuerdo con los docentes, en 2025 estos son los grupos con peor comportamiento, seguidos por los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, los liceos públicos y, por último, los liceos privados.

GRÁFICO 5.3
ÍNDICE DE COMPORTAMIENTO EN EL AULA SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018 Y 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática



[46] La conducta de los estudiantes en el aula no fue relevada en 2022 debido al contexto de pandemia.

¿CÓMO SE UTILIZAN LOS CELULARES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EN EL AULA?

Como se describió anteriormente, el uso de celulares aparece de forma consistente como uno de los principales factores que afectan el desarrollo de las clases. En este contexto, resulta pertinente analizar las reglas y los acuerdos que regulan su uso en los centros educativos.

En los últimos años ha cobrado relevancia el debate sobre el uso de dispositivos digitales, particularmente teléfonos celulares, en los centros educativos. Datos de PISA 2025 muestran que el 28% de los estudiantes de los países de la OCDE reporta distraerse durante todas o la mayoría de las clases de ciencias debido al uso de dispositivos digitales, ya sea propio o de otros estudiantes. En Uruguay, Chile y Argentina esta proporción se sitúa entre el 48% y 57% de los estudiantes, ubicándose entre los países con mayores niveles de distracción reportada (OCDE, 2026).

La evidencia internacional muestra, además, que estas distracciones se asocian negativamente con el desempeño académico y que las políticas de restricción del uso de celulares pueden contribuir a reducirlas, aunque su efectividad depende de la forma en que se implementen y de su articulación con estrategias de autorregulación digital (OCDE, 2023b, 2023a, 2026). En esta línea, un estudio reciente del INEEd sobre la restricción del uso de celulares en educación media básica identificó que los actores perciben mejoras en la atención, una reducción de la dispersión y una mayor interacción entre los estudiantes (INEEd, 2025b).

En los últimos años, diversos países de América Latina han avanzado en la regulación del uso de teléfonos celulares en los centros educativos, aunque con distintos niveles de desarrollo normativo. A marzo de 2026, Brasil, Chile, Colombia y Paraguay cuentan con leyes nacionales que regulan esta temática. En Brasil, la normativa también incorpora aspectos vinculados al uso de redes sociales y la responsabilidad parental, mientras que en los demás países el foco está puesto principalmente en el uso de dispositivos móviles en los centros educativos (Morduchowicz, 2026).

En el resto de la región predominan regulaciones de alcance subnacional, disposiciones ministeriales o proyectos legislativos en discusión. Por ejemplo, Argentina cuenta con legislación en varias provincias, mientras que México posee una ley en el estado de Querétaro. Ecuador y El Salvador han establecido disposiciones ministeriales sobre el uso de celulares en los centros educativos y en Uruguay existe un anteproyecto de ley, aunque aún no se ha aprobado una normativa nacional (Ceibal et al., 2026; Morduchowicz, 2026)[47].

Los resultados de Aristas muestran que, si bien en la mayoría de los centros existen reglas o acuerdos vinculados al uso de celulares, estas regulaciones presentan diferencias importantes según el tipo y tamaño del centro educativo.

[47] Además, Perú y República Dominicana cuentan con reglamentaciones sobre el uso del celular.

De acuerdo con los adscriptos, poco más de la mitad de los estudiantes (52,2%) asiste a centros donde existe un reglamento o acuerdo formal sobre el uso de celulares (gráfico 5.4). Esta proporción es significativamente mayor en los centros privados (94,9%) que en los liceos públicos y escuelas técnicas, donde ronda el 43% (tabla A.5.8 del Anexo). Sin embargo, más allá de la existencia de reglamentos formales, la amplia mayoría de los estudiantes (82,8%) percibe que en su centro existen reglas claras acerca de su uso (gráfico 5.5 y tabla A.5.9 del Anexo).

GRÁFICO 5.4
REGLAS DE USO DE CELULARES EN LOS CENTROS SEGÚN LOS ADSCRIPTOS
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

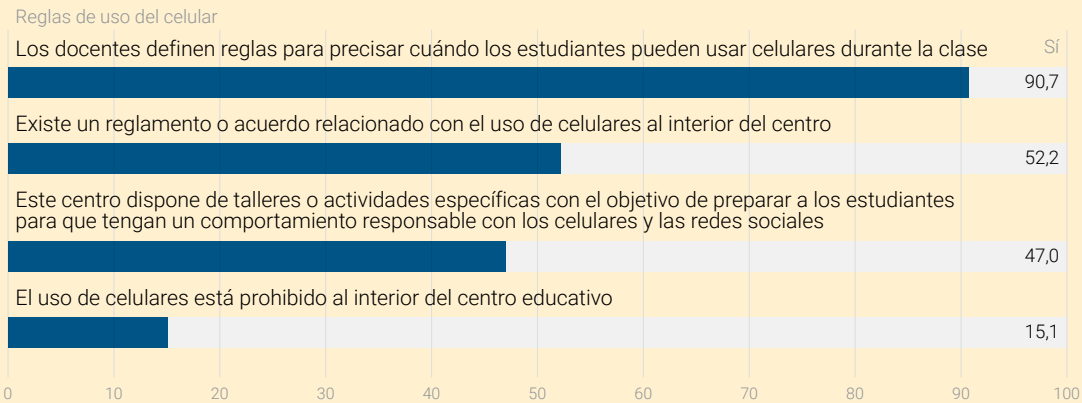
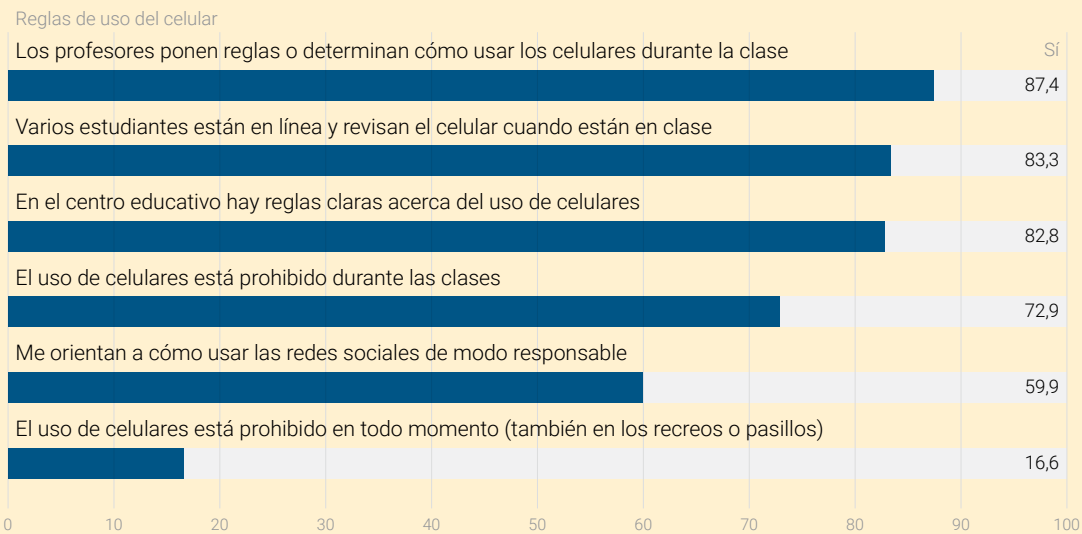


GRÁFICO 5.5
REGLAS DE USO DE CELULARES EN LOS CENTROS SEGÚN LOS ESTUDIANTES
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



Los resultados también muestran que la regulación del uso de celulares ocurre principalmente dentro del aula y a través de acuerdos definidos por los docentes. Tanto adscriptos como estudiantes coinciden ampliamente en este punto (90,7% y 87,4%, respectivamente). Asimismo, el 72,9% de los estudiantes señala que el uso de celulares está prohibido durante las clases.

No obstante, las reglas no siempre logran evitar el uso efectivo de los dispositivos en el aula. A pesar de las restricciones existentes, el 83,3% de los estudiantes afirma que varios compañeros revisan el celular durante las clases. Esta situación es menos frecuente en centros privados y en centros de menor tamaño (tabla A.5.10 del Anexo).

Las políticas más restrictivas —que prohíben el uso de celulares no solo durante las clases, sino también dentro del centro educativo— alcanzan aproximadamente al 15% de los estudiantes. Este tipo de regulación es considerablemente más frecuente en liceos privados (43,8%) que en escuelas técnicas (19,8%) y liceos públicos (6,5%). Asimismo, la prohibición total es más habitual en centros pequeños que en centros de gran tamaño (tabla A.5.11 del Anexo).

Finalmente, los resultados muestran que las estrategias de regulación conviven con acciones orientadas al uso responsable de la tecnología. Casi la mitad de los adscriptos (47%) señala que el centro realiza talleres o actividades específicas sobre el uso responsable de celulares y redes sociales, mientras que el 60% de los estudiantes considera que recibe orientación sobre este tema. A diferencia de lo observado respecto a las restricciones, en este aspecto no se registran diferencias relevantes según el tipo o tamaño del centro educativo.

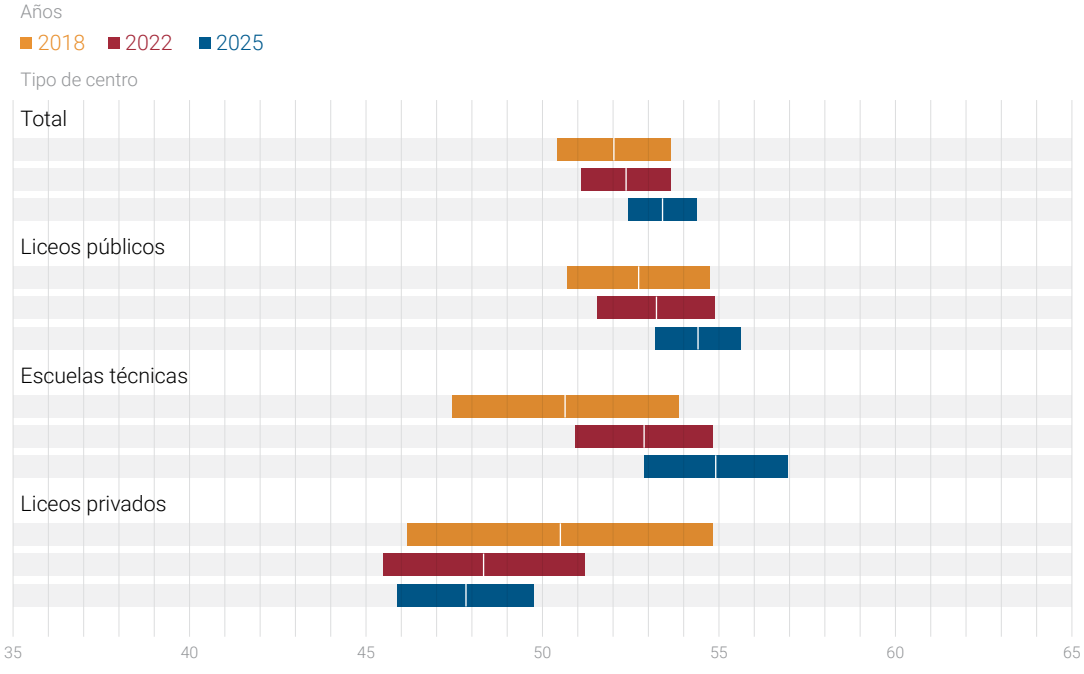
VIOLENCIA EN EL ENTORNO Y SEGURIDAD PERCIBIDA

La existencia de un entorno seguro es un requisito básico para que los aprendizajes ocurran. Esto no se reduce únicamente al centro educativo, sino que también refiere al entorno geográfico donde el centro se inserta, ya que aspectos como la peligrosidad del barrio o los robos al centro pueden incidir sobre la convivencia escolar y los resultados educativos (Otero et al., 2016; Ovalles Rincón & Macuare, 2009). A su vez, distintos estudios han señalado que la existencia de vínculos comunitarios y redes de apoyo entre vecinos puede favorecer el clima escolar y las condiciones para el aprendizaje (Sebring et al., 2006).

Para analizar estos aspectos, se construyen índices a partir de preguntas a los directores, tanto sobre el entorno barrial y la comunidad en la que se inserta el centro educativo, como respecto a situaciones de violencia dentro del centro. Por otra parte, también se analiza la sensación de seguridad de los estudiantes en el centro educativo y sus alrededores. El detalle sobre la construcción de estos índices puede consultarse en el informe técnico.

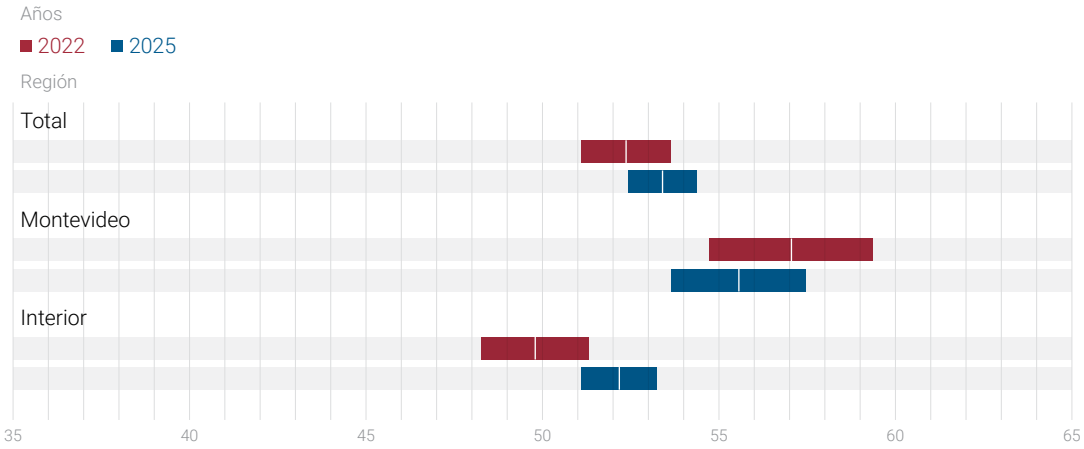
El gráfico 5.6 muestra que la **percepción de violencia en el entorno barrial** se mantuvo relativamente estable entre 2018 y 2025, con excepción de las escuelas técnicas, donde aumentó. En 2025, los niveles del índice son significativamente más bajos en el entorno de centros privados, con respecto a centros públicos. Por contexto socioeconómico y cultural del centro, se observa que aumentan los niveles de percepción de violencia a medida que disminuye el contexto (gráfico A.5.1 del Anexo).

GRÁFICO 5.6
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO BARRIAL DEL CENTRO EDUCATIVO SEGÚN TIPO DE CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: directores



Por región, entre 2022 y 2025 se observa un incremento significativo de la percepción de violencia en el entorno barrial de los centros educativos ubicados en el interior (gráfico 5.7). Si bien en Montevideo los niveles de violencia se reducen levemente (variación que no resulta significativa), en 2025 sigue siendo mayor en la capital del país con relación al interior.

GRÁFICO 5.7
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO BARRIAL DEL CENTRO EDUCATIVO SEGÚN REGIÓN
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: directores



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de Aristas de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

Por último, también se observa un incremento significativo de la percepción de violencia en el entorno barrial en los centros educativos de mayor tamaño entre 2018 y 2025 (gráfico 5.8). Asimismo, en 2025, los centros con mayor cantidad de estudiantes presentan niveles de violencia barrial significativamente superiores a los centros de menor matrícula.

Además de la violencia en el entorno barrial, se relevan un conjunto de indicadores vinculados al clima de colaboración entre vecinos. Estos refieren, desde la perspectiva del director, a instancias de encuentro, acciones de ayuda mutua, actividades comunitarias y prácticas de intercambio o préstamo entre vecinos, entre otras formas de interacción comunitaria.

El **clima barrial** se ha deteriorado entre 2018 y 2025, particularmente en los entornos donde se encuentran los liceos públicos (gráfico A.5.2 del Anexo). No obstante, es llamativo que presente patrones distintos al índice de violencia en el entorno: es más alto en centros de menor contexto socioeconómico y cultural y en centros públicos que en privados (gráfico A.5.3 del Anexo). En cambio, si se analiza por región, se observa que en el interior del país los niveles de violencia son más bajos que en Montevideo, al mismo tiempo que el clima barrial es mejor (gráfico A.5.4 del Anexo). Esto responde a que se están midiendo aspectos diferentes y muestra que no necesariamente un entorno barrial más violento impide la colaboración entre vecinos.

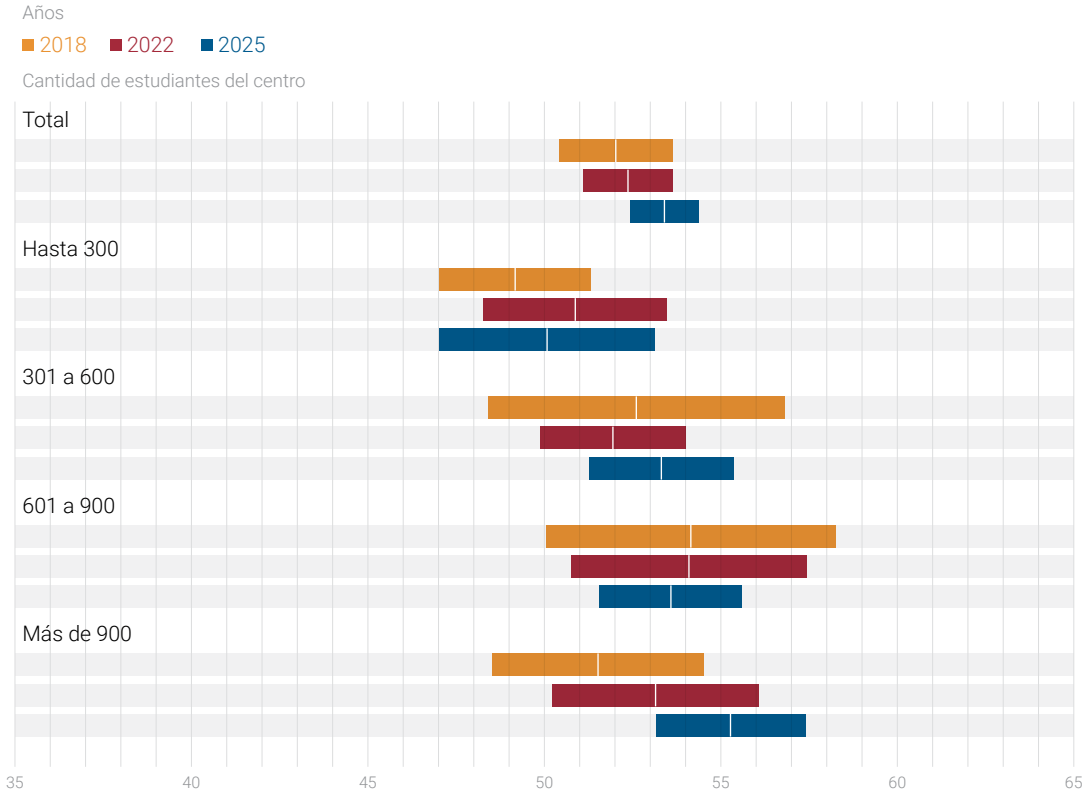
GRÁFICO 5.8

ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO BARRIAL DEL CENTRO EDUCATIVO SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: directores



Por su parte, para medir el **clima de violencia dentro del centro educativo**, Aristas Media 2025 incorpora un conjunto de preguntas dirigidas a los directores sobre la frecuencia con que distintas situaciones representan un problema en el centro. Entre ellas se incluyen la falta de respeto hacia los docentes —tanto por parte de los estudiantes como de las familias—, actos de vandalismo o robo y situaciones de violencia verbal y física entre estudiantes o hacia docentes, entre otras. Estas se reúnen en un índice de violencia en el centro.

Los resultados muestran que el clima dentro del centro educativo tiende a ser más violento en centros públicos (no existiendo diferencias significativas entre liceos y escuelas técnicas) que en centros privados, y en centros de mayor tamaño respecto a centros más chicos (gráficos 5.9 y 5.10). Este último resultado se mantiene incluso al analizar únicamente los centros del sector público, lo que indica que, independientemente del tipo de institución, el aumento en la matrícula se asocia con mayores niveles de conflictividad. A su vez, la violencia dentro de los centros presenta valores más altos en Montevideo que en el interior del país (gráfico A.5.5 del Anexo) y en los centros de contexto muy desfavorable, desfavorable y medio con respecto a centros de contexto favorable y muy favorable (gráfico A.5.6 del Anexo).

GRÁFICO 5.9
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL CENTRO SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

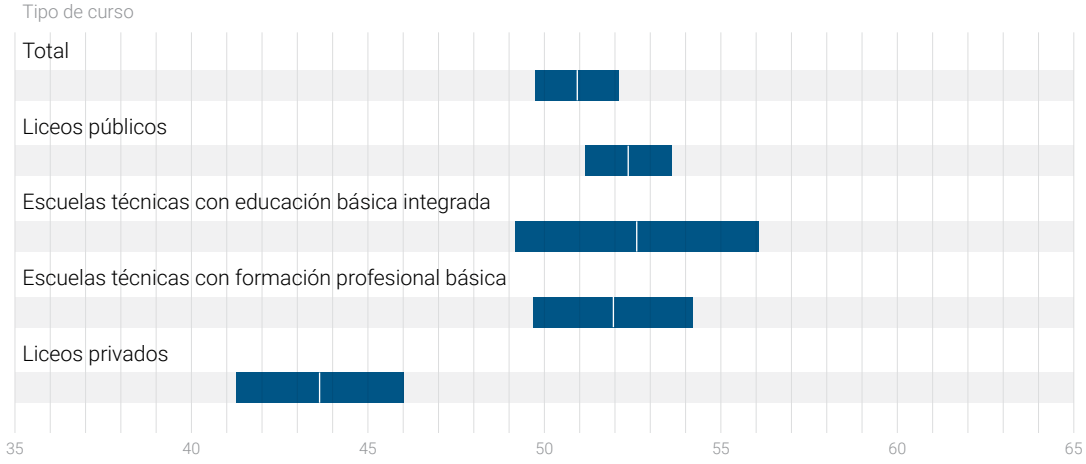
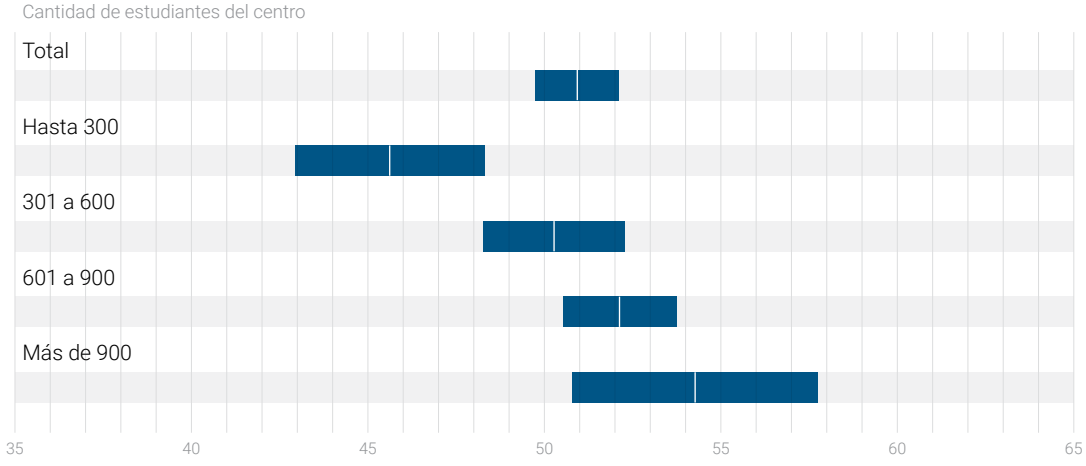


GRÁFICO 5.10
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL CENTRO SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

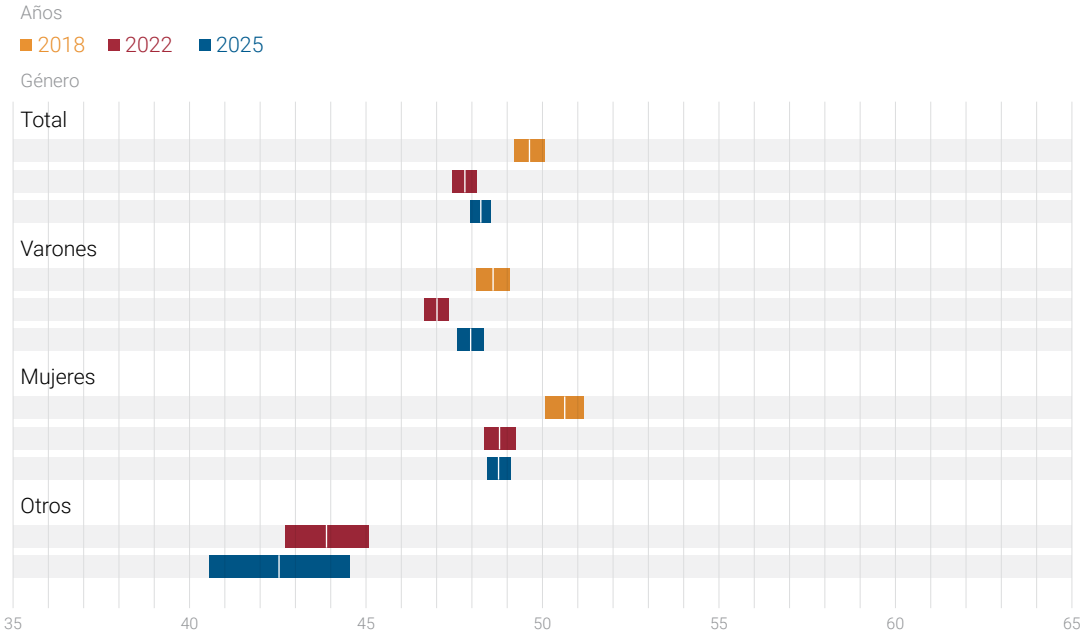


Por último, en este apartado se analiza el índice que reúne información sobre la **sensación de seguridad de los estudiantes** en distintos espacios del centro educativo (pasillos, baños, patio y salón) y sus alrededores (manzana, cuadra, camino hacia el centro). Esta dimensión había mostrado un importante deterioro en 2022 respecto a 2018, mientras que en el año 2025 mejora significativamente, aunque no se recuperan los niveles de 2018.

Esta mejora se concentra en las estudiantes mujeres, mientras que en los varones y los estudiantes que se identifican con otro género no se observan cambios significativos entre 2022 y 2025 (gráfico 5.11). No obstante, en 2025 las mujeres siguen sintiéndose menos seguras que los varones, mientras que los estudiantes de otro género se sienten menos seguros que sus pares mujeres y varones. Esta última diferencia es particularmente amplia.

También se observa una mejora en las percepciones de los estudiantes que asisten a centros ubicados en el interior del país, a liceos privados, a centros de contexto socioeconómico y cultural muy favorable y a centros de tamaño relativamente pequeño (entre 300 y 600 estudiantes) (gráficos A.5.7 a A.5.10 del Anexo). Esto tiende a ampliar las brechas existentes, ya que las mejoras se concentran en centros donde la sensación de seguridad de los estudiantes ya es más alta; la excepción es el interior del país, donde no se registran diferencias significativas en comparación con Montevideo.

GRÁFICO 5.11
SENSACIÓN DE SEGURIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS ALREDEDORES SEGÚN GÉNERO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



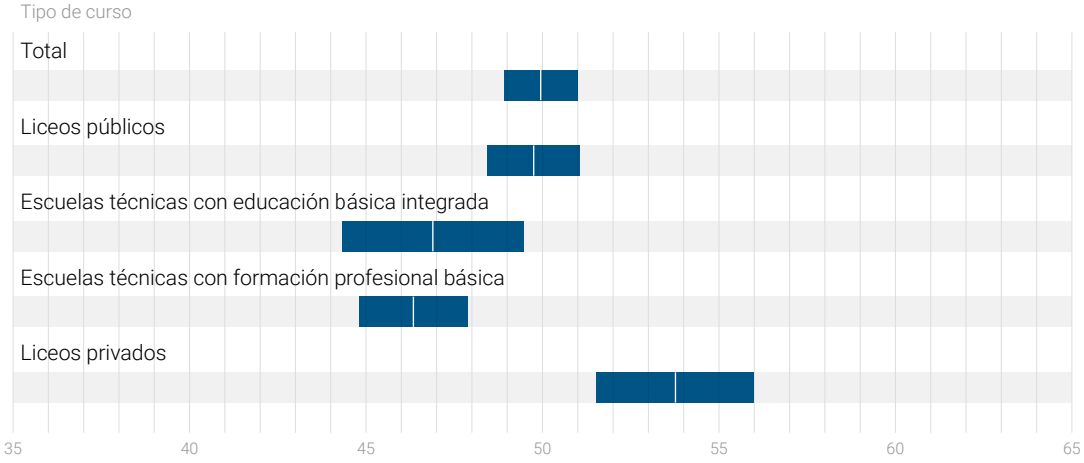
VÍNCULOS DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

La convivencia se estudia a partir del análisis de los vínculos interpersonales en los centros educativos y el sentido de pertenencia de los distintos actores educativos hacia el centro. Estos aspectos actúan como protectores del clima y el bienestar escolar, entendido como la valoración subjetiva del alumno respecto a su conexión o pertenencia con la institución, así como a los vínculos con su grupo de pares y referentes adultos dentro del centro (Berger et al., 2014; OCDE, 2016).

En primer lugar, esta sección incluye un conjunto de preguntas respondidas por los adscriptos acerca del vínculo entre las familias y el centro educativo, que abordan aspectos como el diálogo, la confianza mutua entre las familias y el cuerpo docente, el trabajo conjunto en la educación de los estudiantes y las dificultades para fortalecer ese vínculo,

entre otros. Los resultados para 2025[48], presentados en el gráfico 5.12, muestran que este vínculo es mejor en liceos privados, seguidos por liceos públicos y, por último, escuelas técnicas. En línea con esto, es más alto también en centros de contexto socioeconómico y cultural más favorable con relación al resto de los contextos (gráfico A.5.11 del Anexo).

GRÁFICO 5.12
VÍNCULO ENTRE LAS FAMILIAS Y EL CENTRO EDUCATIVO SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos



En cuanto a los vínculos interpersonales dentro del centro educativo, se realizan preguntas a los estudiantes que permiten estimar el vínculo entre pares, entre estudiantes y adscriptos, y entre estudiantes y docentes. Se observa que tanto el vínculo entre estudiantes como el vínculo entre estudiantes y docentes se deterioran en 2025 respecto a 2022, mientras que el **vínculo entre estudiantes y adscriptos** se mantiene relativamente estable (gráfico 5.13).

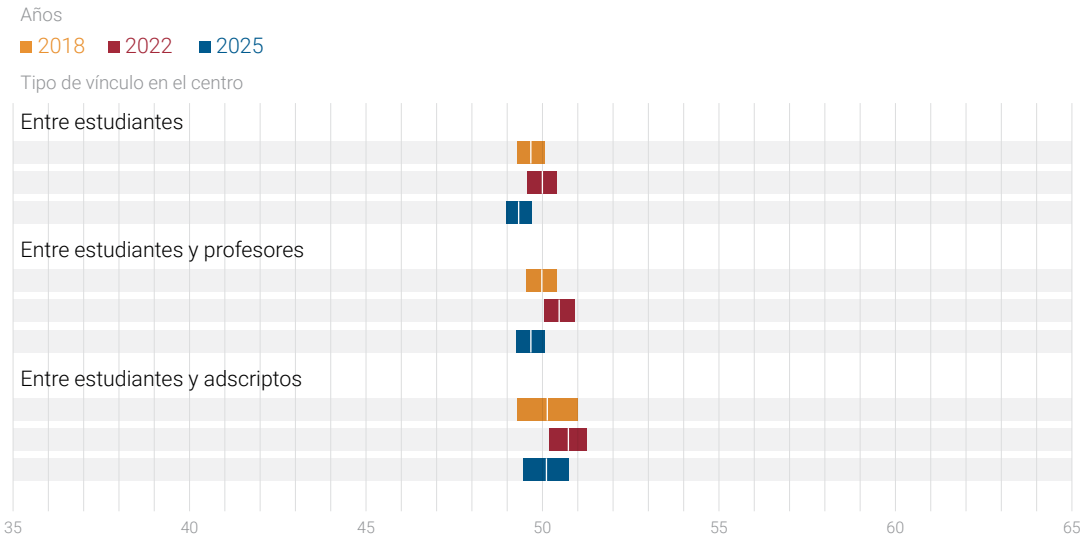
El deterioro del **vínculo entre pares** es más pronunciado entre estudiantes mujeres y entre estudiantes con estatus socioeconómico y cultural muy desfavorable (gráficos A.5.12 y A.5.13 del Anexo). Dado que estos grupos ya partían de niveles más descendidos en los vínculos entre pares, este deterioro contribuye a profundizar las brechas existentes. Asimismo, el empeoramiento del vínculo entre estudiantes también es más pronunciado entre aquellos adolescentes que asisten a centros públicos, particularmente en escuelas técnicas[49], y en el interior del país, nuevamente centros donde el vínculo entre pares ya era más bajo (gráficos A.5.14 y A.5.15 del Anexo). Por otra parte, los datos de 2025 muestran que el vínculo entre estudiantes es peor en centros de mayor tamaño.

En el caso del **vínculo entre estudiantes y docentes** surgen algunas diferencias, ya que la caída observada en 2025 respecto a 2022 es más pronunciada entre estudiantes de estatus socioeconómico favorable y muy favorable (gráfico A.5.16 del Anexo). Asimismo,

[48] Este índice, si bien fue calculado en 2018 y 2022, no es comparable con esta edición de Aristas, ya que en 2025 se modificaron varios de los ítems relevados y el actor consultado.
[49] Si se analizan por separado los grupos de formación profesional básica y de educación básica integrada de las escuelas técnicas, se observa que el deterioro es mayor en los primeros. No obstante, esta caída solo es significativa al considerar las escuelas técnicas en su conjunto.

el deterioro se da principalmente en centros privados y escuelas técnicas, al tiempo que la caída es mayor en Montevideo que en el interior del país y en los centros de mayor tamaño (gráficos A.5.17 al A.5.19 del Anexo).

GRÁFICO 5.13
VÍNCULOS INTERPERSONALES EN EL CENTRO EDUCATIVO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Por último, se analiza el **sentido de pertenencia de los estudiantes** hacia el centro educativo, a partir de preguntas vinculadas al gusto por el centro, la disposición para asistir, el sentirse parte de la institución y la resistencia al cambio de centro, entre otros aspectos. A partir de sus respuestas se construye un índice de sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo al que asisten.

Tal como muestra el gráfico 5.14, el sentido de pertenencia mostró una caída entre 2018 y 2022, pero en 2025 se mantiene estable. No obstante, dicha estabilidad esconde un deterioro del sentido de pertenencia entre los estudiantes del sector público, particularmente de aquellos que asisten a grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas. Esto hace que, para 2025, las brechas con el sector privado se incrementen.

También se observa un deterioro del sentido de pertenencia entre estudiantes varones, aunque en 2025 siguen mostrando valores similares a los de las mujeres (gráfico A.5.20 del Anexo). Lo mismo sucede con los estudiantes del interior del país, que experimentan una caída del sentido de pertenencia, pero aun así mantienen niveles similares a los de Montevideo (gráfico A.5.21 del Anexo).

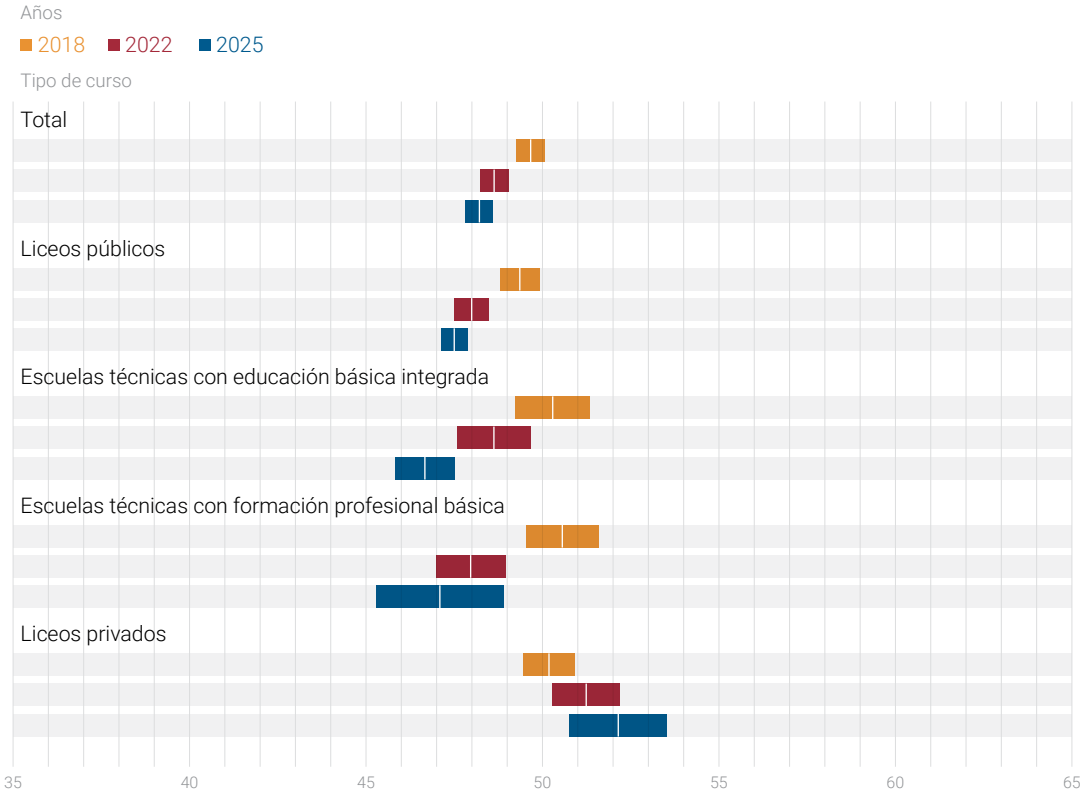
GRÁFICO 5.14

SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN TIPO DE CURSO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes



CAPÍTULO 6.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

PRINCIPALES RESULTADOS

CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA

- Los docentes perciben una mayor preparación previa de los estudiantes en lectura que en matemática: la mayoría de los grupos está suficientemente preparada para varias actividades de lectura, pero para pocos contenidos de matemática.
- Se observan brechas por contexto y tipo de curso. Cuanto más favorable es el contexto socioeconómico y cultural del centro, mayor es la proporción de docentes que considera suficiente la preparación del grupo.
- La mayoría de los docentes considera insuficiente el tiempo para abordar el programa en ambas áreas, especialmente en matemática, incluso en los contextos más favorables.
- Los principales motivos por los que declaran insuficiente el tiempo son el escaso dominio de las herramientas básicas por parte de los estudiantes, la extensión o complejidad de los programas (sobre todo en matemática), la falta de espacios específicos de apoyo y, en los contextos más desfavorables, la asistencia irregular.

QUÉ SE ENSEÑA EN LECTURA Y MATEMÁTICA

- En lectura, la cobertura es alta y homogénea: la mayoría de los docentes aborda la mayoría de las actividades, con pocas diferencias por contexto o tipo de curso.
- En matemática, la cobertura es menor y más heterogénea: solo fueron abordados la mitad de los temas por la mayoría de los docentes durante el año lectivo. Además, la mayoría de los temas presenta diferencias en la cobertura según tipo de curso.
- En lectura, la relación entre la preparación previa percibida y la cobertura es débil: en general, los docentes suelen abordar los contenidos independientemente de la preparación.
- En matemática, en general, la cobertura es mayor en los grupos percibidos como mejor preparados, especialmente en Trigonometría, Probabilidad y Sistemas de ecuaciones.
- El análisis del énfasis docente mostró la coexistencia de distintos perfiles de enseñanza. En lectura, cerca del 70% de los docentes se distribuye entre dos perfiles contrapuestos: uno centrado en la dimensión literal y otro en las dimensiones crítica e inferencial.

Respecto a 2022, el primer grupo aumentó 5,1 puntos porcentuales y el que enfatiza las dimensiones inferencial y crítica disminuyó 4,3 puntos.

- En matemática, se contraponen un perfil centrado en la dimensión información y otro en aplicación y comprensión. Sin embargo, los énfasis se distribuyen más homogéneamente que en lectura y algo más de la mitad de los docentes presenta un perfil equilibrado. No se observan cambios respecto a 2022.
- Al controlar por el tipo de curso y las características socioeconómicas de los grupos, en los de formación profesional básica persiste un menor énfasis en las dimensiones de mayor complejidad, tanto en lectura como en matemática, junto con una mayor priorización de las dimensiones de menor complejidad cognitiva en ambas áreas y de los contenidos aritméticos (en matemática) por sobre los demás.

CÓMO SE ENSEÑA

- Como en ediciones anteriores, la implementación de la demanda cognitiva presenta mayor variabilidad en lectura que en matemática y se mantiene en niveles similares a los de 2022.
- En la demanda cognitiva implementada persisten brechas por contexto socioeconómico, sin un patrón lineal y con las mayores diferencias entre los quintiles extremos.
- En ambas áreas, los liceos (especialmente los privados) implementan más tareas de alta demanda cognitiva, mientras que las escuelas técnicas presentan los menores niveles. La disparidad en la demanda cognitiva responde primordialmente a la segmentación por tipo de curso (con una brecha crítica en el caso de formación profesional básica) por encima de las variables socioeconómicas del centro.
- Los docentes de lectura reportan una mayor implementación de propuestas que promueven una activación cognitiva más alta que los de matemática. En particular: *plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica*, *presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia* y *permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema*.
- En matemática, los niveles de activación cognitiva son más altos en los contextos más favorables y en los liceos privados.
- Las prácticas de enseñanza que promueven la autonomía de los estudiantes presentan niveles levemente superiores en matemática. *Trabajar en parejas o pequeños grupos sin intervención docente* es más frecuente en esta área.
- En matemática, las prácticas de promoción de la autonomía son más frecuentes en los liceos públicos y privados y en el contexto muy favorable respecto al muy desfavorable.

CONSIDERACIONES GENERALES

- **Las oportunidades de aprendizaje en noveno grado de educación media básica se distribuyen de manera heterogénea entre áreas, contextos y tipos de curso**, lo que sugiere que algunas de las desigualdades observadas en los resultados educativos pueden estar asociadas a las experiencias pedagógicas que reciben los estudiantes en las aulas.
- **Matemática aparece como el área más desafiante**, combinando menores niveles de preparación previa de los estudiantes, menor cobertura de contenidos y una mayor asociación entre ambos aspectos: **cuanto menor es la preparación previa percibida,**

menor es la cobertura alcanzada. A esto se suman percepciones generalizadas de falta de tiempo para cubrir el programa.

- **Las diferencias en las oportunidades de aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a las decisiones de los docentes**. El hecho de que en los contextos más desfavorables haya menores oportunidades de aprender no depende principalmente o únicamente de los docentes de aula. Si bien son ellos quienes las llevan adelante, no puede desconocerse que las condiciones para enseñar son claramente diferentes entre contextos y, por lo tanto, limitan las posibilidades de desarrollar prácticas desafiantes para los estudiantes que asisten a centros de contextos desfavorables. Se trata, por tanto, de una responsabilidad de la política educativa, que debe contribuir a que mejoren las condiciones para enseñar en centros que, por la población que reciben, afrontan grandes desafíos en la enseñanza.
- Los resultados identifican algunos aspectos potencialmente susceptibles de intervención desde la política educativa. Entre ellos destacan: herramientas de diagnóstico y acción para apoyar a los estudiantes que cuentan con menos preparación para los temas, espacios de apoyo permanentes para los casos específicos que así lo requieran y orientación a los docentes a través de materiales y guías para su planificación.

¿QUÉ SON LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE?

El capítulo analiza las oportunidades de aprendizaje en noveno grado de educación media, considerando tanto cómo se enseña (demanda cognitiva, activación cognitiva y autonomía estudiantil) como qué se enseña (cobertura y énfasis curricular). También se reportan factores que inciden en las decisiones docentes, como la preparación previa de los estudiantes y el tiempo disponible para desarrollar el programa, a partir de cuestionarios aplicados a los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática.

La edición 2025 mantiene continuidad con mediciones anteriores en varias dimensiones, particularmente en la percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes y en la cobertura de contenidos, aunque en matemática se introducen algunos ajustes en los ítems relevados. Asimismo, las dimensiones de demanda cognitiva y énfasis continúan abordando conceptualmente los mismos fenómenos que en ediciones previas.

A su vez, esta edición incorpora nuevas dimensiones y ajustes relevantes. Por primera vez se reporta la percepción docente sobre la suficiencia del tiempo disponible para desarrollar el programa de la asignatura. Además, se presentan de manera diferenciada los índices de activación cognitiva y de autonomía estudiantil, que conceptualmente en ediciones anteriores se reportaban conjuntamente en un único indicador. Esto permite una caracterización más específica de distintas dimensiones de las prácticas pedagógicas.

Las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos constituyen un factor central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Su estudio brinda información de gran potencial para la definición de políticas educativas orientadas no solo al diseño curricular, sino también a diversos aspectos de su implementación en las aulas y, potencialmente, a la mejora en los desempeños de los estudiantes.

El concepto aborda lo que el centro educativo ofrece al estudiante con la intencionalidad de que aprenda. Es una aproximación a la medición del currículum implementado en el aula (Schmidt et al., 1996). Estos aspectos, que se vinculan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen potencial para compensar las desigualdades de origen en el entendido de que están orientados a que todos los estudiantes alcancen el umbral educativo deseado o socialmente definido (Guiton y Oakes, 1995).

Es importante considerar que diversas situaciones de aula podrían llevar a que los docentes tomen decisiones diferentes sobre qué y cómo enseñar. Por ello, es relevante también conocer sus percepciones sobre diversos aspectos tales como el grado de preparación con el que llegan los alumnos para abordar ciertos temas y qué factores inciden en las decisiones que toman en materia de implementación curricular.

La tabla 6.1 define las dimensiones y subdimensiones de las oportunidades de aprendizaje contempladas en este capítulo, orientado a describir el currículo implementado en las aulas. En primer lugar, se presentan factores de aula con potencial incidencia en las decisiones que los docentes toman a la hora de considerar qué y cómo enseñar. En ese sentido se presentan datos sobre la percepción de los docentes respecto a la preparación previa de los estudiantes y sobre los tiempos disponibles para implementar el programa del curso. En segundo lugar, se presentan las dimensiones de oportunidades de aprendizaje vinculadas con el "qué se enseña" (cobertura, énfasis) y, en tercer lugar, se incluyen las dimensiones vinculadas con el "cómo se enseña" (demanda cognitiva, activación cognitiva y prácticas pedagógicas autónomas).

TABLA 6.1
DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES DE LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS

Dimensión	Subdimensión	Definición
Percepciones docentes	Preparación previa de los estudiantes	Consideración de los docentes sobre la suficiente preparación de los estudiantes al inicio del año para abordar los temas previstos en el curso
	Tiempos disponibles para implementación	Valoración de los docentes sobre el grado de suficiencia que tiene el tiempo curricular previsto en el año para implementar los contenidos del programa
Cobertura	Cobertura de los contenidos curriculares	Contenidos curriculares correspondientes al grado escolar que efectivamente son trabajados por los docentes durante el año lectivo
	Vínculo entre cobertura y preparación previa de los estudiantes	Se analiza el vínculo que tienen la percepción de los docentes sobre la preparación previa de los estudiantes y la implementación de los temas previstos en el programa
	Énfasis de los contenidos curriculares	Contenidos abordados en el curso que son priorizados por los docentes en las aulas; del conjunto de los temas abordados en el curso, el énfasis analiza aquellos que tienen peso o importancia (en términos relativos) en la enseñanza del docente en un grupo
Demanda cognitiva		Nivel de demanda que presentan las tareas planteadas por los docentes en términos de complejidad de los procesos cognitivos involucrados en su resolución
Activación cognitiva		Implementación de prácticas pedagógicas activas orientadas a estimular cognitivamente a los estudiantes
Prácticas pedagógicas de autonomía estudiantil		Implementación de prácticas pedagógicas orientadas al trabajo autónomo de los estudiantes

Vale tener presente que el programa de Matemática correspondiente a grupos de formación profesional básica presenta algunas diferencias respecto al de educación básica integrada: el programa de formación profesional básica es más focalizado y flexible que el de educación básica integrada, además de que en los módulos 3 y 4 de formación profesional básica se destinan dos horas semanales de Matemática y dos integradas (con Física y Química), en comparación con las cuatro horas semanales en el plan de educación básica integrada. En cuanto a los contenidos, en el programa de formación profesional básica se incluye solamente un subconjunto de los contenidos disciplinares respecto a los que se desarrollan en el programa de noveno de educación básica integrada[50].

PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES PARA EL CURSO Y SU AVANCE ESCOLAR

Con el propósito de una aproximación al diagnóstico sobre el estado del grupo al comienzo del año lectivo, se buscó relevar la perspectiva de los docentes sobre la suficiente preparación para el abordaje de distintas temáticas disciplinares[51]. Para esto, se les presentó una serie de actividades y contenidos correspondientes a dominios definidos por el INEEd en el marco[52] y se les solicitó que indicaran, en cada caso, si consideraban que la mayoría de los estudiantes de su grupo contaban con las bases necesarias para trabajar los temas.

LECTURA

En Comunicación y Sociedad/Idioma Español, en general, más del 50% de los docentes considera que sus estudiantes estaban preparados al inicio del año para abordar las diferentes actividades (gráfico 6.1). Sin embargo, se observan diferencias según el nivel de complejidad cognitiva de la actividad. Aquellas de menor complejidad, como *localizar información explícita*, son las que alcanzan la mayor proporción de docentes que opinan que sí (84,9%). En contraste, para otras actividades, como *jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verba*l o *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación*, son menos los que consideran preparados a sus estudiantes (34,3% y 27,5%, respectivamente).

Estos resultados son consistentes con los observados en 2022, 2021[53] y 2018, cuando la mayoría de los docentes también coincidía en que sus estudiantes estaban suficientemente preparados al inicio del año para abordar adecuadamente la mayoría de las actividades

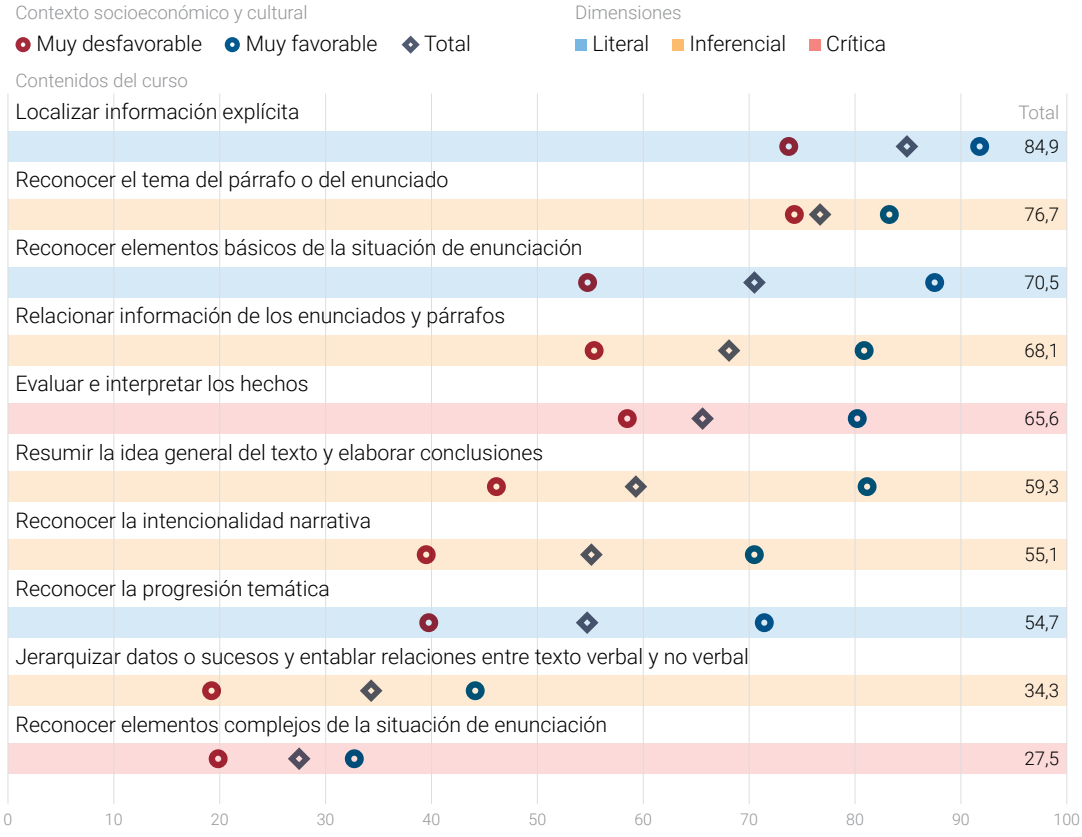
[50] Trigonometría, ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita, funciones y sistemas de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas, además de algunos otros contenidos transversales.
[51] Se debe tener presente que, en el caso de lectura, hasta 2022 los docentes consultados eran de Literatura e Idioma Español, mientras que en 2025 son docentes de Idioma Español a cargo de Comunicación y Sociedad e Idioma Español. Por tanto, la comparabilidad con años anteriores debe ser leída tomando en cuenta esa particularidad.
[52] En el caso de lectura, las actividades se corresponden con los dominios de lectura definidos por el INEEd en el marco. En el caso de matemática, se les consulta por cada uno de los contenidos conceptuales del programa de educación básica integrada.
[53] En 2021 se realizó una encuesta a directores, adscriptos, docentes de Literatura/Idioma Español y Matemática y estudiantes de tercero de ciclo básico acerca de la enseñanza de la lectura y la matemática, en un año aún atravesado por las particularidades de la pandemia de COVID-19. El documento del estudio se puede consultar aquí.

de lectura. Sin embargo, en 2025 se observa una disminución de los porcentajes de preparación en todas las actividades, especialmente en *resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones* y en *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación* (tabla A.6.1 del Anexo).

Por otra parte, se observa una mayor proporción de docentes que estima suficientemente preparados a los estudiantes al inicio del año en las instituciones pertenecientes al contexto muy favorable que en las del contexto muy desfavorable (gráfico 6.1 y tabla A.6.2 del Anexo).

Asimismo, al considerar el tipo de curso, los docentes de liceos (especialmente en el sector privado) perciben en mayor medida que los de escuelas técnicas que la preparación previa de sus estudiantes es suficiente (tabla A.6.3 del Anexo).

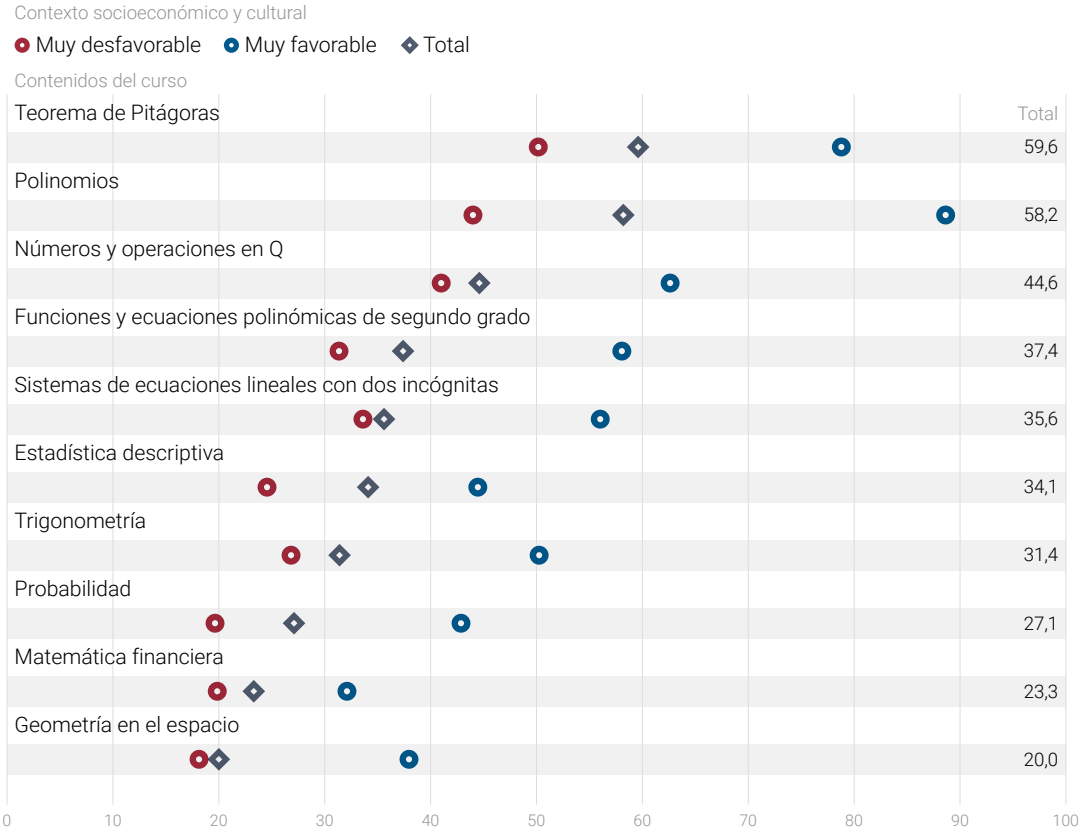
GRÁFICO 6.1
DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES POR ACTIVIDAD DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



MATEMÁTICA

En matemática el diagnóstico de los docentes sobre la preparación inicial de los estudiantes presenta notorias diferencias respecto a lo observado en lectura. Solo en dos de los diez temas consultados[54] de los programas de noveno, más de la mitad de los docentes considera que los estudiantes de su grupo estaban lo suficientemente preparados al inicio del año para abordarlos en el curso (gráfico 6.2). Esto representa una cierta desmejora respecto a la edición 2022[55]. Teorema de Pitágoras y Polinomios son los que logran mayores consensos en la consideración de que los estudiantes llegan con herramientas suficientes para su abordaje (59,6% y 58,2%, respectivamente).

GRÁFICO 6.2
DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES POR TEMA DE MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



[54] Las actividades consultadas a los docentes en 2025 difieren de las relevadas en ediciones anteriores, por lo que no es posible comparar con 2018, 2021 ni 2022. En las ediciones anteriores, las actividades se correspondían con los dominios definidos en el marco de la evaluación de matemática de Aristas Media. Estos dominios fueron definidos en función de los programas y documentos oficiales de la DGES y de la DGETP y son los que estructuran las pruebas de matemática de Aristas Media. En 2025, las actividades sobre las que se consultó a los docentes de Matemática abarcan los contenidos explícitos de los programas y no necesariamente los dominios de Aristas Media de las pruebas. Esta nueva caracterización permite dar información más precisa sobre el grado de preparación (y cobertura, eventualmente) de los temas que están explícitos en el programa de Matemática.
[55] Si bien los temas relevados no son estrictamente comparables con los de ediciones anteriores debido a modificaciones en los bloques y contenidos consultados, en términos globales, los porcentajes de preparación previa suficiente son más bajos que los de 2022. A modo de ejemplo, solo en dos de los diez temas relevados en 2025 más de la mitad responde que el grupo cuenta con preparación previa suficiente. Por su parte, en 2022 en nueve de los 18 temas consultados la mayoría de los docentes considera que el grupo tenía preparación previa suficiente.

En cambio, en Matemática financiera y Geometría del espacio es donde es menor el porcentaje de docentes que considera a sus estudiantes lo suficientemente preparados a inicio del año como para abordarlos durante el curso (23,3% y 20%, respectivamente).

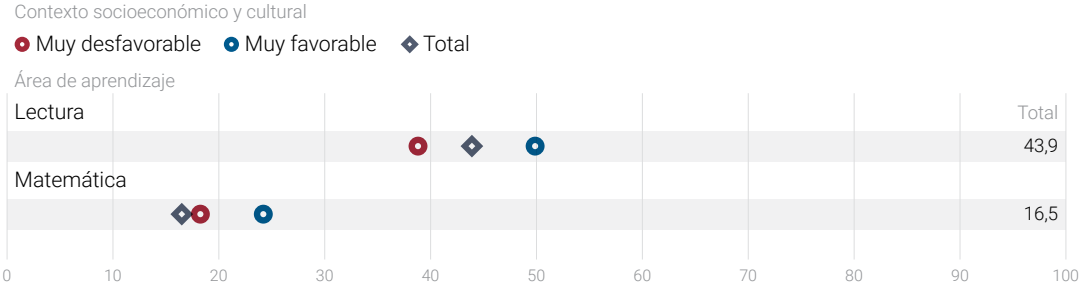
En 2025, en todas las actividades, la consideración de suficiente preparación es mayor en el contexto más favorable que en el más desfavorable (gráfico 6.2 y tabla A.6.4 del Anexo). Además, respecto al tipo de curso, en términos generales, en los liceos privados hay mayor consideración de preparación que en los liceos públicos y escuelas técnicas. En estas últimas, los docentes de grupos de educación básica integrada señalan una mayor proporción de preparación previa respecto a los grupos de formación profesional básica (tabla A.6.5 del Anexo).

TIEMPO SUFICIENTE Y MOTIVOS

Los docentes fueron consultados respecto a si consideran que el tiempo de la asignatura es suficiente para abordar adecuadamente lo establecido en el programa. En ambas áreas, la mayoría de los docentes consideran que el tiempo es insuficiente (gráfico 6.3). Esto es más acentuado en el caso de matemática, donde solamente el 16,5% de los docentes opina que el tiempo es suficiente. En el caso de lectura este porcentaje es del 43,9%. Si bien en los centros de contexto muy favorable estos porcentajes son más altos, aún en esos casos los docentes consideran mayoritariamente que los tiempos son insuficientes. En el caso de matemática, también los docentes de los centros de contexto muy favorable son los que consideran que el tiempo es suficiente en mayor medida (tabla A.6.6 del Anexo).

Respecto al tipo de curso, en el caso de lectura, los docentes de grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas son los que declaran en menor medida que el tiempo es suficiente. En matemática es en liceos públicos[56]. En las dos áreas los docentes de liceos privados tienden a responder que el tiempo es suficiente en mayor medida que los docentes de centros públicos (tabla A.6.7 del Anexo).

GRÁFICO 6.3
DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE EL TIEMPO QUE TIENEN PARA ENSEÑAR LOS CONTENIDOS DEL CURSO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



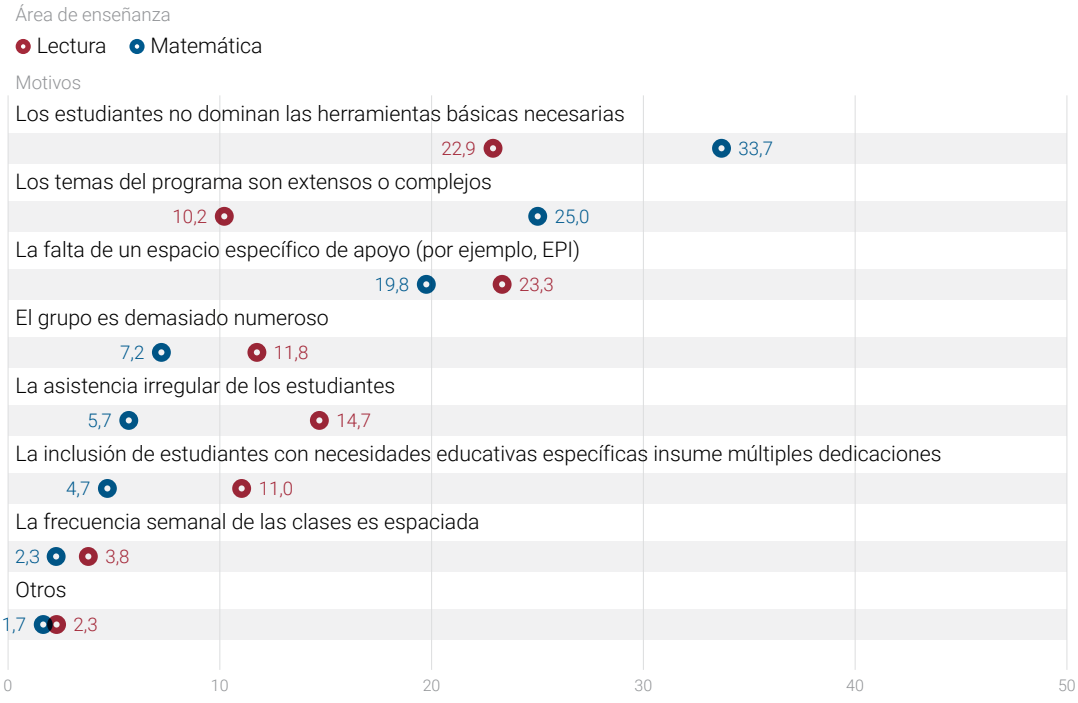
[56] Cabe recordar que formación profesional básica tiene un programa más flexible que el de educación básica integrada, lo que podría implicar que sea más fácilmente abarcable.

A los docentes que consideran que el tiempo es insuficiente se les consultó por el principal motivo (gráfico 6.4). Las respuestas son heterogéneas y no hay un motivo particular que sea mayoritario. Uno de los factores con mayor porcentaje de respuestas refiere a que, de acuerdo con la percepción de los docentes, *los estudiantes no dominan las herramientas básicas necesarias* para abordar los temas del curso y eso insume tiempo extra (33,7% en matemática y 22,9% en lectura).

La complejidad o extensión de los temas del programa son mencionados por los docentes de Matemática en mayor medida que por los de Comunicación y Sociedad/Idioma Español (25% y 10,2%, respectivamente).

Otro de los motivos que los docentes asocian con la insuficiencia de tiempo es *la falta de un espacio específico de apoyo (por ejemplo, EPI)*[57]. Este es el motivo con mayor porcentaje de respuesta entre los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español (23,3%) y uno de los más elegidos en Matemática (19,8%).

GRÁFICO 6.4
PRINCIPAL MOTIVO POR EL QUE LOS DOCENTES CONSIDERAN INSUFICIENTE EL TIEMPO QUE TIENEN PARA ENSEÑAR LOS CONTENIDOS DEL CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



[57] El Espacio Pedagógico Inclusor (EPI) era un dispositivo implementado por la DGES destinado a estudiantes con dificultades de aprendizaje o que necesitan un apoyo complementario al trabajo de aula (circular N.° 2971, DGES, 2010). Hasta el 2022 existía una hora más de clase semanal para EPI en séptimo, octavo y noveno. A partir de 2023, en el marco de la transformación curricular integral, este dispositivo se dejó de implementar.

Al considerar las diferencias por tipo de grupo y contexto, algunos de estos factores muestran patrones específicos. En particular, *la asistencia irregular de los estudiantes,* tanto en matemática como en lectura, se asocia con mayor frecuencia a la insuficiencia de tiempo en los contextos más desfavorables, llegando al 32,4% de las respuestas entre los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español en centros de contexto muy desfavorable. Su incidencia disminuye a medida que mejora el contexto socioeconómico y cultural del centro (tabla A.6.8 del Anexo) y, en particular, en los liceos privados, donde no hay respuestas en esa opción[58] (tabla A.6.9 del Anexo).

Por su parte, en ambas áreas la percepción de que *los estudiantes no dominan las herramientas básicas* (uno de los factores más extendidos a nivel general) presenta menor peso relativo en centros de contexto muy favorable y mayor incidencia en los grupos de formación profesional básica (llegando al 50,6% de las respuestas).

En el caso específico de lectura, *la falta de un espacio específico de apoyo (por ejemplo, EPI)* adquiere mayor relevancia en los contextos más favorables (38,2%) y, especialmente, en los liceos privados (44,8%) (tablas A.6.8 y A.6.9 del Anexo).

Finalmente, la extensión o complejidad de los temas del programa tiende a cobrar mayor importancia relativa en matemática en los centros de contexto favorable (30,2%) y muy favorable (36,5%). Dado que se solicitó a los docentes identificar el principal motivo, en los contextos más desfavorables tienden a destacarse otras problemáticas más críticas (como la asistencia irregular y la falta de herramientas básicas), lo que podría explicar su menor mención relativa en estos contextos, sin que ello implique que deje de ser un factor relevante (tabla A.6.8 del Anexo).

COBERTURA DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS POR LOS DOCENTES EN LAS AULAS

Este apartado describe qué contenidos y actividades de lectura y matemática se trabajaron en las aulas durante 2025. Asimismo, en el caso de los contenidos no abordados, se consultó a los docentes si ello se debió a que corresponden a otros grados (ya sean previos o posteriores) o si tenían previsto su tratamiento más adelante en el año.

LECTURA

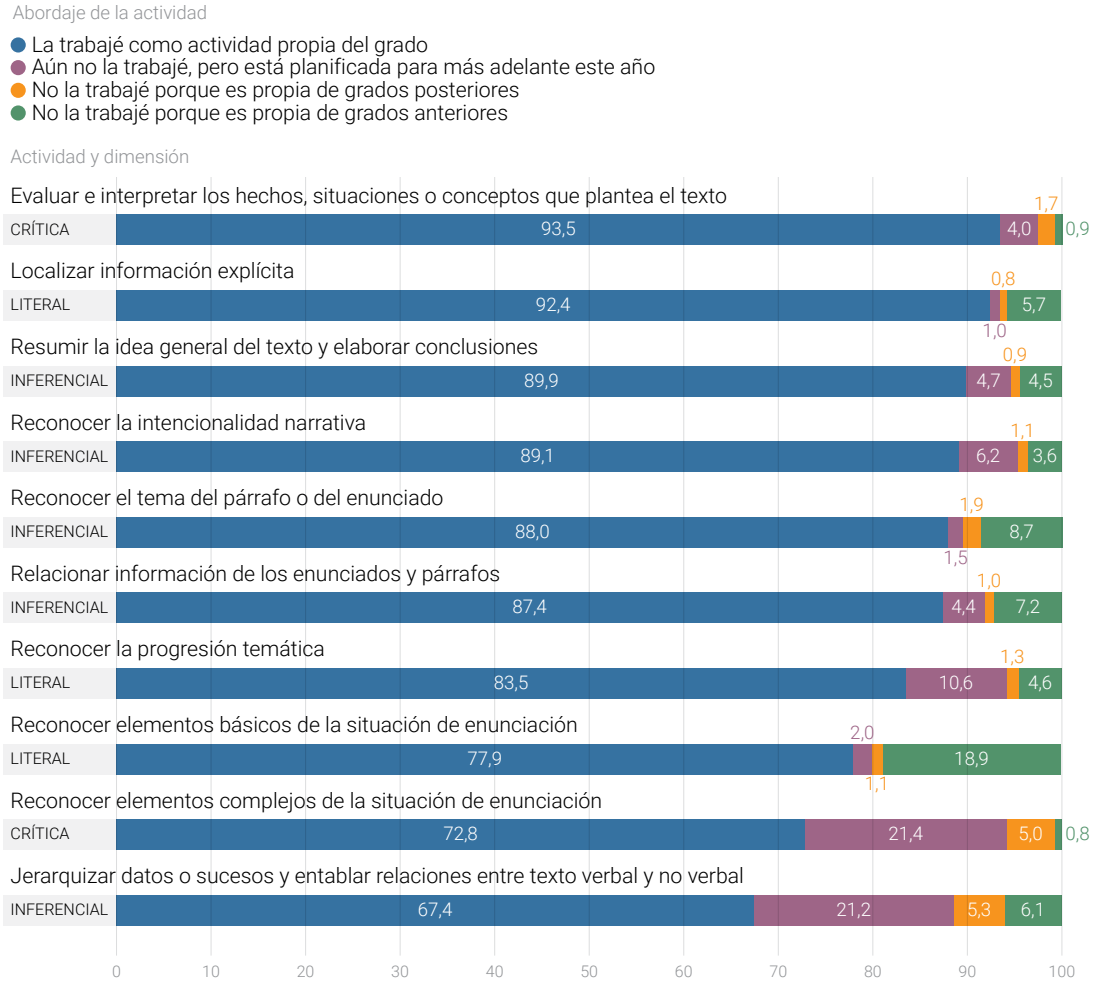
Ante una lista de actividades correspondientes a lectura literal, inferencial y crítica, se solicitó a los docentes que indicaran, en cada caso, si las habían trabajado como contenido específico del curso a su cargo en 2025, si aún no las habían trabajado, pero tenían previsto hacerlo más adelante, o si no tenían previsto abordarlas por considerarlas propias de otro curso (anterior o posterior)[59].

[58] Vale recordar que se solicitó a los docentes marcar una única opción como la principal.

[59] En Aristas Media 2018, 2022 y 2025 se consultó, para cada una de las actividades, si el docente las trabajó o no y los motivos por los que no lo hizo. En la encuesta de media de 2021 se preguntó, además, si, en caso de haber trabajado las actividades, lo hizo como contenido específico del curso o bien como un repaso o introducción. Debe considerarse esta diferencia en la forma de relevamiento de los temas trabajados a la hora de hacer comparaciones de las respuestas de los docentes entre ediciones. Si bien se han tomado recaudos metodológicos para disminuir el impacto de las posibles consecuencias, cabe señalar que la información recopilada, al ser producto exclusivo del reporte de los consultados sobre sus propias prácticas, podría estar afectada por la deseabilidad social. Otro punto a considerar refiere a que en 2025 se relevaron docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español, mientras que hasta 2022 era principalmente a los docentes de Literatura.

Al considerar las diez actividades incluidas en la consulta, se observa que los docentes reportan haber implementado, en promedio, ocho de ellas. Para cada actividad individual, la cobertura es de al menos 67%. La que presenta mayor nivel de cobertura es *evaluar e interpretar los hechos, situaciones o conceptos que plantea el texto* (93,5%), propia de la dimensión crítica de la lectura, seguida por *localizar información explícita* (92,4%), de la dimensión literal (gráfico 6.5). En el caso de *localizar información explícita*, en 2025 es la segunda actividad con mayor porcentaje de menciones, cuando en 2022 ocupaba el cuarto puesto entre las menciones (con el 87,9%). Más allá de este cambio particular, en líneas generales la priorización de los temas es similar a la de ediciones anteriores, manteniendo cierta estabilidad en los niveles de cobertura (tabla A.6.10 del Anexo).

GRÁFICO 6.5
COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



Las actividades *jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal* y *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación* son las menos cubiertas. Además, son las que en mayor proporción los docentes declaran haber planificado al inicio del año para su tratamiento en 2025, pero que aún no habían abordado al momento de la consulta (21,2% y 21,4%, respectivamente). Estas actividades coinciden con las declaradas como planificadas, pero aún no trabajadas en mayor medida en ediciones anteriores (tabla A.6.10 del Anexo). Desde el punto de vista del flujo curricular, esto sugiere que ciertos contenidos, al ser planificado su tratamiento por los docentes para el último tramo del año lectivo[60], podrían estar siendo, en los hechos, los menos abordados frente a los que frecuentemente suelen ser propuestos a los estudiantes con anterioridad en el curso.

En el resto de las actividades, el principal motivo para no haberlas trabajado es por considerarlas propias de un curso anterior. En términos generales, no se identifican actividades que no hayan sido abordadas por los docentes por considerarlas propias de un curso posterior a noveno (no alcanzan el 6% en ninguna de las actividades listadas) (gráfico 6.5).

No se observan diferencias claras en la cobertura de las actividades según el contexto socioeconómico y cultural del centro (tabla A.6.11 del Anexo). Los docentes de grupos de formación profesional básica son los que presentan las menores proporciones que reportan la cobertura de la dimensión crítica, con relación a los demás tipos de curso (tabla A.6.12 del Anexo). Esto se debe a la particularidad de sus objetivos programáticos, en los que el desarrollo de la comprensión lectora se orienta a la especificidad instrumental de la formación técnica y no hace hincapié en el abordaje de textos literarios.

Por su parte, en los liceos (públicos y privados) se observan mayores niveles de cobertura en la actividad *reconocer la intencionalidad narrativa*, de la dimensión inferencial, que puede relacionarse con la alta frecuencia con que se trabaja el texto narrativo desde la escuela primaria.

MATEMÁTICA

Al igual que en lectura, se presentó a los docentes de Matemática un conjunto de 30 actividades alineadas a los diez temas contemplados en los programas de noveno de educación media: Números y operaciones en Q, Matemática financiera, Probabilidad, Polinomios, Estadística descriptiva, Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado, Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas, Teorema de Pitágoras, Trigonometría y Geometría en el espacio. Además, cada uno de esos temas presenta actividades que corresponden a las tres dimensiones de la competencia matemática: información, aplicación y comprensión[61].

Para dichas actividades, se solicitó a los docentes que indicaran, en cada caso, si fueron trabajadas como contenido específico del curso, si no tenían previsto abordarlas por

[60] La aplicación de Aristas Media se desarrolló entre el 6 y el 24 de octubre 2025.
[61] Se debe tener presente que en 2025 se cambió la forma de preguntar por los temas abordados en matemática (para que esté asociada a los contenidos de los programas y no a la tabla de dominios de Aristas), por lo que se debe tener recaudos respecto a la comparación con años anteriores.

considerarlas propias de otro curso o si aún no las habían trabajado, pero tenían previsto hacerlo más adelante.

Cabe señalar que a partir de la implementación del programa de noveno año de educación básica integrada se unificaron los contenidos impartidos en los liceos públicos y privados y en los grupos de educación básica integrada de las escuelas técnicas. En cambio, los grupos de formación profesional básica de las escuelas técnicas mantienen un programa diferente.

Considerando las 30 actividades incluidas en la consulta, los docentes reportan haber implementado, en promedio, 14 actividades, lo que equivale a cerca de la mitad (46,3%) de las actividades relevadas.

Las actividades del tema Polinomios son mencionadas como las de mayor implementación, particularmente las actividades *factorizar polinomios utilizando productos notables* y *realizar operaciones con polinomios* (en ambos casos cerca del 78% de los docentes declara haberlas trabajado). Le siguen las actividades de Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado, Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas, Teorema de Pitágoras y Trigonometría (gráfico 6.6)[62].

Entre las actividades y temas que tienen menores niveles de cobertura, en su mayoría se señala que, si bien aún no fueron trabajadas, están planificadas para más adelante en el año. Esto sucede con entre el 60% y el 70% de los docentes de Matemática para las actividades de Geometría en el espacio, Probabilidad[63], Estadística descriptiva y Matemática financiera. Por su parte, el tema Números y operaciones en Q se considera mayoritariamente que corresponde a un curso anterior, motivo por el que más del 50% de los docentes dice no trabajarlo en noveno[64] (tabla A.6.13 del Anexo).

Se observa que la cobertura en matemática se organiza marcadamente en torno a los temas o contenidos, más que a las actividades. En efecto, solo en dos de los diez temas alguna de las actividades presenta una cobertura diferente de la observada en las restantes. Este patrón sugiere que la cobertura de la enseñanza se estructura principalmente en función de los contenidos abordados, más que del desarrollo de habilidades o competencias transversales.

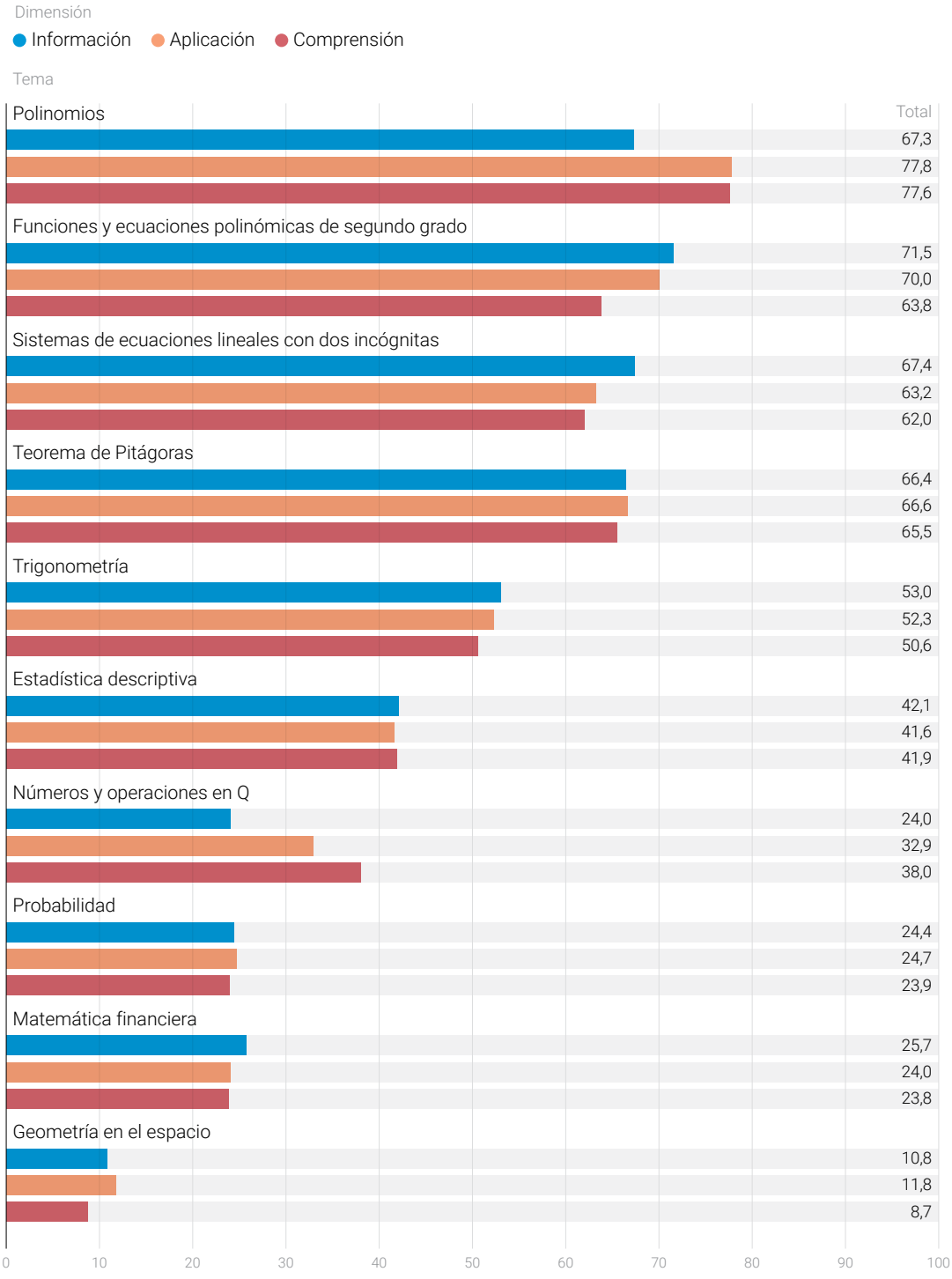
Se observa que, entre 2022 y 2025, en líneas generales hay cierta estabilidad en la cobertura de los temas en matemática[65].

[62] Si bien los temas relevados no son estrictamente comparables con los de ediciones anteriores, vale mencionar que en 2025 coincide en que los bloques de Álgebra (que abarca Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado, Polinomios y Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas) y Medidas (que abarca Teorema de Pitágoras y Trigonometría) son los que cuentan con mayores niveles de cobertura.
[63] Teniendo presente las limitaciones de la comparabilidad con ediciones anteriores, es relevante señalar que, en términos generales, los temas de Geometría, Probabilidad y Estadística se mantienen a lo largo del tiempo como actividades con bajos niveles de cobertura, aunque se menciona que están planificados para trabajarlos más adelante en el año.
[64] Similar a lo observado en los temas de Aritmética relevados hasta 2022.
[65] No es posible establecer diferencias en los niveles de cobertura con relación a 2022 debido a modificaciones en la clasificación de los temas y bloques consultados. No obstante, un ejercicio de correspondencia entre contenidos muestra que, de los tres temas comparables con 2022, dos presentan una mejora en el porcentaje de cobertura (Estadística y Probabilidad), mientras que uno evidencia un deterioro (Geometría en el espacio).

GRÁFICO 6.6

COBERTURA DE TEMAS DE MATEMÁTICA

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



Al analizar los niveles de cobertura según el tipo de curso, sin incluir la formación profesional básica (que, como se mencionó, tiene un programa diferente), se observan distintos patrones. En primer lugar, los porcentajes de cobertura son similares en los temas de Álgebra: Polinomios, Funciones y ecuaciones de segundo grado y Sistemas de ecuaciones lineales. En cambio, Probabilidad y Estadística descriptiva presentan una mayor cobertura en los liceos públicos y en los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas que en los liceos privados. Por el contrario, estos últimos registran niveles más altos en Teorema de Pitágoras, Trigonometría y Geometría del espacio, aunque la cobertura general de este último bloque es baja. Finalmente, las actividades de Matemática financiera son abordadas en mayor medida por docentes de educación básica integrada de escuelas técnicas que por docentes de los demás tipos de curso[66].

Específicamente, en grupos de formación profesional básica se observa una cobertura mayor de las actividades de Números y operaciones en Q, respecto a los demás tipos de curso. Esto es consistente con las diferencias entre los programas de formación profesional básica y los de educación básica integrada (tabla A.6.14 del Anexo).

En general, no se observan brechas tan marcadas por nivel socioeconómico como por tipo de curso, pero sí aparece una tendencia: en la mayoría de los temas, en contextos más favorables hay mayor proporción de actividades trabajadas en el año, mientras que en contextos más desfavorables aumenta el peso de lo planificado y no trabajado aún (tabla A.6.15 del Anexo).

VÍNCULO ENTRE COBERTURA Y DIAGNÓSTICO INICIAL

Se considera relevante analizar, para las distintas actividades de cada área, la relación entre la preparación previa de los estudiantes para abordar los contenidos de los programas de noveno, según los docentes, y la cobertura curricular que estos reportan haber realizado en 2025[67].

LECTURA

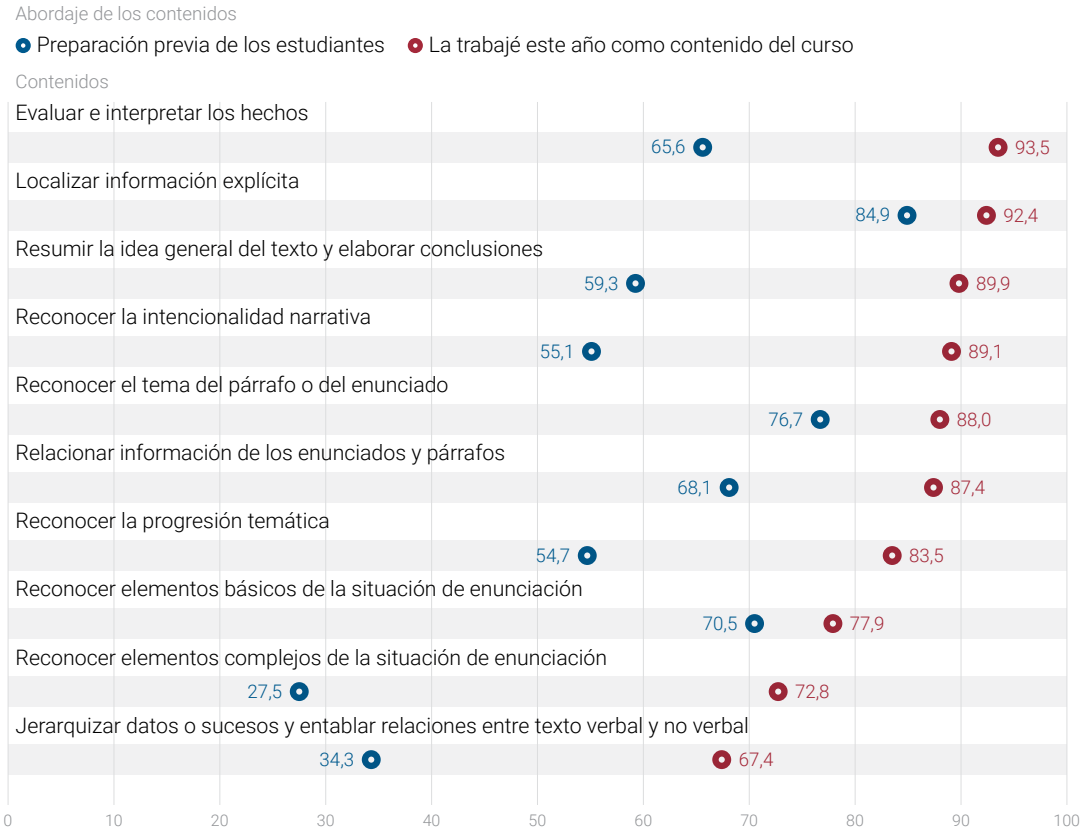
En lectura se observa que, en general, no hay una clara asociación entre la preparación previa de los estudiantes (percibida por los docentes) y la cobertura de los temas. Las excepciones son en los casos extremos. La actividad para la que los docentes perciben una mayor preparación previa de los estudiantes (*localizar información explícita*), es también una de las actividades con mayor porcentaje de cobertura (92,4%) (gráfico 6.7). En el otro extremo, las dos actividades donde un menor porcentaje de docentes considera que, mayoritariamente, los estudiantes cuentan con preparación suficiente, son también las que cuentan con una

[66] Cabe señalar que Matemática financiera estaba incluida en el programa anterior de ciclo básico tecnológico de 2007 (CETP, 2007), pero no en el de secundaria de 2006, reformulación 2010 (CES, 2010). Lo anterior podría indicar cierta tendencia por parte de docentes en grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas a replicar esos contenidos sobre los que ya hay un acumulado.

[67] En este informe se prioriza el análisis de la cobertura efectiva de los contenidos. En futuros reportes se profundizará en el análisis de los temas no cubiertos y de los motivos asociados a su no abordaje, incluyendo su vínculo con la preparación previa de los estudiantes percibida por los docentes.

menor cobertura durante el año lectivo de parte de los docentes: *jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal*, y *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación*. Sin embargo, en ambos casos la mayoría de los docentes declara haber trabajado con el grupo esas actividades (67,4% y 72,8%, respectivamente).

GRÁFICO 6.7
COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA Y PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

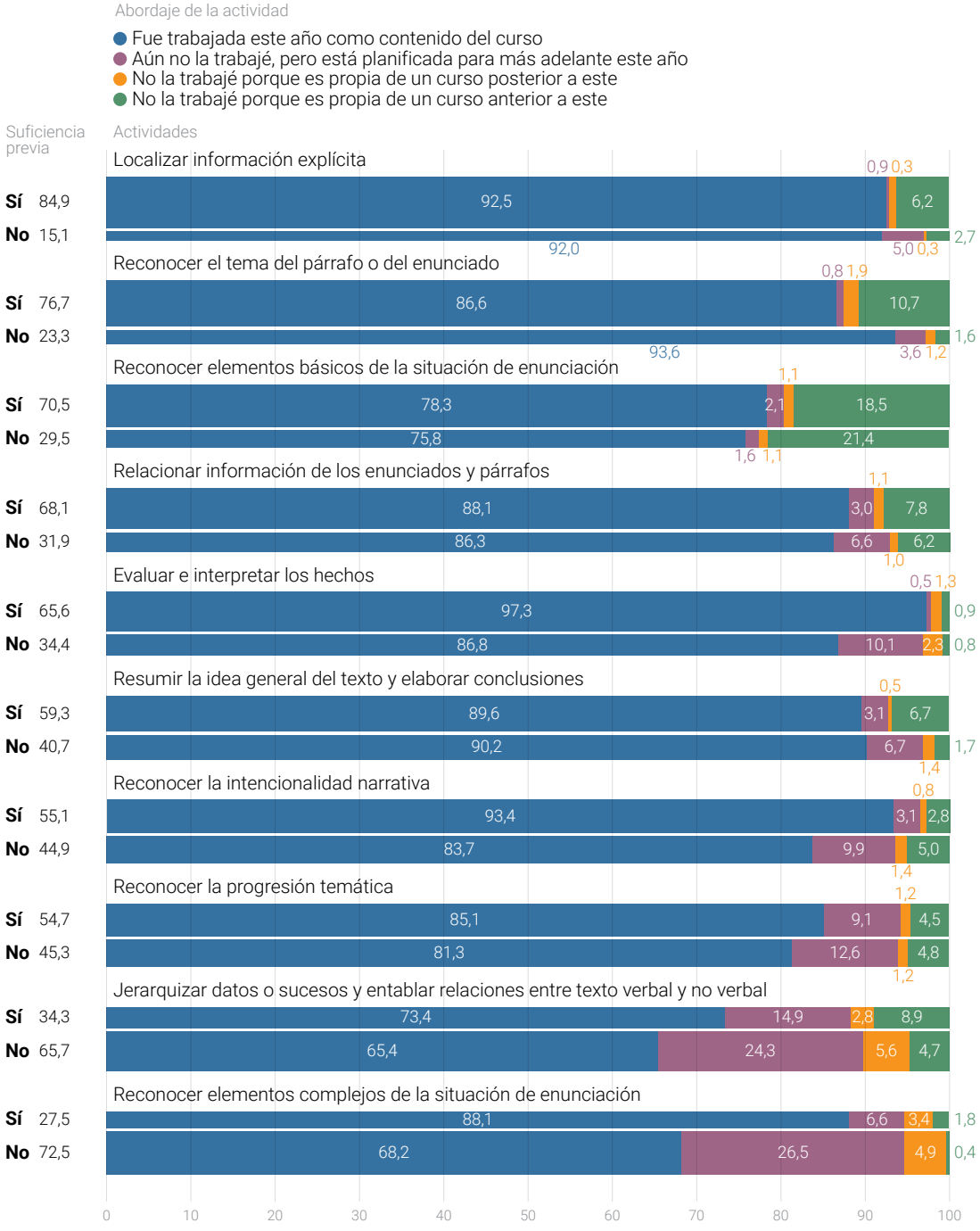


Al comparar los grupos donde los docentes perciben que la mayoría de los estudiantes cuenta con preparación previa suficiente contra aquellos donde se percibe que la preparación es insuficiente, en la mayor parte de las actividades no se registran diferencias en los porcentajes de cobertura (gráfico 6.8). Sin embargo, hay actividades en las que aquellos docentes que perciben más preparación previa entre sus estudiantes también declaran un mayor porcentaje de cobertura: *evaluar e interpretar los hechos*, *reconocer la intencionalidad narrativa*, *jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal*, y *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación*. En general, las diferencias observadas son moderadas, salvo en esta última actividad, donde la brecha resulta considerable, alcanzando casi 20 puntos porcentuales (gráfico 6.8 y tabla A.6.16 del Anexo).

GRÁFICO 6.8

CONSIDERACIÓN DE DOCENTES SOBRE SUFICIENCIA DE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES Y COBERTURA DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



Al controlar por el contexto socioeconómico y cultural del centro mediante un modelo de regresión logística, se observa que las diferencias en la cobertura de algunas actividades entre docentes que perciben una preparación suficiente y quienes no lo hacen se mantienen estadísticamente significativas. Esto sugiere que dichas diferencias son independientes del contexto socioeconómico y cultural del centro y que la percepción de preparación se asocia con una mayor probabilidad de trabajar actividades como *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación* y *jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal* (tabla A.6.17 del Anexo).

Por su parte, la percepción docente de que los estudiantes contaban con bases suficientes al inicio del curso no se asocia con la cobertura de habilidades de menor complejidad. Esto sugiere que estos contenidos tienden a trabajarse de manera más transversal, independientemente de la percepción sobre el nivel inicial del grupo.

Es decir, la asociación entre la cobertura y la percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes tiende a concentrarse en habilidades que requieren integración de información, establecimiento de relaciones y reconocimiento de significados no explícitos, más que en tareas de localización literal[68].

Las decisiones de implementación no presentan una asociación clara con el contexto socioeconómico del centro, aun considerando la preparación previa del grupo. Tanto entre los docentes que perciben que la mayoría de sus estudiantes cuenta con la preparación previa necesaria como entre aquellos que consideran que no la tiene, no se observan variaciones sustantivas en los porcentajes de cobertura por tema según el contexto socioeconómico y cultural del centro (tablas A.6.18 y A.6.19 del Anexo).

Por su parte, al tener en cuenta el tipo de curso, tampoco existen claras diferencias, aunque se pueden encontrar algunas puntuales. Cuando los docentes consideran que el grupo está mayoritariamente preparado, algunas de las actividades de menor complejidad cognitiva[69] en los liceos privados se suelen implementar en menor medida que en el resto de los centros, principalmente por considerar que se trata de temas que corresponden a un grado anterior. Esto podría suponer que el no abordaje de temas menos complejos daría mayor tiempo para enfatizar en las actividades más complejas (tabla A.6.20 del Anexo).

Por último, tomando en cuenta únicamente los casos donde los docentes señalan que la mayoría del grupo tiene una preparación previa insuficiente, como se mencionó anteriormente, eso no implica que el tema no sea implementado, y este es un patrón que se mantiene en los distintos tipos de curso. No obstante, vale señalar que, en el caso de los grupos de formación profesional básica, las actividades de mayor complejidad cognitiva suelen ser menos implementadas respecto a los demás centros. Particularmente, en dichos grupos solamente implementan la actividad *reconocer elementos complejos de la situación de enunciación* dos de cada diez docentes que consideraban que los estudiantes no tenían la preparación suficiente sobre el tema (tabla A.6.21 del Anexo).

[68] De acuerdo con el *Marco de lectura en tercero de educación media* (INEEd, 2017a).
[69] Por ejemplo, *reconocer elementos básicos de la situación de enunciación*, *reconocer el tema del párrafo o del enunciado* o *relacionar información de los enunciados y párrafos*.

MATEMÁTICA

En matemática, a diferencia de lo que pasa en lectura, se observa que la percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes se asocia de manera más clara con la cobertura de contenidos, aunque no de forma homogénea entre temas[70]. En siete de los diez temas se registran diferencias relevantes en los porcentajes de docentes que trabajaron cada actividad según si consideran la preparación como suficiente o insuficiente. En general, cuando la preparación es percibida como suficiente, aumenta la cobertura en contenidos tales como Probabilidad, Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado, Sistemas de ecuaciones, Teorema de Pitágoras y Trigonometría, con brechas que en algunos casos superan los 20 puntos porcentuales. En cambio, en bloques como Números y operaciones en Q, Estadística descriptiva y algunas actividades vinculadas a Polinomios, la cobertura es similar o incluso mayor cuando la preparación se percibe como insuficiente. El caso de Polinomios y Números y operaciones en Q podría indicar una priorización de contenidos considerados transversales y necesarios para avanzar en otros temas del curso (gráfico 6.9 y tabla A.6.22).

La cobertura de los temas varía significativamente según la percepción sobre el grado de preparación previa de los estudiantes en cada tema (tabla A.6.23 del Anexo). Los bloques cuya cobertura se asocia positivamente en mayor medida con la preparación previa son Probabilidad, Trigonometría y Matemática financiera. En cada uno de esos bloques, los tres temas que lo componen muestran asociación significativa entre la cobertura y la percepción docente sobre la preparación previa de los estudiantes.

También muestran asociaciones positivas y consistentes, aunque de menor magnitud, los bloques Sistemas de ecuaciones lineales y Teorema de Pitágoras. Por su parte en los bloques Funciones y ecuaciones de segundo grado y Geometría en el espacio la asociación es positiva y significativa en los temas de las dimensiones información y aplicación, pero no en los de comprensión.

En contraste, el abordaje de los bloques Números y operaciones en Q, Estadística descriptiva y Polinomios se mantiene relativamente estable independientemente de la percepción docente sobre el nivel inicial del grupo (tabla A.6.23 del Anexo).

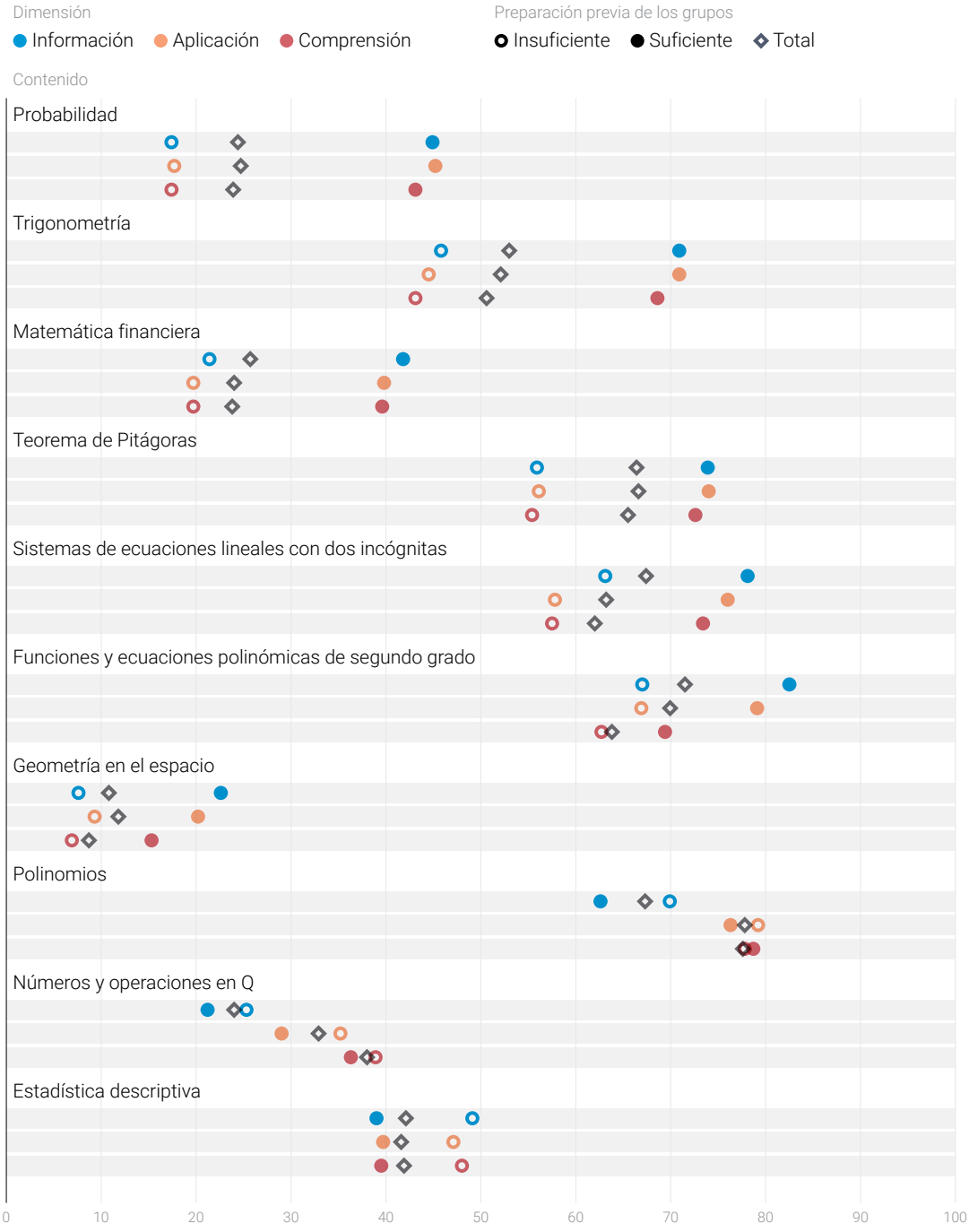
Estos resultados sugieren un patrón que merece atención: en la mayor parte de los bloques, los grupos percibidos por los docentes como mejor preparados tienden a alcanzar mayores niveles de cobertura que aquellos considerados menos preparados. Si bien no se establecen relaciones causales, este hallazgo plantea la necesidad de reflexionar sobre posibles dinámicas de profundización de desigualdades en el acceso a los contenidos.

[70] Cabe señalar que la consulta sobre la preparación previa se realizó a nivel de bloque y no para cada actividad en particular. Por este motivo, para las tres actividades de cada bloque se utilizó el mismo porcentaje de preparación previa, correspondiente a dicha medición.

GRÁFICO 6.9

PORCENTAJE DE COBERTURA POR TEMA SEGÚN PERCEPCIÓN DE PREPARACIÓN PREVIA SUFICIENTE DE LOS ESTUDIANTES

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informante: docentes de Matemática



ÉNFASIS

Para relevar el énfasis en los contenidos implementados en clase, se solicitó a los docentes que seleccionaran, para distintos grupos de actividades, aquellas más similares al trabajo realizado con sus estudiantes durante el año lectivo. A partir de esta información se construyeron índices que miden el énfasis declarado por los docentes en las distintas dimensiones en lectura, así como en las dimensiones y bloques temáticos en matemática. Es importante tener en cuenta que el énfasis en cada dimensión no se mide de manera independiente, sino que se considera el énfasis en las demás dimensiones, es decir, cuando una aumenta, otra disminuye. Esto permite conocer el énfasis de una dimensión respecto a otra, o bien, el énfasis de una dimensión respecto de las demás dimensiones consideradas, lo cual implica una mirada conjunta o abarcativa sobre el énfasis en la enseñanza.

Asimismo, la interpretación de los resultados se realiza tomando como referencia una dimensión o bloque temático que, en general, es la de menor complejidad. En lectura, los niveles de énfasis se comparan con la dimensión literal. En matemática, con la dimensión información, y en el caso de los bloques temáticos, con el bloque Aritmética. Por lo tanto, los valores reportados expresan diferencias de énfasis respecto de estas categorías de referencia y no medidas absolutas de énfasis en cada dimensión o bloque temático.

ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LA LECTURA

En esta sección se presenta la información del énfasis docente en las dimensiones de lectura (literal, inferencial y crítica). De acuerdo con las respuestas de los docentes de aula, la enseñanza de la lectura puede separarse en cuatro tipos según lo que más se enfatiza:

- docentes que priorizan la lectura literal sobre la crítica y la inferencial,
- docentes que priorizan la lectura inferencial y la crítica por sobre la literal,
- docentes que hacen más énfasis en la lectura crítica sobre la literal y más en la literal que en la inferencial y
- docentes que hacen más énfasis en la inferencial sobre la literal y menos en la crítica[71].

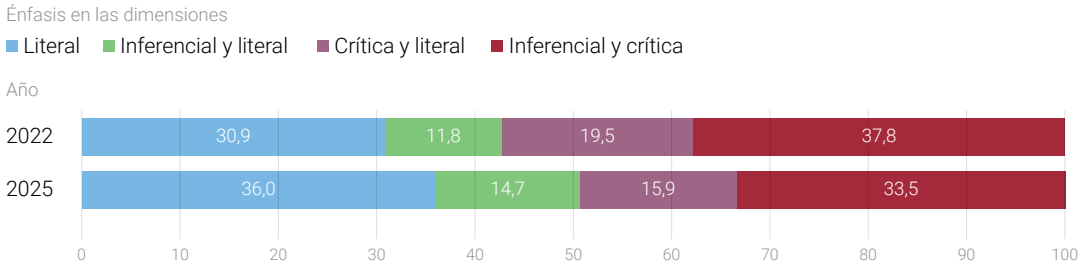
Los resultados muestran que casi el 70% de los docentes se ubica en perfiles de énfasis que corresponden a los dos extremos en términos de complejidad cognitiva: los docentes que enfatizan en mayor medida las dimensiones inferencial y crítica (33,5%), asociadas en general a una mayor complejidad que la literal y, por otro lado, quienes enfatizan la dimensión literal por sobre las otras dos (36%). Adicionalmente, los perfiles intermedios son considerablemente menos frecuentes: un 14,7% de los docentes enfatiza las dimensiones inferencial y literal, mientras que un 15,9% enfatiza las dimensiones crítica y literal (gráfico 6.10).

[71] Los tipos corresponden a los cuadrantes del gráfico de dispersión composicional A.6.1 del Anexo de acuerdo con su distribución. En el gráfico se indica la correspondencia entre cada grupo de docentes y los cuadrantes. En los gráficos 6.10 a 6.12 se presenta el porcentaje de casos en cada cuadrante para el total, por contexto socioeconómico y cultural y por tipo de curso.

Adicionalmente, es posible sostener que una parte importante de los docentes (cerca del 25%) tiende a un perfil de equilibrio de énfasis entre las tres dimensiones (gráfico A.6.1 del Anexo).

Respecto a 2022, se observan dos diferencias moderadas en los énfasis docentes en lectura: un aumento de 5,1 puntos porcentuales en la dimensión literal (que pasa de 30,9% a 36%) y una disminución de 4,3 puntos en el grupo que enfatiza las dimensiones inferencial y crítica (de 37,8% a 33,5%) (gráfico 6.10).

GRÁFICO 6.10
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA
EN PORCENTAJES
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



Nota 1: los énfasis en cada dimensión están calculados en relación con el énfasis en lectura literal.
Nota 2: las categorías del gráfico corresponden a los cuadrantes del gráfico A.6.1 del Anexo.

La información presentada da cuenta del patrón que se observa a nivel nacional en los énfasis que se realizan para enseñar lectura. Cuando se analiza si este patrón varía o no en distintos contextos y tipos de curso, los datos descriptivos muestran que el énfasis relativo en las dimensiones inferencial y crítica sobre la literal tiende a aumentar a medida que mejora el contexto socioeconómico del centro, mientras que en los contextos menos favorables adquiere mayor peso la dimensión literal (gráfico 6.11).

Del mismo modo, se observan diferencias entre tipos de curso: en los liceos (especialmente en los privados) el énfasis en lectura crítica e inferencial es relativamente mayor que en las escuelas técnicas, donde la lectura literal adquiere mayor relevancia (gráfico 6.12). Asimismo, dentro de las escuelas técnicas, los grupos de formación profesional básica presentan un mayor énfasis en lectura literal que los de educación básica integrada.

Respecto a 2022, se observan mayores diferencias en el contexto muy desfavorable y en escuelas técnicas, donde el porcentaje de docentes que enfatizan en 2025 la dimensión literal se incrementó, mientras que disminuyó el perfil de docentes que enfatiza las dimensiones inferencial y crítica sobre la literal (tablas A.6.24 y A.6.25 del Anexo).

Estos resultados descriptivos sugieren que las oportunidades de aprender lectura podrían distribuirse de manera desigual entre distintos contextos y tipos de curso. Sin embargo, los análisis multinivel realizados posteriormente muestran que estas diferencias descriptivas no se mantienen de forma generalizada cuando se consideran simultáneamente las

características socioeconómicas de los grupos y el tipo de curso. En particular, el énfasis en las dimensiones crítica e inferencial, en relación con la lectura literal, no presenta diferencias estadísticamente significativas según el contexto socioeconómico y cultural del grupo una vez controlado el tipo de curso. La única excepción corresponde a los grupos de formación profesional básica de las escuelas técnicas, donde el énfasis en lectura crítica e inferencial es significativamente menor en comparación con la lectura literal (tablas A.6.26 y A.6.27 del Anexo).

GRÁFICO 6.11
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

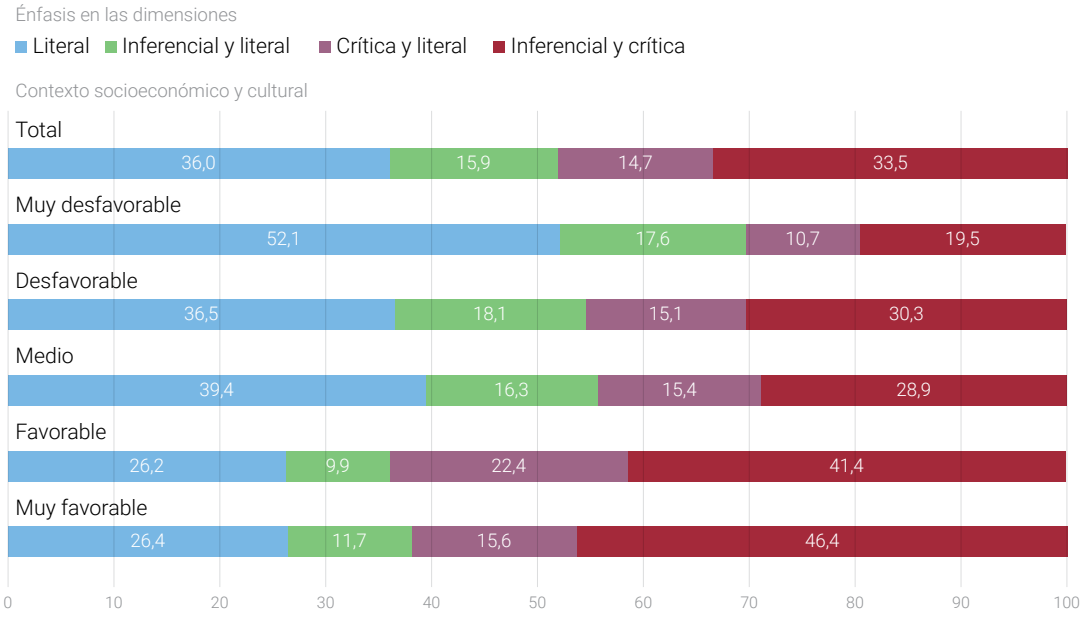
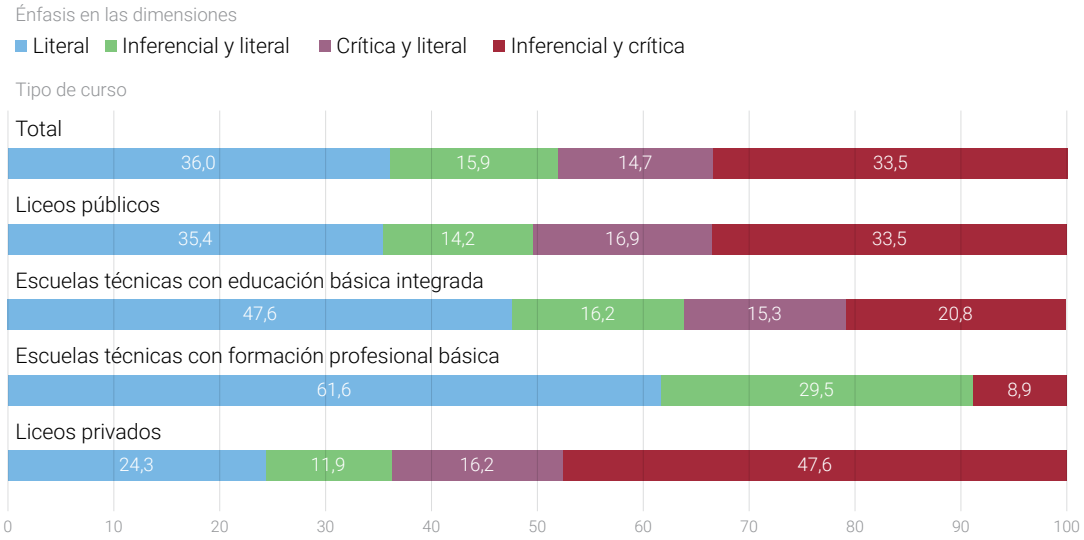


GRÁFICO 6.12
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA

En esta sección se presenta la información del énfasis docente en las dimensiones de matemática (información, aplicación y comprensión). Al igual que en lectura, se mide el énfasis otorgado a las dimensiones de mayor complejidad cognitiva en relación con la menos compleja (información).

De acuerdo con las respuestas de los docentes de aula, la enseñanza de la matemática puede separarse en cuatro tipos según lo que más se enfatiza:

- docentes que priorizan la dimensión información sobre comprensión y aplicación,
- docentes que priorizan aplicación y comprensión por sobre información,
- docentes que hacen más énfasis en comprensión e información y menos en aplicación y
- docentes que hacen más énfasis en aplicación e información y menos en comprensión[72].

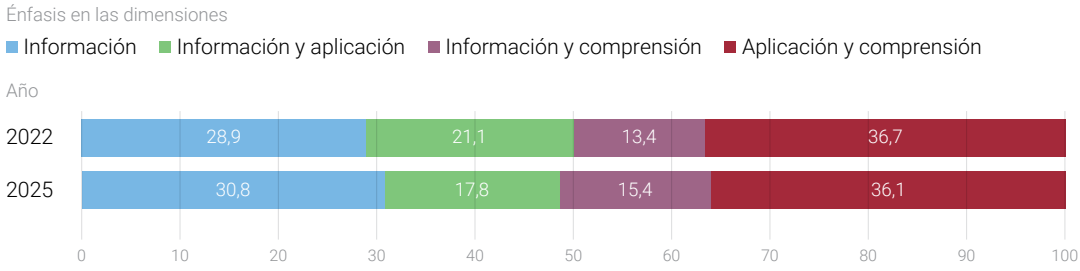
En 2025, dos de cada tres docentes se ubican en uno de los dos perfiles extremos de acuerdo con la complejidad cognitiva de las dimensiones consideradas: por un lado, un **36,1% de docentes enfatiza las dimensiones aplicación y comprensión** y, por otro, **un 30,8% de docentes enfatiza en la dimensión información**. Los perfiles intermedios son considerablemente menos frecuentes: un 15,4% de los docentes enfatiza información y comprensión, mientras que un 17,8% enfatiza información y aplicación (gráfico 6.13).

[72] Los tipos corresponden a los cuadrantes del gráfico de dispersión composicional A.6.2 del Anexo de acuerdo con su distribución. En el gráfico se indica la correspondencia entre cada grupo de docentes y los cuadrantes. En los gráficos 6.13 a 6.15 se presenta el porcentaje de casos en cada cuadrante para el total, por contexto socioeconómico y cultural y por tipo de curso.

Si bien estos datos parecieran indicar una alta frecuencia de perfiles extremos, cerca de la mitad de los docentes (54,2%) tiende a enfatizar en igual medida las tres dimensiones y no una más que la otra (gráfico A.6.2 del Anexo). En contraste con lectura, donde los perfiles de énfasis presentan una marcada heterogeneidad, en matemática dichos perfiles tienden a ser más uniformes.

En comparación con 2022, la distribución de los énfasis se mantiene relativamente estable, sin modificaciones sustantivas en la distribución de los patrones de énfasis docente entre ambos ciclos de evaluación.

GRÁFICO 6.13
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA
EN PORCENTAJES
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Matemática



Nota 1: los énfasis en cada dimensión están calculados en relación con el énfasis en la dimensión información.
Nota 2: las categorías del gráfico corresponden a los cuadrantes del gráfico A.6.2 del Anexo.

Al analizar los énfasis de los docentes en matemática según el contexto, se observa que los centros de contexto muy favorable presentan el mayor porcentaje de docentes que enfatizan las dimensiones comprensión y aplicación por sobre información y, a su vez, el menor porcentaje de docentes que priorizan la dimensión información por sobre las demás. Sin embargo, más allá de esta diferencia, no se observa un gradiente socioeconómico claro: las proporciones de docentes en los distintos tipos de énfasis no siguen una tendencia creciente o decreciente a medida que aumenta el nivel socioeconómico del centro (gráfico 6.14). La distribución según el contexto socioeconómico del centro mantiene, en términos generales, el patrón observado en 2022, sin cambios relevantes en la interpretación de los resultados (tabla A.6.28 del Anexo).

Respecto al tipo de curso, se observan algunas diferencias específicas. El énfasis en información es menor al 20% en liceos privados, en liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada ronda el 30%, mientras que en los grupos de formación profesional básica supera el 50%.

Por su parte, si se observa el énfasis en aplicación y comprensión, mientras que en las escuelas técnicas con educación básica integrada y en los liceos públicos es del 40,1% y del 33,8%, respectivamente, en los liceos privados abarca el 46,5% de los docentes y en formación profesional básica este porcentaje es del 18,2% de los docentes (gráfico 6.15). En relación con 2022, se mantiene el patrón observado según el tipo de curso, sin modificaciones sustantivas (tabla A.6.29 del Anexo).

GRÁFICO 6.14

DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

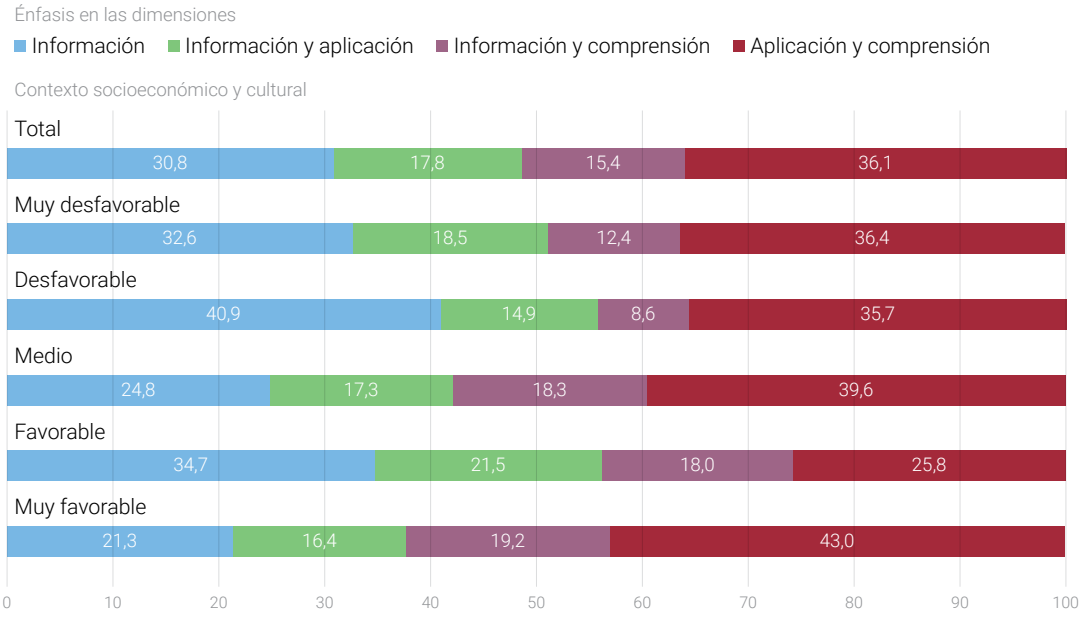
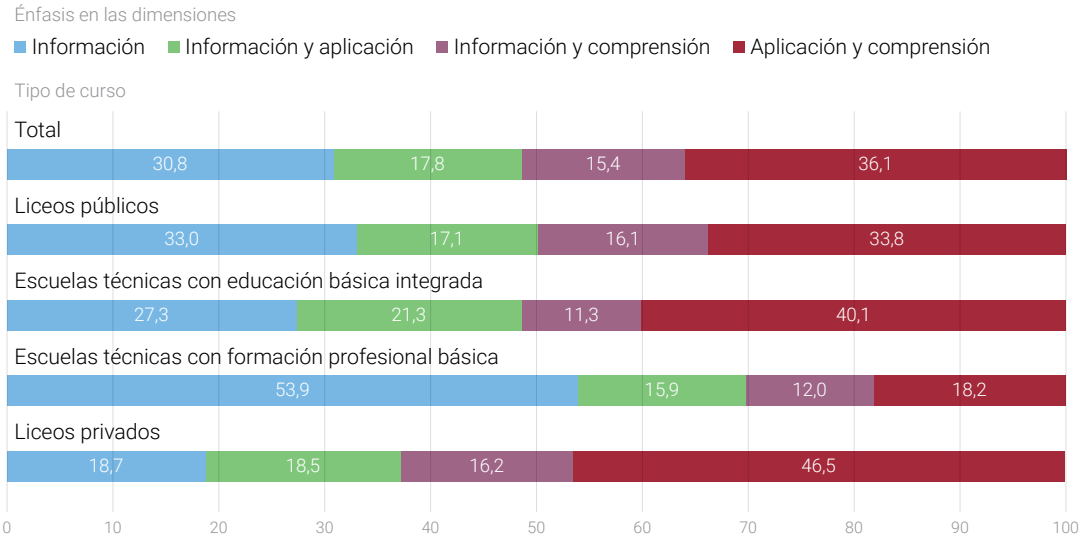


GRÁFICO 6.15

DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



A través de análisis complementarios[73] no se observan diferencias estadísticamente significativas ni en comprensión ni en aplicación, en relación con la dimensión información, entre los liceos privados y los grupos de escuelas técnicas con educación básica integrada. En cambio, **los grupos de formación profesional básica presentan un menor énfasis tanto en comprensión como en aplicación respecto a la dimensión información**. Finalmente, en línea con lo observado en lectura, el contexto socioeconómico y cultural del grupo no se asocia significativamente con el énfasis docente en Matemática una vez que se controla por el tipo de curso (tablas A.6.30 y A.6.31 del Anexo).

ÉNFASIS EN LOS BLOQUES TEMÁTICOS DE MATEMÁTICA

A continuación, se presenta la relación entre los énfasis de los bloques temáticos de matemática. El análisis se hace en relación con el bloque Aritmética (el bloque de menor complejidad cognitiva).

Se identificaron dos dimensiones que explican prácticamente el 80% de la varianza de los énfasis. Por un lado, las diferencias entre los docentes respecto a los énfasis que realizan en los distintos bloques temáticos se explican principalmente por el lugar que ocupa Aritmética dentro de su perfil de enseñanza. Esto explica casi el 60% de las variaciones entre ellos. Una segunda fuente de diferencias, que explica el 19% adicional, refiere al lugar que le dan o bien a Probabilidad, Estadística y Álgebra o a Medidas y Geometría.

Es importante señalar que, al estudiar la distribución de los docentes respecto a las fuentes de diferencias antes señaladas, se observa que **un 54% no opta por perfiles extremos (respecto al promedio), sino que se asemeja a un perfil promedio de la muestra** (gráfico A.6.3 del Anexo).

En cuanto a las diferencias de énfasis por bloque temático por tipo de curso, **se observa que los liceos públicos y privados no presentan diferencias significativas entre sí**. Por el contrario, los grupos con **formación profesional básica son los que más se alejan del patrón general del sistema**. Estos docentes priorizan de manera muy marcada los contenidos aritméticos por sobre el resto. Además, aplican un mayor énfasis en los bloques Medidas y Geometría en contraste con un menor peso asignado a Probabilidad, Estadística y Álgebra.

Análisis complementarios al anterior (modelos mixtos multinivel) muestran resultados consistentes para formación profesional básica y permiten agregar que **en las escuelas técnicas con educación básica integrada se observa un menor énfasis relativo en Probabilidad y Medidas que en los liceos públicos**. Respecto al contexto socioeconómico y cultural, solo se identifican asociaciones positivas con el énfasis en **Álgebra y Medidas, que aumentan en contextos más favorables** (tablas A.6.32 a A.6.36 del Anexo).

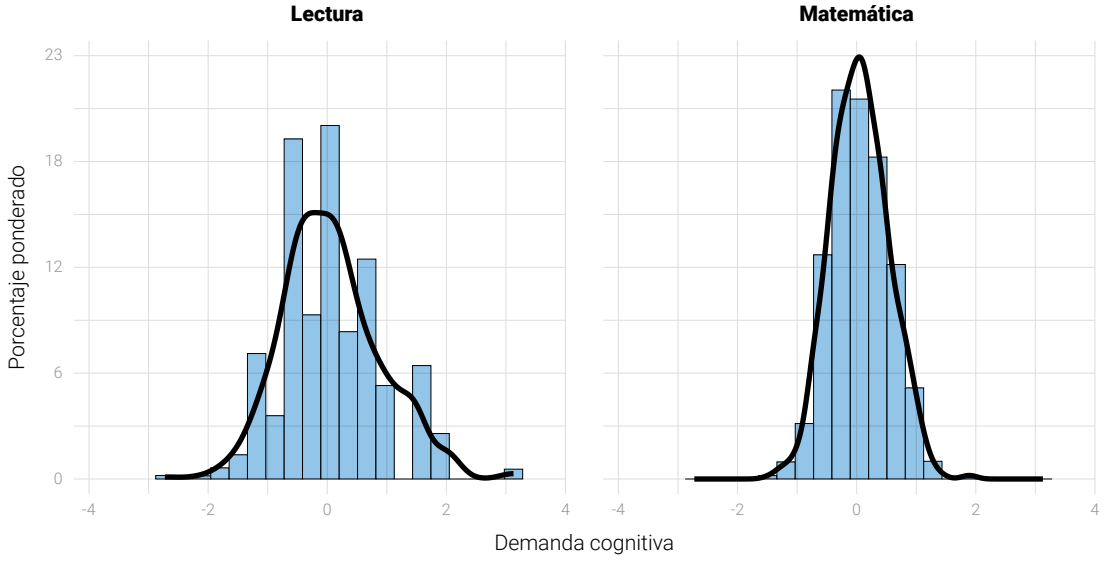
[73] A través de un modelo mixto multinivel que toma como referencia a los liceos públicos y controla por el contexto socioeconómico y cultural.

DEMANDA COGNITIVA

La demanda cognitiva se comprende como la profundidad conceptual de las tareas que el docente propone a los alumnos en el abordaje de los contenidos curriculares, involucrando desde los procesos cognitivos más simples a los más complejos (INEEd, 2024b). Cabe señalar que la clasificación de tareas según su demanda cognitiva —o la complejidad que impone en términos de procesos cognitivos para su resolución— no es sinónimo de dificultad, y no necesariamente las tareas más complejas son las de mayor dificultad. La demanda cognitiva y la dificultad de las tareas son conceptos diferentes pero están relacionados entre sí. Por ejemplo, es probable que cuando en una tarea están involucrados procesos cognitivos de alta complejidad, estos tengan un efecto positivo en la dificultad de la tarea.

Para estimar un índice de demanda cognitiva de las tareas propuestas por los docentes, se consideran las actividades que identifican como predominantes entre un conjunto de opciones[74]. Así, se llegó a una medida que permite identificar si las actividades planteadas por los docentes en noveno fueron de mayor o menor demanda cognitiva.

GRÁFICO 6.16
DISTRIBUCIÓN DEL ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA DE LECTURA Y MATEMÁTICA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



Los resultados muestran que en 2025 la variabilidad de la demanda cognitiva en lectura es notoriamente mayor a la de las tareas propuestas en matemática (gráfico 6.16), al igual que lo relevado en las ediciones anteriores. La distribución del índice en lectura es más heterogénea, mientras que en matemática hay una mayor concentración en los valores medios.

[74] La medida de demanda cognitiva se obtiene a partir de los cuestionarios mediante modelos de teoría de respuesta al ítem bajo un enfoque de medición invariante (Rasch). El instrumento utiliza un formato de respuesta forzada compuesto por duplas (en el caso de lectura) o ternas de enunciados (en el caso de matemática), donde se le pide a los docentes que seleccionen las actividades según el grado de similitud que tienen con lo que trabajan en clase. A través de un análisis de los factores de complejidad cognitiva de los ítems (empleando enfoques de psicometría diagnóstica cognitiva) se asigna a cada enunciado un nivel de demanda.

En 2025 no se identifican diferencias significativas en los puntajes promedio de la demanda cognitiva respecto a 2022, en ninguna de las dos áreas (gráficos A.6.4 y A.6.5 del Anexo).

DEMANDA COGNITIVA EN LECTURA

La demanda cognitiva se diferencia claramente entre centros de contextos muy desfavorables y muy favorables, siendo más baja en los primeros y más alta en los segundos. En el resto de los casos presenta valores intermedios sin diferencias claras entre ellos (gráfico 6.17). A su vez, la demanda cognitiva en lectura muestra diferencias pronunciadas según el tipo de curso. En los liceos es mayor, particularmente en los privados, donde las medias del índice muestran diferencias respecto a la demanda cognitiva de las propuestas en escuelas técnicas, sobre todo con los grupos de formación profesional básica (gráfico 6.18).

GRÁFICO 6.17
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA EN LECTURA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

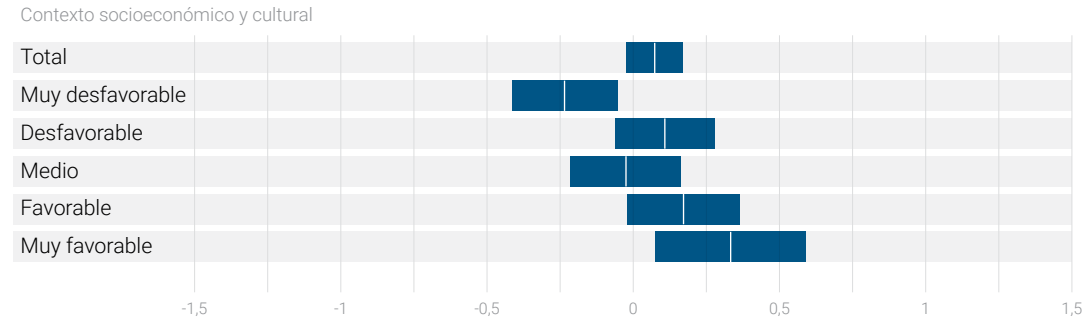
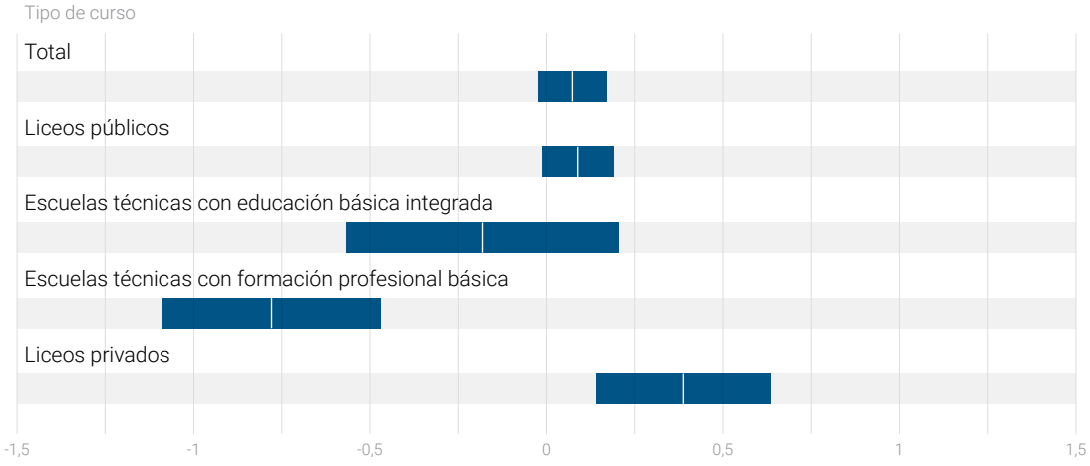


GRÁFICO 6.18
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA EN LECTURA POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



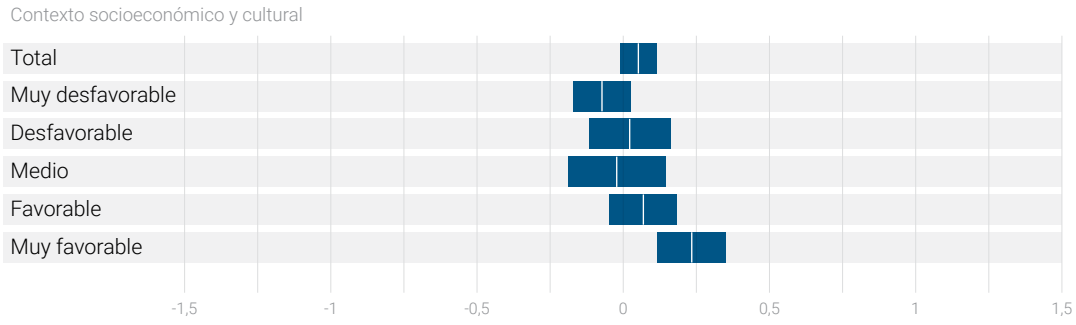
A través de análisis complementarios (modelo mixto multinivel) es posible afirmar que:

- **El centro de estudios ejerce un rol clave en la definición del nivel de exigencia al que están expuestos los estudiantes**. Esto se debe a que casi la tercera parte de las diferencias en la demanda cognitiva se explica por diferencias entre centros (coeficiente de correlación intraclase 31%).
- Se mantienen las tendencias observadas, pero al controlar conjuntamente el tipo de curso y el contexto, se identifica que el contexto deja de ser significativo y solamente se mantienen diferencias entre formación profesional básica y el resto, con independencia de las diferencias en el contexto de cada tipo de oferta. Por lo tanto, es posible afirmar que en **formación profesional básica se observa un menor nivel de exigencia en las tareas propuestas a los estudiantes, más allá del contexto socioeconómico de la población que atiende** (tabla A.6.37 del Anexo).

DEMANDA COGNITIVA EN MATEMÁTICA

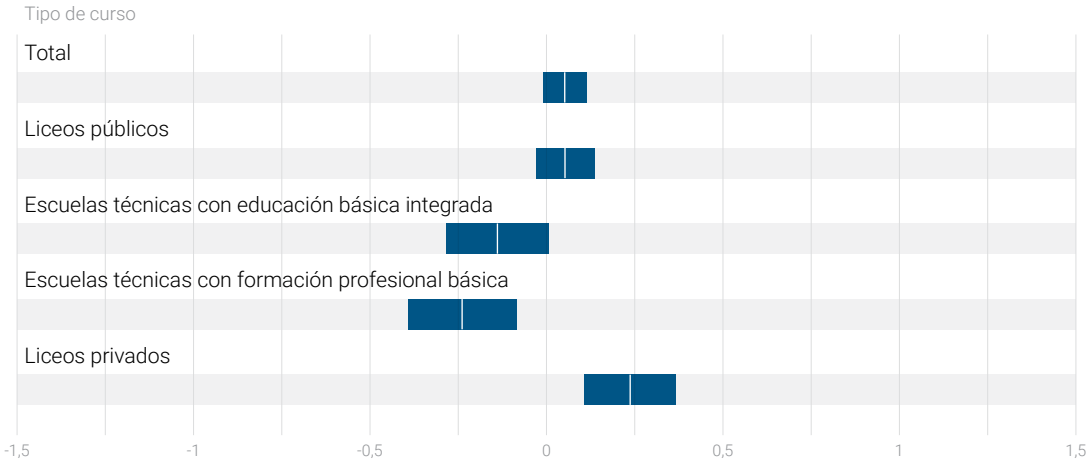
En matemática, al igual que en lectura, las diferencias en la demanda cognitiva se observan entre el contexto muy desfavorable y el muy favorable: en los primeros es más baja y en los segundos más alta. En el resto de los contextos el nivel de demanda cognitiva es intermedio y no presenta claras diferencias (gráfico 6.19).

GRÁFICO 6.19
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA EN MATEMÁTICA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



Al igual que la tendencia registrada en lectura, en matemática son también los liceos donde la demanda cognitiva presenta valores más altos del índice, particularmente en los privados (gráfico 6.20).

GRÁFICO 6.20
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA EN MATEMÁTICA POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



A través de análisis complementarios (modelo mixto multinivel) es posible afirmar que:

- En matemática, cuando se analiza la heterogeneidad de la demanda cognitiva de las tareas que se proponen a los estudiantes, se encuentra que un 44% de las diferencias son entre centros, mientras que el 56% restante son al interior de los centros. Si bien las diferencias intracentros son relevantes, también es posible sostener que hay un alto nivel de relación entre el asistir a un centro y el nivel de demanda cognitiva que recibirá un estudiante.
- En los grupos de formación profesional básica y, en menor medida, en los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, se observa una menor demanda cognitiva en matemática respecto a los liceos públicos. Por su parte, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los liceos públicos y los liceos privados.
- El nivel socioeconómico y cultural del centro no presenta una asociación estadísticamente significativa con la demanda cognitiva, aun al considerar el tipo de curso y las diferencias entre centros (tabla A.6.38 del Anexo).

En definitiva, tanto en matemática como en lectura, los hallazgos sugieren que la disparidad en la demanda cognitiva en noveno de educación media básica responde primordialmente a la segmentación por tipo de curso—con una brecha crítica en el caso de formación profesional básica— por sobre las variables socioeconómicas del centro.

ACTIVACIÓN COGNITIVA

La activación cognitiva refiere a la implementación de prácticas pedagógicas que estimulan la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Este enfoque se orienta al desarrollo de habilidades cognitivas tales como el análisis, la integración y la aplicación del conocimiento en situaciones de resolución de problemas (Hugener et al., 2009).

Bellens, Van Damme, Van Den Noortgate, Wendt y Nilsen han señalado que la activación cognitiva se asocia positivamente con el desempeño académico de los estudiantes (citados en OCDE, 2022). Sin embargo, evidencia recogida por Caro, Lenkeit y Kyriakides también indica que la efectividad de la activación cognitiva puede variar según las características del contexto, observándose en algunos casos mayores efectos en entornos socioeconómicos más favorables (citados en OCDE, 2022).

Desde una perspectiva analítica, la activación cognitiva puede entenderse como un complemento de la demanda cognitiva[75], en tanto contribuye a su efectiva implementación mediante la promoción de prácticas pedagógicas que estimulan el involucramiento activo de los estudiantes.

El índice de activación cognitiva[76] se construyó a partir de los siguientes ítems*:*

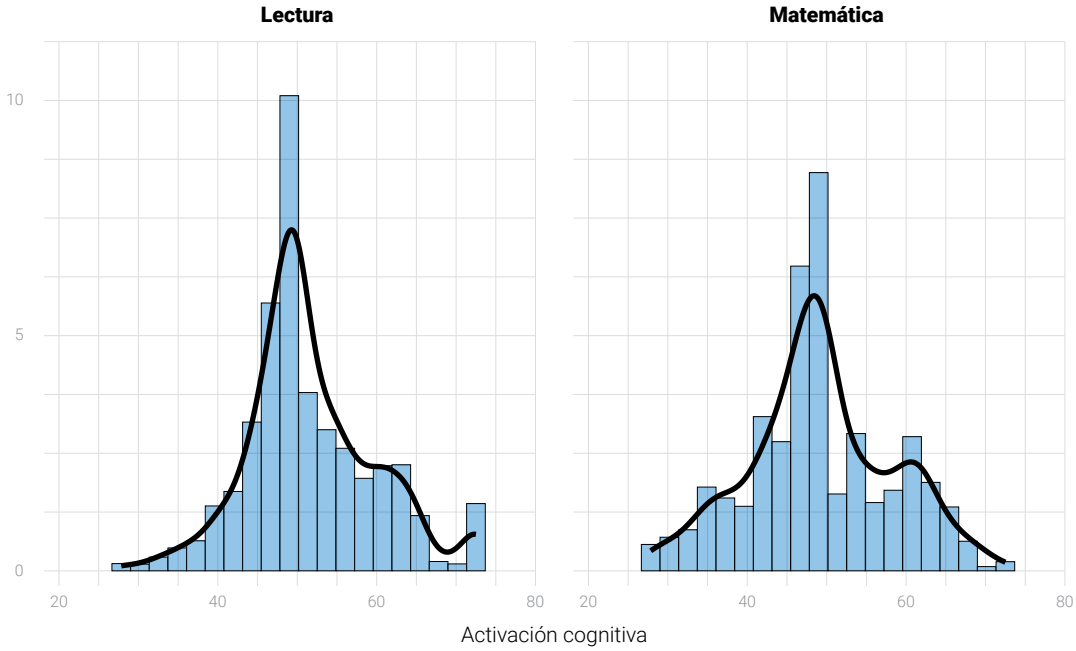
- permitir que sus estudiantes encuentren por sí mismos las alternativas a las actividades propuestas,
- permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema,
- presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia,
- plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica,
- hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea y
- promover que los estudiantes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas[77].

La distribución del índice de activación cognitiva[78] para lectura se encuentra desplazada hacia valores medios y altos, mientras que en matemática se observan valores relativamente más bajos (gráfico 6.21). Estos resultados son consistentes con los promedios estimados para cada área: lectura se ubica por encima de la media general del índice[79], mientras que matemática se sitúa por debajo (gráfico A.6.6 del Anexo).

Estas diferencias podrían estar asociadas a características propias de las prácticas de enseñanza en cada área. En particular, se identifican tres actividades con mayor frecuencia en lectura que en matemática: *plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica*, *presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia* y *permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema.* En cambio, en matemática resulta más frecuente que en lectura *promover que los estudiantes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas* (tabla A.6.39 del Anexo).

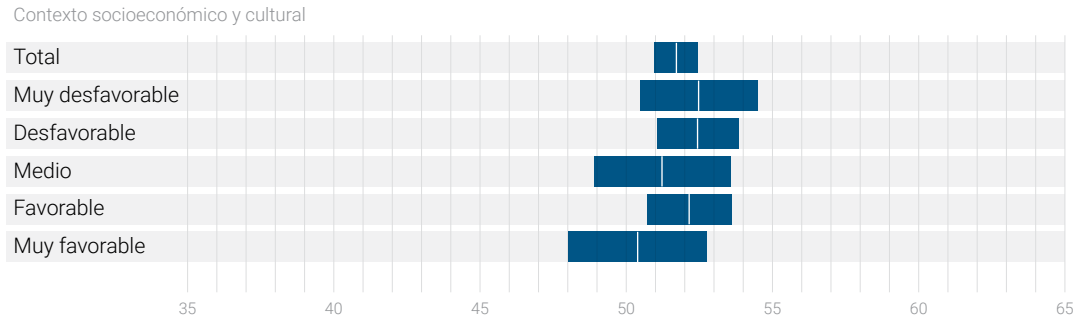
[75] Análisis complementarios, basados en modelos de regresión lineal para muestras complejas, identificaron una asociación positiva y estadísticamente significativa entre los índices de activación y demanda cognitiva, incluso al controlar por el contexto socioeconómico y cultural del centro y el tipo de curso. No obstante, la magnitud de esta asociación fue baja. Este patrón se observó tanto en matemática como en lectura.
[76] Si bien se trata de un concepto ampliamente utilizado en la investigación educativa contemporánea, su operacionalización presenta variaciones entre estudios. Un marco de referencia para Aristas es el empleado por la OCDE a partir de TALIS, donde se construye un índice basado en el autorreporte docente a partir de cuatro ítems (OCDE, 2022). Estos ítems fueron incorporados al cuestionario aplicado a docentes en Aristas Media 2025. Con el objetivo de lograr una medición más ajustada al contexto de Aristas, se integraron dichos ítems con otros previamente relevados por el INEEd.
[77] En cada uno de estos ítems, se pidió a los docentes que señalaran con qué regularidad empleaban dichas estrategias de trabajo en el aula. Para ello, se utilizó una escala con cuatro opciones de respuesta: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. Las distribuciones de los promedios del índice para cada ítem se reportan en las tablas A.6.39 y A.6.40 del Anexo.
[78] La estimación del índice se realizó utilizando la información combinada de ambas áreas, con el objetivo de obtener una medida en una misma métrica que permita la comparación.
[79] El cual, como se mencionó, fue calculado para las dos áreas.

GRÁFICO 6.21
DISTRIBUCIÓN DEL ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN LECTURA Y MATEMÁTICA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



En el caso de los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español, no se observan diferencias en la implementación de prácticas de activación cognitiva según el contexto socioeconómico y cultural del centro (gráfico 6.22).

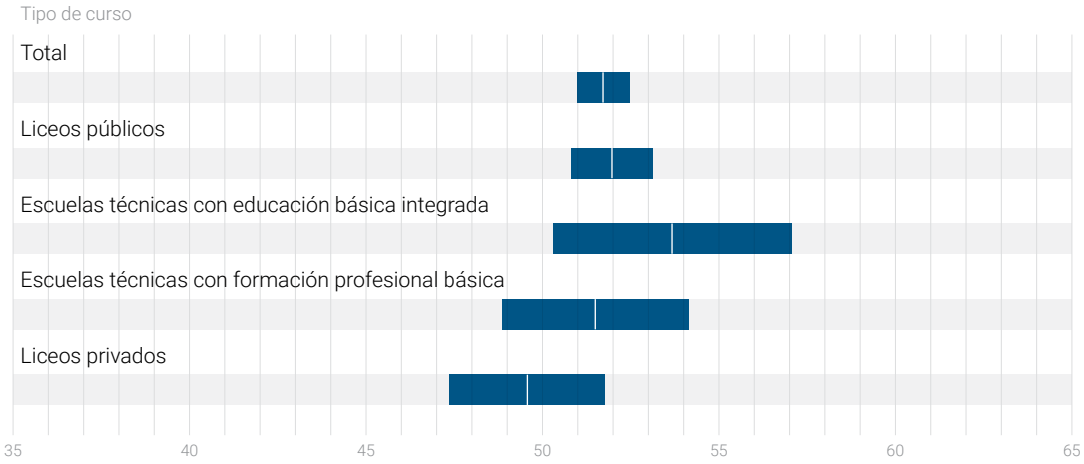
GRÁFICO 6.22
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN LECTURA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



Según el tipo de curso, los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español de liceos públicos y de grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas reportan valores más altos en el índice de activación cognitiva que los docentes de liceos privados[80] (gráfico 6.23).

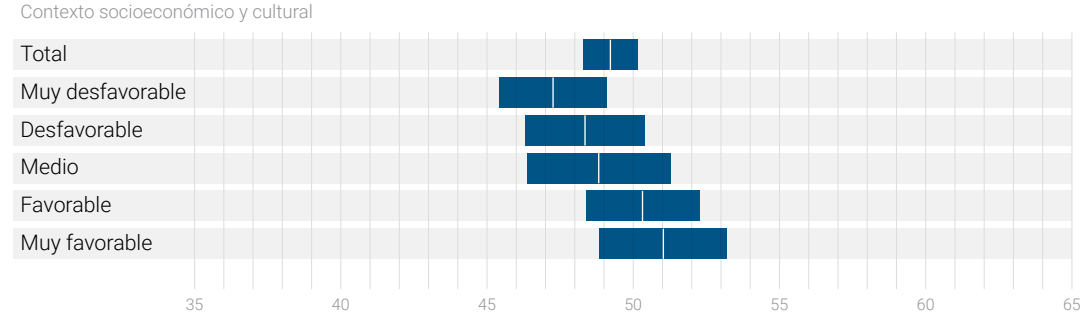
[80] Diferencia significativa entre las medias con un nivel de confianza del 90%.

GRÁFICO 6.23
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN LECTURA POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



En el caso de matemática se observa que el índice de activación cognitiva alcanza valores más altos en los contextos favorable y muy favorable, respecto al contexto muy desfavorable[81] (gráfico 6.24).

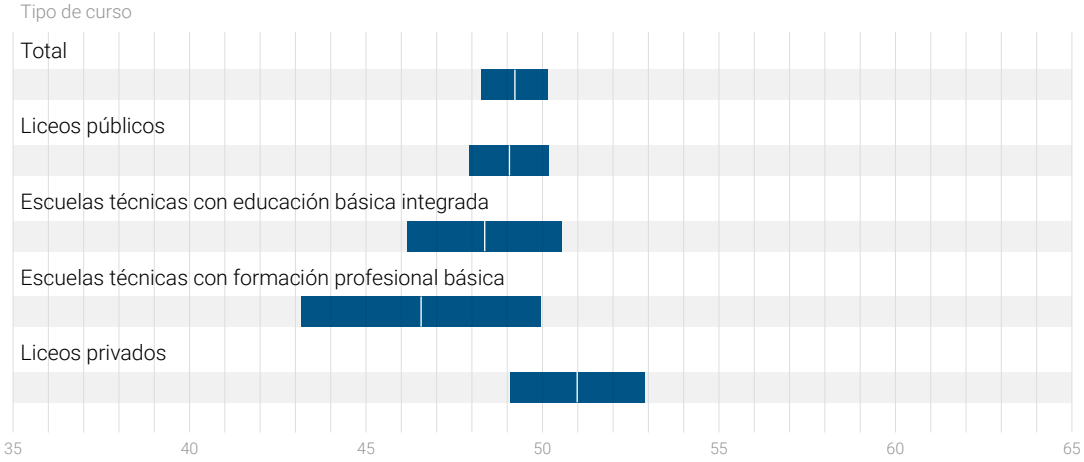
GRÁFICO 6.24
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN MATEMÁTICA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



En cuanto al tipo de curso, en matemática los liceos privados presentan niveles más altos de activación cognitiva que los liceos públicos y los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas[82], con diferencias aún más pronunciadas con los grupos de formación profesional básica[83] (gráfico 6.25).

[81] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 95%.
[82] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 90%.
[83] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 95%.

GRÁFICO 6.25
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN MATEMÁTICA POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



En síntesis, el índice de activación cognitiva muestra diferencias entre áreas: mientras que en lectura los docentes reportan niveles más altos de activación (con prácticas que promueven la exploración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas sin respuesta única), en matemática los valores son más bajos, lo que puede sugerir un predominio de enfoques más estructurados y centrados en procedimientos.

En cuanto a las variaciones según características de los centros, se observa un patrón divergente entre ambas áreas. En lectura no se detectan diferencias significativas por contexto socioeconómico y los niveles más altos de activación cognitiva se registran en liceos públicos y en grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas. En cambio, en matemática la activación cognitiva es mayor en centros de contexto muy favorable y en liceos privados.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL

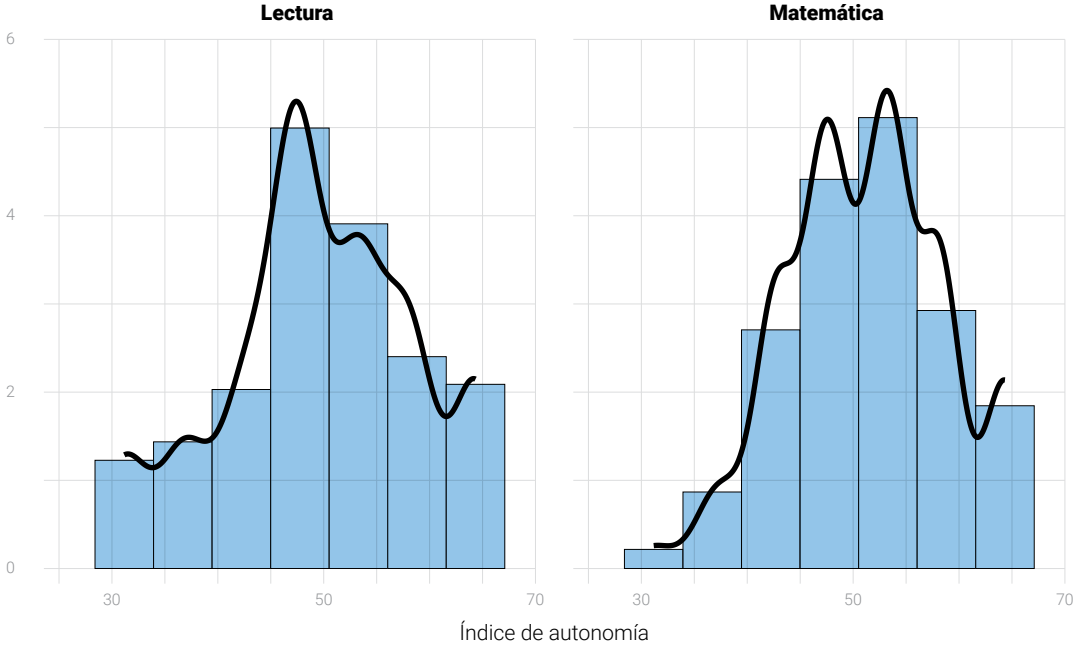
Las prácticas de promoción de la autonomía estudiantil refieren a aquellas estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo del trabajo independiente por parte de los estudiantes, favoreciendo su capacidad para gestionar procesos de aprendizaje.

Algunos estudios han señalado que la autonomía constituye un componente relevante para el desarrollo de la motivación y el aprendizaje (Niemiec y Ryan, 2009; OCDE, 2022). En este sentido, la evidencia indica que los entornos educativos que favorecen la elección, el involucramiento activo y la construcción de sentido por parte de los estudiantes tienden a promover mayores niveles de compromiso y aprendizajes de mejor calidad (Niemiec y Ryan, 2009).

El cuestionario de Aristas dirigido a docentes permite aproximarse a la implementación de estas prácticas en el aula, a partir de la indagación sobre la frecuencia con que se proponen distintos tipos de actividades para trabajar matemática y lectura. En particular, se releva información sobre modalidades de trabajo que implican distintos grados de intervención docente, lo que permite distinguir entre propuestas más guiadas y aquellas que habilitan mayores niveles de autonomía estudiantil.

A partir de la información recogida, se construyó un índice de prácticas pedagógicas de promoción de la autonomía estudiantil (de aquí en más, índice de autonomía estudiantil) que permite sintetizar el grado en que las prácticas declaradas por los docentes promueven oportunidades para el desarrollo de aprendizaje autónomo en el aula[84]. En ese sentido, el índice de autonomía estudiantil se construye a partir de ítems que capturan la presencia de actividades orientadas al trabajo autónomo, tales como *trabajar individualmente sin intervención del docente*; *trabajar en conjunto con todo el grupo sin intervención del docente*, y *trabajar en parejas o en pequeños grupos sin la intervención del docente*[85] (tabla A.6.41 del Anexo).

GRÁFICO 6.26
DISTRIBUCIÓN DEL ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL EN LECTURA Y MATEMÁTICA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



[84] La estimación del índice se realizó utilizando la información combinada de ambas áreas, con el objetivo de obtener una medida en una misma métrica que permita la comparación entre áreas.
[85] Para cada uno de estos ítems, se solicitó a los docentes que indicaran la frecuencia con que implementaban dichas modalidades de trabajo en el aula. La medición se realizó a través de una escala de cuatro categorías: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. Las distribuciones de los promedios del índice para cada ítem se reportan en la tabla A.6.42 del Anexo.

A continuación, se presenta la distribución del índice de autonomía estudiantil en lectura y matemática. En términos generales, la distribución correspondiente a matemática se encuentra levemente desplazada hacia valores más altos del índice en comparación con lectura (gráfico 6.26), lo cual se refleja en que el promedio es algo más alto en matemática que en lectura (gráfico A.6.7 del Anexo).

La implementación de prácticas de promoción de la autonomía en lectura presenta valores más altos del índice en el contexto socioeconómico y cultural medio respecto al muy desfavorable[86] (gráfico 6.27).

GRÁFICO 6.27
ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL EN LECTURA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

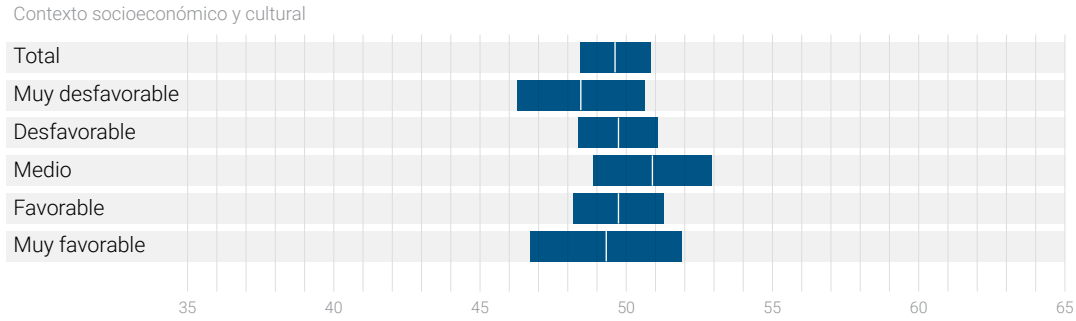
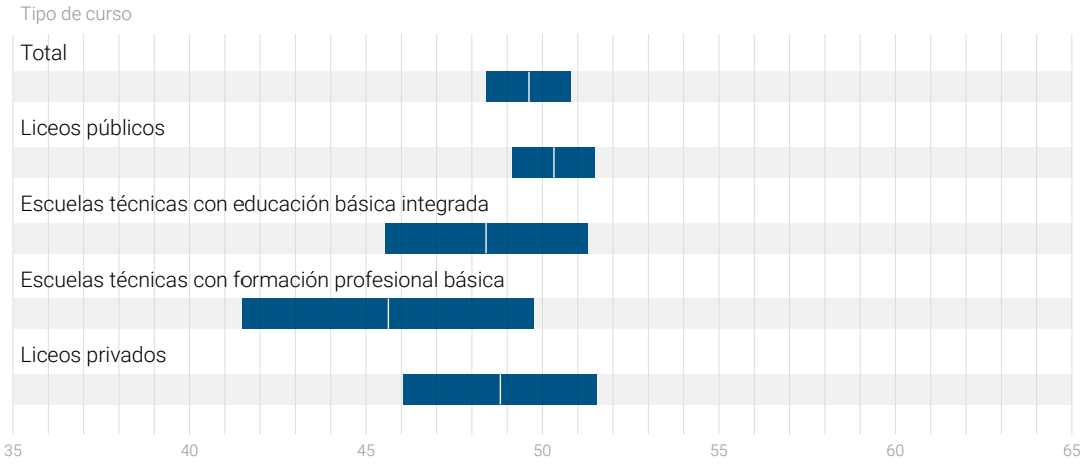


GRÁFICO 6.28
ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL EN LECTURA POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

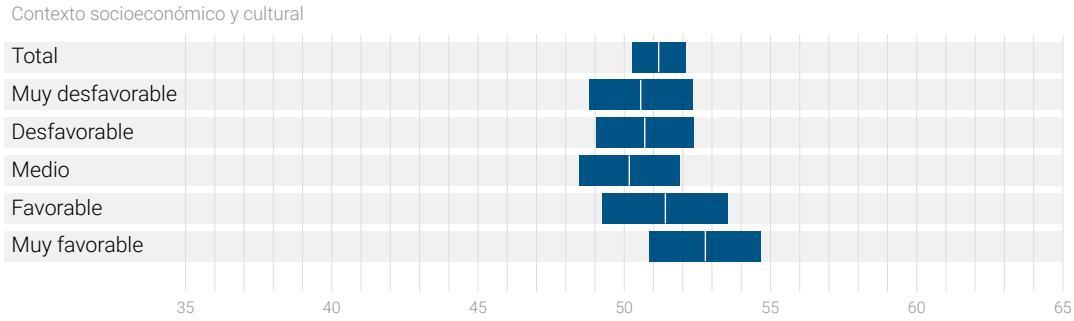


[86] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 90%.

En lectura, los liceos públicos muestran mayores niveles de autonomía que las propuestas de grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas[87] y los grupos de formación profesional básica[88]. Estos últimos muestran un mayor grado de variabilidad que el resto (gráfico 6.28).

En el caso de matemática, no se observan diferencias claras en el índice según el contexto de los centros, con excepción de la diferencia entre el contexto muy favorable y el muy desfavorable[89] (mayor puntaje en el contexto muy favorable) (gráfico 6.29).

GRÁFICO 6.29
ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL EN MATEMÁTICA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



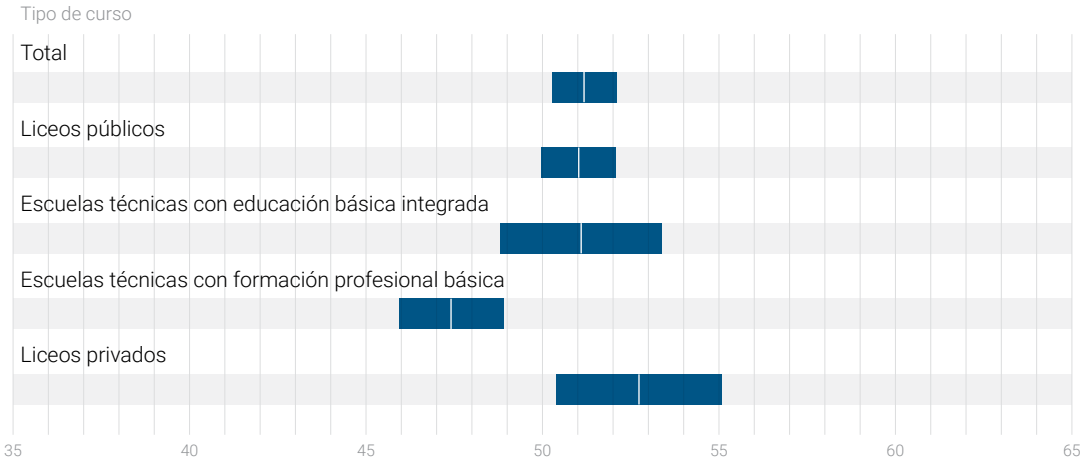
Si se toma en cuenta el tipo de curso, en los liceos (públicos y privados) los promedios del índice son significativamente más altos que los que se presentan en grupos de formación profesional básica[90] (gráfico 6.30).

En síntesis, el índice de autonomía estudiantil presenta un nivel levemente más alto en matemática que en lectura. En particular, se identifica que la actividad *trabajar en parejas o en pequeños grupos sin la intervención del docente* se reporta con mayor frecuencia en matemática que en lectura (tabla A.6.41 del Anexo). Estos resultados podrían indicar que en matemática es más frecuente la implementación de propuestas que promueven el trabajo autónomo de los estudiantes sin intervención directa del docente, mientras que en lectura tienden a predominar prácticas más guiadas. No obstante, esta interpretación debe considerarse exploratoria.

En cuanto a las variaciones según características de los centros, se observan diferencias moderadas. En lectura, la autonomía es más alta en contextos socioeconómicos medios respecto a los muy desfavorables, y los liceos públicos presentan valores superiores a los grupos de formación profesional básica. En matemática, en cambio, las diferencias más claras se dan por tipo de curso: los liceos (tanto públicos como privados) registran niveles más altos de autonomía que en grupos de formación profesional básica, y un mayor nivel de implementación en el contexto muy favorable respecto al muy desfavorable.

[87] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 90%.
[88] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 95%.
[89] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 90%.
[90] Diferencias significativas entre las medias con un nivel de confianza del 99%.

GRÁFICO 6.30
ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL EN MATEMÁTICA POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática



¿CÓMO USAN LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL?

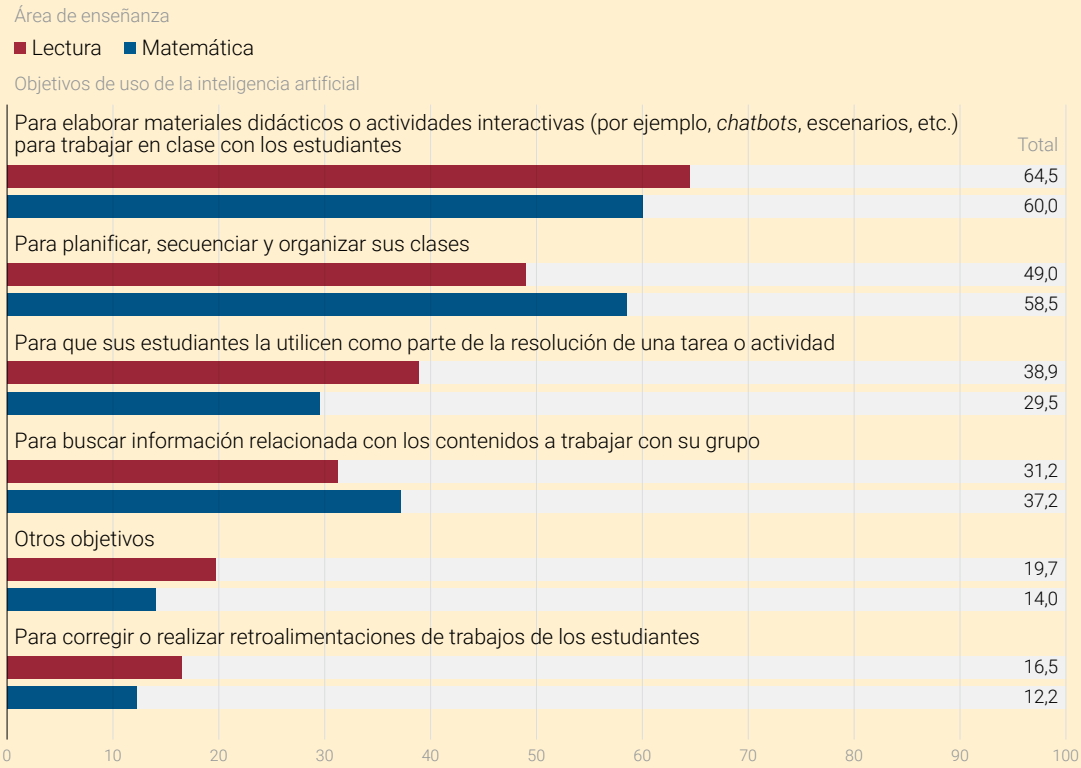
En los últimos años, el desarrollo y la difusión de herramientas de inteligencia artificial (IA) han crecido de forma acelerada y se han extendido a distintos ámbitos de la vida social, incluido el educativo. A nivel internacional, en 2024 los resultados de TALIS muestran que el uso de herramientas de IA por parte de los docentes aún se encuentra en una etapa incipiente, aunque comienza a expandirse en los sistemas educativos. Alrededor de uno de cada tres docentes reporta haber utilizado IA en su enseñanza (OCDE, 2025). En Uruguay, Ceibal ha desarrollado recursos educativos basados en IA, como PowerBuddy en la plataforma CREA, y ha realizado estudios para comprender el uso que realizan los docentes y estudiantes de estas tecnologías y qué oportunidades y desafíos presentan (Ceibal, 2023). Asimismo, relevamientos de Ceibal a través de la Encuesta Nacional Docente evidencian un alto interés de los docentes por profundizar su formación en esta temática.

En este contexto, Aristas incorpora consultas a docentes y estudiantes con el objetivo de relevar el uso de herramientas de IA en el ámbito educativo, así como los principales fines para los que son utilizadas.

Un 68,4% de los docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y un 61,7% de los de Matemática declaran haber utilizado herramientas de IA en su labor docente con el grupo. El uso más frecuente declarado corresponde a la elaboración de materiales didácticos o actividades interactivas para trabajar en clase con los estudiantes, seguido de planificar, secuenciar y organizar las clases (gráfico 6.31).

Entre los estudiantes, el uso de herramientas de IA aparece aún más extendido: un 86,7% reporta utilizarlas. Los usos más frecuentes se vinculan con actividades académicas y con la búsqueda de información. En particular, alrededor del 85% señala que las emplea para realizar tareas domiciliarias y para buscar información de interés personal no vinculada a actividades académicas. Por su parte, un 66% de los estudiantes indica que utiliza estas herramientas para realizar tareas durante la clase, y entre un 40% y un 50% declara emplear la IA con otros fines. En los contextos más favorables y en los liceos privados el uso de IA con fines académicos en sus hogares es más frecuente, mientras que en contextos más desfavorables y en formación profesional básica aparecen con mayor peso usos vinculados a la interacción y el entretenimiento.

GRÁFICO 6.31
OBJETIVOS DE USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL POR ASIGNATURA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



Asimismo, si bien una proporción relevante de estudiantes (60,6%) reporta recibir orientaciones sobre el uso responsable de estas herramientas, los resultados sugieren que aún hay espacio para fortalecer su abordaje en el ámbito educativo.

GRÁFICO 6.32

OBJETIVOS DE USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



CAPÍTULO 7.

FACTORES ASOCIADOS A LOS DESEMPEÑOS

Los logros educativos de los estudiantes están condicionados por múltiples factores que exceden las capacidades individuales. Entre ellos, el contexto socioeconómico y cultural constituye uno de los determinantes más relevantes del desempeño académico. En este marco, uno de los principales desafíos de los sistemas educativos consiste en identificar y fortalecer aquellos factores susceptibles de ser modificados mediante políticas educativas, de modo de generar oportunidades de aprendizaje que permitan mitigar las desigualdades asociadas tanto al origen social de los estudiantes como a las características de los contextos escolares en los que se insertan.

Con el objetivo de analizar cuáles son los factores que resultan significativos para explicar los desempeños, en este capítulo se estudia de manera conjunta la relación entre las principales variables presentadas a lo largo del informe y los resultados de los estudiantes en las pruebas de matemática y lectura. Para ello, se estiman modelos multinivel en los que los puntajes de las pruebas son explicados a partir de características de los estudiantes, docentes y centros[91].

EFECTO ESCOLAR SOBRE LOS DESEMPEÑOS

El efecto escolar refiere a cuál es la incidencia de los centros educativos sobre los desempeños, es decir, qué parte de la variación en el rendimiento de los estudiantes se debe a las características de la institución a la que asisten. Una forma de aproximarse a este concepto es mediante la estimación del coeficiente de correlación intraclase que surge de los modelos multinivel[92]. No obstante, la interpretación de este coeficiente es compleja, ya que una incidencia alta del centro educativo puede responder a una alta desigualdad entre centros, mientras que, por otra parte, refleja la capacidad de las instituciones educativas para incidir sobre los logros de los estudiantes, compensando las desigualdades de origen (Agasisti y Falzetti, 2017; Murillo y Carrasco, 2011; Parker et al., 2018).

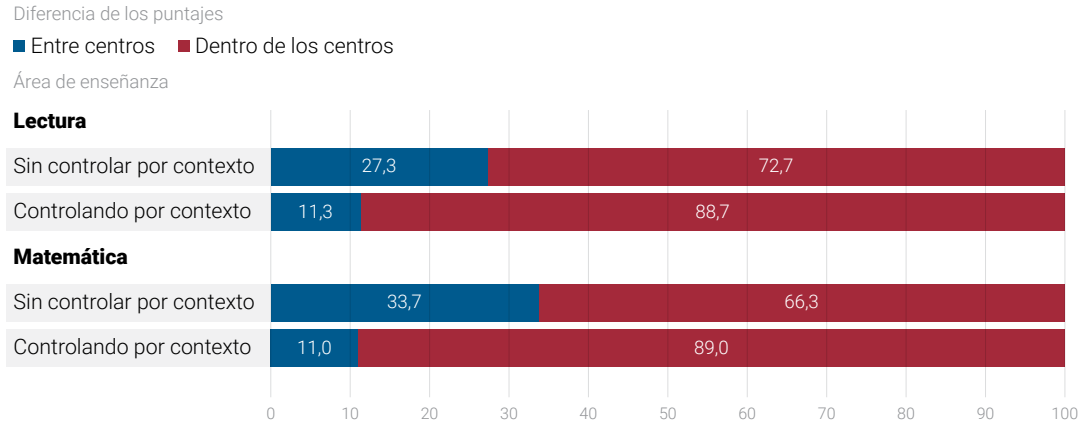
[91] Se estiman modelos con dos niveles (estudiantes y centros), con intercepto aleatorio a nivel de centro. El análisis se realiza por separado para matemática y lectura.
[92] Este análisis surge del coeficiente de correlación intraclase de los modelos multinivel modelo 0 y modelo 1 presentados en las tablas A.7.1 y A.7.2 del Anexo, utilizando tanto un peso a nivel de centro como un peso a nivel de estudiante, correspondientes al diseño muestral.

Un primer resultado muestra que el 33,7% de las diferencias observadas en matemática y el 27,3% en lectura, sin controlar el contexto socioeconómico y cultural, responden a diferencias entre centros educativos. Esto significa que existen aspectos de los centros que son relevantes para explicar los resultados de los estudiantes (gráfico 7.1).

No obstante, cuando se incluye el contexto socioeconómico y cultural del centro educativo como variable explicativa, esta proporción se reduce a 11% en matemática y 11,3% en lectura. Esto quiere decir que **gran parte de la influencia del centro se explica por su contexto**, estimado como el promedio del estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes que asisten a él, es decir, **una variable sobre la cual el centro educativo no puede actuar**. Estos datos son consistentes con estudios previos para nuestro país (ANEP, 2022d, 2023a; INEEd, 2021c, 2023c, 2025a).

Si se realiza el mismo análisis con base en datos de PISA 2022, se observa que el efecto escolar en Uruguay es similar al de otros países de la región como Perú o Argentina, mientras que Brasil presenta valores algo más elevados y Chile valores más bajos. A su vez, América Latina muestra un efecto escolar más alto que países desarrollados, lo cual puede relacionarse a la mayor desigualdad socioeconómica entre centros educativos en la región (INEEd, 2026a).

GRÁFICO 7.1
HETEROGENEIDAD EN EL PUNTAJE DE LOS ESTUDIANTES QUE SE ENCUENTRA ENTRE E INTRACENTROS EDUCATIVOS
EN PORCENTAJES
AÑO 2025



Los resultados muestran que las características individuales y familiares de los estudiantes tienen un peso muy importante en la explicación de los desempeños. No obstante, el hecho de que permanezca una proporción de la varianza asociada a los centros educativos sugiere que el sistema educativo conserva cierto margen de acción para incidir sobre los aprendizajes a través de factores escolares e institucionales. El siguiente apartado tiene como finalidad identificar esos factores.

FACTORES ASOCIADOS A LOS DESEMPEÑOS EN MATEMÁTICA Y LECTURA

En este apartado se analiza la relación conjunta de las principales variables presentadas a lo largo del informe (figura 7.1), con los desempeños de los estudiantes en las pruebas de matemática y lectura. La intención no es realizar un estudio detallado de cómo se relaciona cada uno de los aspectos abordados a lo largo de este informe con los desempeños, sino identificar cuáles son los factores principales. Esto no significa que el resto de características que no resultan significativas no sean relevantes en el proceso educativo.

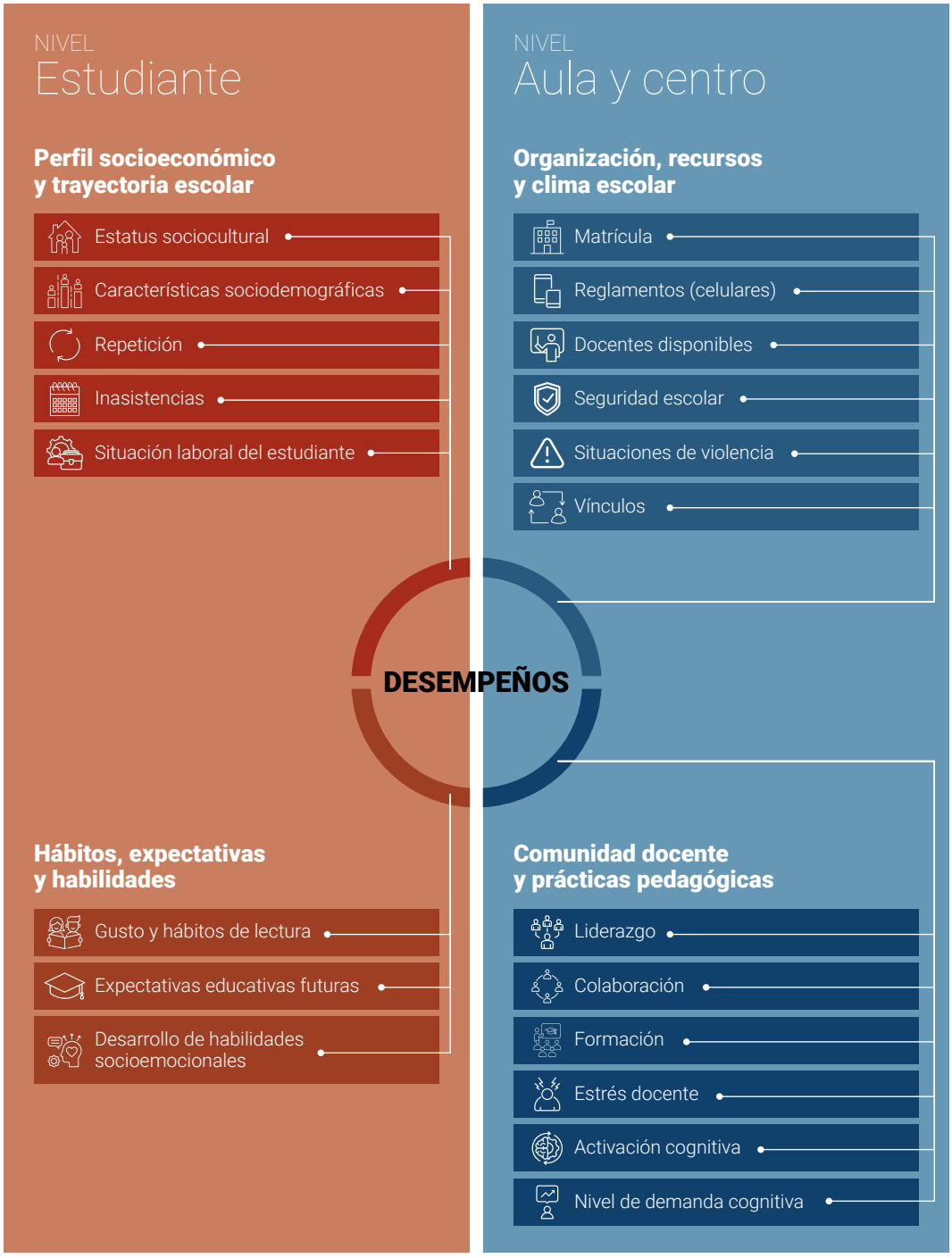
Si bien este enfoque es ampliamente utilizado en ciencias sociales y específicamente en educación, es relevante que el lector tenga en cuenta sus limitaciones.

Una de las principales es que el modelo propuesto no plantea una cadena causal, es decir, no especifica la forma en la cual se relacionan las distintas variables entre sí, por ejemplo, las habilidades socioemocionales con el género, y luego, cómo dicha interacción incide sobre los desempeños. De forma similar, es importante plantear cómo es la relación entre hábitos de lectura, expectativas futuras y habilidades socioemocionales, para luego especificar cómo influyen en los desempeños.

Este tipo de análisis tampoco toma en cuenta que distintas variables pueden influir de diversa manera sobre los desempeños. Por ejemplo, más adelante se verá que la demanda cognitiva incide sobre ellos, pero de forma no lineal. Esto quiere decir que no ocurre que a medida que aumenta la demanda aumenta el desempeño, sino que eso se observa hasta cierto nivel y en ciertos tipos de curso.

Las limitaciones señaladas no implican que el análisis no sea relevante, por el contrario, como se dijo anteriormente, arroja luz respecto a cuáles factores se relacionan (de forma lineal) con los desempeños aún luego de tomar en cuenta a los demás. En futuros reportes se profundizará en análisis más específicos para dimensiones que así lo requieran.

FIGURA 7.1
VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ANÁLISIS



En los gráficos 7.2 y 7.3 se presentan aquellas variables, de todas las analizadas, que se asocian de forma significativa con los desempeños, agrupándolas según correspondan al estudiante o al centro educativo y al grupo. Tal como se observó en análisis previos del INEEd (2020a, 2023c), la mayor parte de los factores que resultan significativos corresponden a características de los estudiantes.

En los gráficos 7.2 y 7.3, para cada factor considerado, se puede observar tanto la magnitud de su influencia como su sentido, es decir, si su incidencia implica que el puntaje aumente o disminuya (cuando el resto de los factores se mantienen constantes).

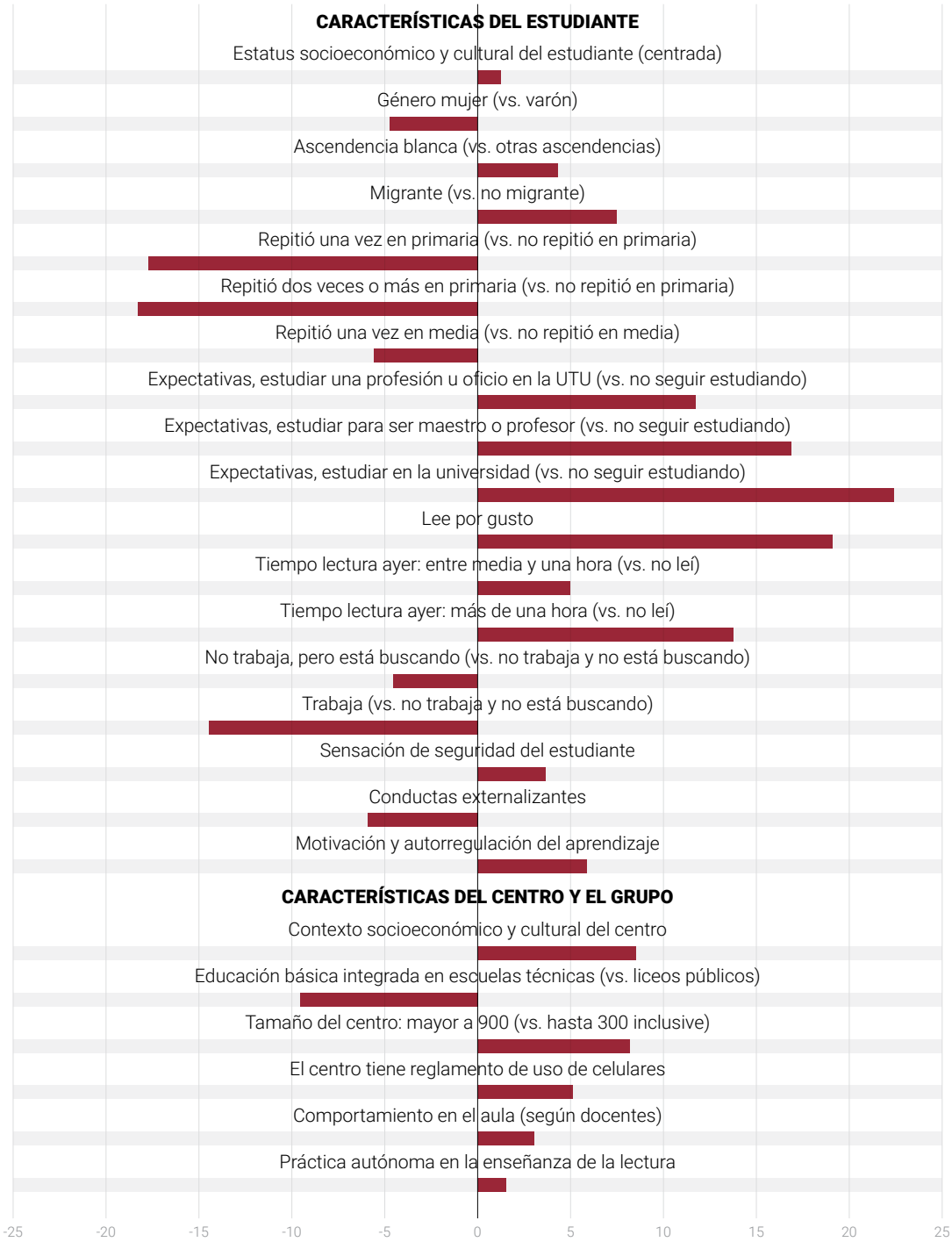
En la parte superior del gráfico se representan las variables de estudiantes y sus familias y en la inferior las variables de centro y aula.

Es necesario tener en cuenta que los modelos incluyen variables continuas y categóricas y la interpretación de su influencia es distinta según el tipo de variable que se trate. Por este motivo, para facilitar la comparación de las magnitudes de los efectos, las variables se ordenan de acuerdo con su tipo. Las variables continuas se incluyeron estandarizadas (con media 0 y desvío 1) con excepción de las expresadas en años, como edad, antigüedad, etc.[93]. Esto significa que cualquier cambio se mide en términos de desviaciones estándar, lo que permite comparar directamente los efectos de estas variables en el modelo[94].

En el caso de las variables categóricas, el valor graficado es la variación en el resultado para la categoría graficada en relación con la categoría omitida (indicada en cada caso en el gráfico)[95].

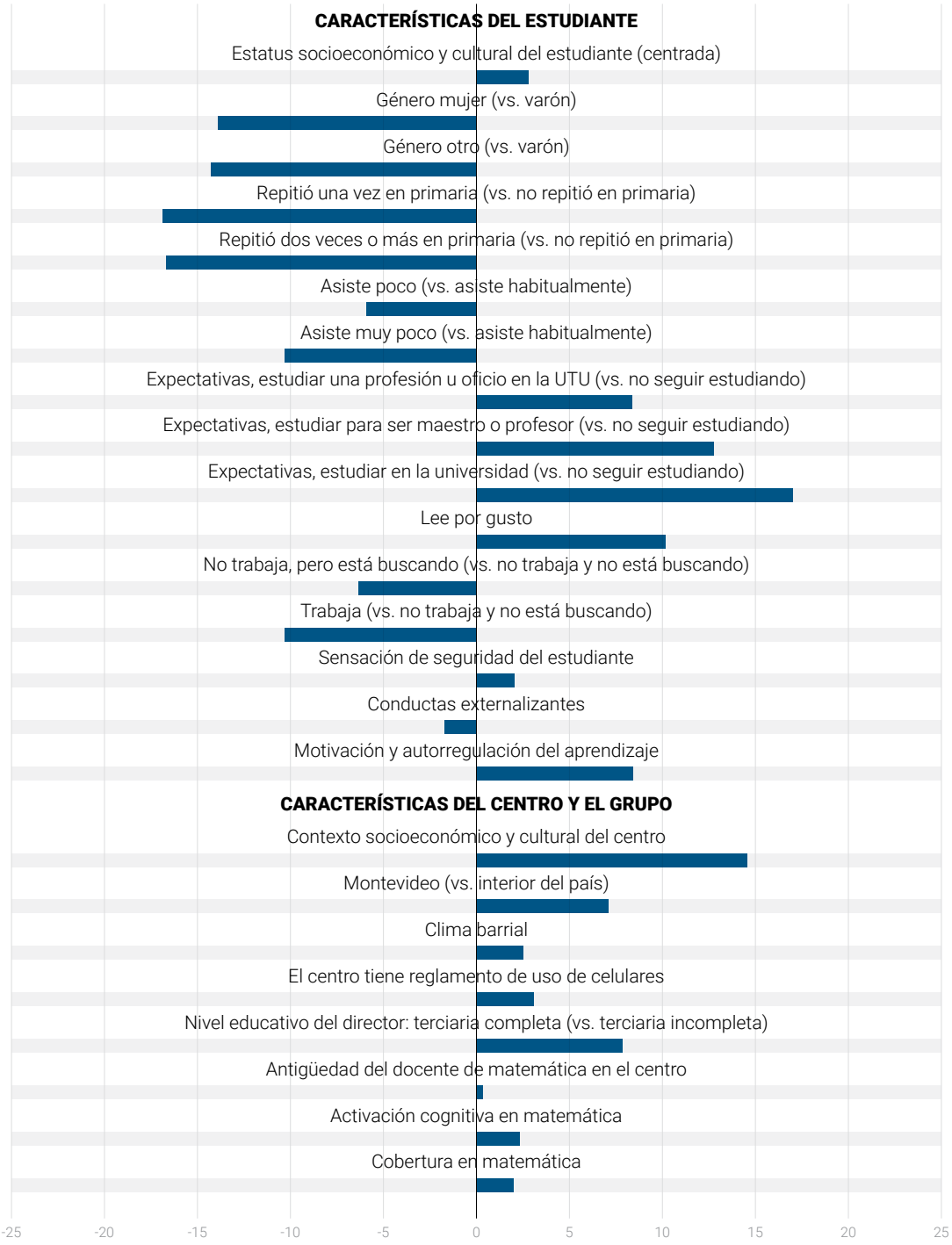
[93] En estos casos la interpretación es directa (1 año más de antigüedad del docente de Matemática en el centro aumenta en 0,34 el puntaje de matemática).
[94] En estos casos, el valor graficado se interpreta como la variación en el resultado en matemática y lectura producto de un incremento en 1 desvío estándar de la variable. Por ejemplo, si el contexto socioeconómico y cultural del centro educativo aumenta en 1 desvío, el resultado de los estudiantes que asisten a ese centro mejora 14,6 puntos en matemática y 8,5 puntos en lectura.
[95] Por ejemplo, las mujeres obtienen en promedio 13,9 puntos menos en matemática que los varones.

GRÁFICO 7.2
RESULTADOS DEL MODELO FINAL EN LECTURA
REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL
AÑO 2025



Nota 1: la información completa se encuentra en la tabla A.7.1 del Anexo.
Nota 2: los puntajes de las pruebas se expresan en una escala de media 300 y desvío 50.
Nota 3: se representan los coeficientes que resultan significativos al menos al 90% de confianza (la mayoría de las variables resultan significativas al 95% de confianza); las que resultan significativas al 90% son el estatus socioeconómico y cultural del estudiante, el tiempo de lectura (entre media y una hora) y la práctica autónoma.
Nota 4: dado que el contexto socioeconómico y cultural del centro es el promedio del contexto de sus estudiantes, para poder incluir ambas variables en el modelo, el contexto del estudiante se incluye centrado, es decir, como desvío respecto al contexto socioeconómico y cultural del centro.

GRÁFICO 7.3
RESULTADOS DEL MODELO FINAL EN MATEMÁTICA
REGRESIÓN LINEAL JERÁRQUICA MULTINIVEL
AÑO 2025



Nota 1: la información completa se encuentra en la tabla A.7.2 del Anexo.
Nota 2: los puntajes de las pruebas se expresan en una escala de media 300 y desvío 50.
Nota 3: se representan los coeficientes que resultan significativos al menos al 90% de confianza (la mayoría de las variables resultan significativas al 95% de confianza); las que resultan significativas al 90% son el reglamento de uso de celulares y el nivel educativo del director (terciaria completa).
Nota 4: dado que el contexto socioeconómico y cultural del centro es el promedio del contexto de sus estudiantes, para poder incluir ambas variables en el modelo, el contexto del estudiante se incluye centrada, es decir, como desvío respecto al contexto socioeconómico y cultural del centro.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE

Comenzando por las características de los estudiantes que se asocian negativamente con los desempeños, se destaca en primer lugar la **repetición**, siendo particularmente negativa para los logros en lectura de quienes repitieron más de una vez en primaria. La repetición en educación media tiene una menor incidencia, siendo significativa solamente para los resultados de lectura. El efecto negativo de la repetición es consistente con estudios previos nacionales (ANEP, 2023b) e internacionales (OCDE, 2023b).

En segundo lugar, se observa que, tanto las mujeres como los estudiantes que se identifican con otro **género** obtienen peores resultados en matemática que los varones. Este resultado también es consistente con una amplia evidencia internacional que muestra desigualdades de género persistentes en el acceso y desarrollo de habilidades vinculadas a las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) (OCDE, 2023a, 2026; UNESCO, 2017). Aunque de menor magnitud, también se observa que las mujeres obtienen un desempeño más bajo que los varones en lectura, lo cual puede llamar la atención, ya que usualmente se encuentra que tienen mejores resultados en esta área. No obstante, un estudio previo del INEEd (2024d) señala que, una vez que se controla por características individuales que difieren según género —como la conducta, la motivación, el gusto por la lectura y las expectativas, etc.— la diferencia a favor de las mujeres desaparece e incluso se revierte.

También en el caso de matemática hay un efecto negativo para quienes **asisten poco o muy poco a clase**, en comparación con aquellos estudiantes que asisten habitualmente. Diversas investigaciones nacionales e internacionales han documentado la relación entre la inasistencia y los menores desempeños académicos (Cardozo, 2025; INEEd, 2026b; Kearney y Childs, 2023; London et al., 2016).

Tanto en matemática como en lectura, se observan resultados más bajos entre los estudiantes que **trabajan o están buscando empleo** que entre el resto. Sin embargo, debe tenerse presente el perfil de estos adolescentes. Entre quienes trabajan es mayor el porcentaje de varones, que asisten a centros de contextos desfavorables, grupos de formación profesional básica y mayores de 15 años.

El último factor individual que se asocia de forma negativa con los desempeños son las **conductas externalizantes** (hiperactividad, agresividad y conductas oposicionistas), lo cual también había sido identificado en estudios anteriores del INEEd (2023c, 2025c).

Por otra parte, existen factores individuales que contribuyen a que los estudiantes obtengan mejores desempeños. Se destaca el rol de las **expectativas** que el estudiante tiene sobre el máximo nivel educativo que alcanzará, siendo mejores los desempeños cuanto más alto es este nivel esperado. En particular, aquellos estudiantes que esperan alcanzar el nivel terciario, ya sea en educación técnica profesional, magisterio, profesorado o universidad, muestran mejores resultados en matemática y lectura que sus pares que no esperan seguir estudiando.

En segundo lugar, se observa una relación muy estrecha entre el **gusto por la lectura** y los resultados, tanto de matemática como de lectura, aunque particularmente en este último caso. Los estudiantes que leen textos de su interés, aunque no sean para el liceo o la escuela técnica, obtienen mejores resultados que aquellos que no lo hacen. A su vez, cuanto más tiempo dediquen a la lectura, mejores logros alcanzan (ver apartado "¿Están cambiando los hábitos de lectura de los estudiantes?" en el capítulo 2).

Por otra parte, la **motivación y autorregulación del aprendizaje**, es decir, las habilidades vinculadas a la gestión del aprendizaje y el logro de metas académicas, también se asocian positivamente con los desempeños. Este resultado va en línea con lo encontrado en estudios anteriores (INEEd, 2023c, 2025c).

Tal como surge de numerosos estudios previos, cuanto mejor es el **estatus socioeconómico y cultural de la familia**, mayores son los desempeños del estudiante (ANEP, 2017, 2022d, 2023a; Hattie, 2009; INEEd, 2020a, 2023c). Este efecto es significativo incluso luego de considerar el contexto socioeconómico y cultural del centro educativo, lo cual implica que el factor socioeconómico tiene tanto un efecto composicional, mediante el grupo de pares que asiste al mismo centro educativo, como individual.

Por último, se encuentran tres factores más que inciden positivamente en los desempeños. Por un lado, la sensación de **seguridad** de los estudiantes en distintos espacios del centro educativo (pasillos, baños, patio y salón) y sus alrededores (manzana, cuadra, camino hacia el centro). Cuanto más seguros se sienten, mejores son sus desempeños. Por otra parte, en el caso de los resultados de lectura, se observa que los estudiantes con **ascendencia étnico-racial** blanca obtienen mejores resultados que sus pares con otras ascendencias (afro, asiática, indígena u otras), mientras que los estudiantes **inmigrantes** obtienen mejores resultados que sus pares nacidos en Uruguay. Este último resultado fue analizado en reportes específicos (INEEd, 2024e, 2026c) y podría vincularse a que las familias inmigrantes que provienen de Venezuela o Cuba, y en menor medida de Argentina, cuentan con altos niveles educativos.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y EL GRUPO

Tal como se mencionó anteriormente, el **contexto socioeconómico y cultural del centro educativo** se destaca como un factor de mucho peso para explicar los desempeños de los estudiantes. Aquellos que asisten a centros de mejor contexto obtienen mejores resultados. Este fenómeno es más acentuado en matemática que en lectura. El análisis también muestra que los estudiantes que concurren a grupos de **educación básica integrada en escuelas técnicas** obtienen peores resultados en lectura que aquellos que cursan en liceos públicos. Una vez controlado por todo el resto de factores, no se encuentran diferencias significativas entre estudiantes que asisten a liceos públicos y liceos privados o a grupos de formación profesional básica. En particular, este último resultado se obtiene cuando se incorporan variables como el comportamiento en el aula, la cobertura en matemática o las prácticas autónomas en la enseñanza de la lectura, que recogen la posición más desfavorable de formación profesional básica respecto a liceos públicos.

Otras características estructurales de los centros educativos que resultan significativas son su localización y su tamaño. En primer lugar, se observa que los estudiantes de **Montevideo** obtienen mejores resultados que los estudiantes del interior del país. Asimismo, un clima barrial más colaborativo también se relaciona con mejores resultados. En segundo lugar, los centros con **mayor matrícula** obtienen mejores resultados que los centros más pequeños, aunque esta conclusión es válida solo para lectura. Luego de controlar por el resto de los factores, el tamaño del centro en sí mismo no parece ser un problema para conseguir mejores desempeños de los estudiantes.

El resto de factores significativos encontrados refieren a características más blandas de los centros educativos, como su comunidad profesional y las prácticas de enseñanza, mostrando el efecto positivo que estos aspectos pueden tener sobre los resultados académicos de los estudiantes. Esto queda de manifiesto también en análisis anteriores del INEEd (2024c).

En primer lugar, se destaca que la existencia de un **reglamento o un acuerdo con respecto al uso de celulares** al interior del centro educativo está relacionada con mejores resultados, tanto en matemática como en lectura. Tal como se comentó en el capítulo 5, la evidencia internacional respalda este hallazgo, señalando que las distracciones por el uso de celulares en el aula se asocian negativamente con el desempeño académico. Es de especial interés encontrar evidencia nacional en este sentido, en particular dadas las diferencias que existen entre tipos de centro en cuanto a la regulación del uso de estos dispositivos.

Por otra parte, los estudiantes que asisten a centros donde los **directores** tienen **formación terciaria completa** obtienen mejores resultados en matemática que aquellos donde los directores tienen esta formación incompleta. A su vez, cuanto mayor es la **antigüedad del docente** de matemática en el centro, mejores son los desempeños de los estudiantes en dicha asignatura. Esto pone de manifiesto la relevancia de la formación y la estabilidad docente. En el caso de lectura, se encuentra una relación positiva entre el **comportamiento en el aula** reportado por los docentes y los resultados, mostrando la importancia de mantener un buen clima de aula que posibilite la enseñanza.

Además de estas características del cuerpo docente y el grupo, los resultados muestran la relevancia de cómo los docentes enseñan en el aula para explicar los logros de los estudiantes. En el caso de matemática, cuanto mayor es la **activación cognitiva**, es decir, cuanto más se implementan prácticas pedagógicas activas orientadas a estimular cognitivamente a los estudiantes, mejores son sus resultados. A su vez, una mayor **cobertura** de los contenidos curriculares también se relaciona con mejores resultados en esta área. Por otra parte, los resultados muestran que implementar **prácticas pedagógicas de autonomía estudiantil** en lectura se relaciona con mejores desempeños de los estudiantes.

¿CÓMO SE RELACIONA LA DEMANDA COGNITIVA DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS EN CLASE CON LOS DESEMPEÑOS?

El apartado anterior analizó la variación en los desempeños de los estudiantes a partir de un amplio conjunto de **factores**. Como se dijo en la introducción, uno de los principales desafíos de los sistemas educativos consiste en **identificar y fortalecer aquellos que resultan susceptibles de ser promovidos mediante políticas educativas**, de modo de generar oportunidades de aprendizaje que permitan mitigar las desigualdades asociadas tanto al origen social de los estudiantes como a las características de los contextos escolares en los que se insertan.

La dificultad para relevar adecuadamente los constructos vinculados a la enseñanza junto con el peso de la inequidad como factor explicativo de los resultados constituye un terreno complejo en el cual poder identificar los efectos de la enseñanza en sí misma sobre los desempeños.

A pesar de ello, el análisis recién presentado identificó que, en matemática, tanto un mayor grado de **cobertura curricular** como de **activación cognitiva**[96] en las prácticas de aula se asocian con mejores resultados (aún luego de controlar el resto de los factores incluidos en el modelo). Por su parte, en lectura se identificó que la implementación de prácticas de promoción del trabajo autónomo de los estudiantes[97] mostró asociación positiva con los resultados de la prueba Aristas.

Con el propósito de profundizar en un aspecto especialmente relevante para la política educativa, este apartado presenta un análisis complementario centrado en la **demanda cognitiva de las actividades propuestas por los docentes**. Si bien esta variable no resultó significativa en los modelos multinivel presentados previamente, investigaciones más específicas han mostrado que constituye una dimensión relevante para comprender los procesos de aprendizaje.

Para analizar la asociación de la demanda cognitiva con los desempeños en las pruebas, se realizaron otros análisis complementarios (modelos mixtos multinivel). Los resultados indican que la **demanda cognitiva** de las actividades se asocia con el desempeño en **lectura y matemática**, incluso luego de tomar en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes (tablas A.7.3 y A.7.4 del Anexo).

[96] Permitir que los estudiantes encuentren por sí mismos las alternativas a las actividades propuestas; permitir que los adolescentes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema; presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia; plantear tareas que requieren que los alumnos piensen de manera crítica; hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea, y promover que los adolescentes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas.
[97] Trabajar individualmente sin intervención del docente, trabajar en conjunto con todo el grupo sin intervención del docente y trabajar en parejas o en pequeños grupos sin la intervención del docente.

ASOCIACIÓN DE LA DEMANDA COGNITIVA CON LOS DESEMPEÑOS EN MATEMÁTICA

Los resultados para matemática muestran que la demanda cognitiva ejerce un efecto positivo independiente y significativo. Esto indica que **las propuestas de enseñanza con mayores niveles de demanda cognitiva se asocian con mejores desempeños de los estudiantes**, aun después de considerar las diferencias en el contexto socioeconómico de los grupos y el tipo de curso (tabla A.7.4 del Anexo).

El efecto estimado indica que, por cada incremento de una unidad en el índice de demanda cognitiva, el puntaje promedio de los estudiantes en matemática aumenta aproximadamente cuatro puntos. Si bien se trata de un efecto de magnitud moderada, resulta relevante porque se mantiene una vez controladas otras variables que muestran una fuerte asociación con el desempeño[98] (tabla A.7.4 del Anexo). Esto sugiere que **el nivel de demanda cognitiva de las actividades propuestas en el aula representa un aspecto sobre el cual es posible intervenir desde las prácticas de enseñanza**.

ASOCIACIÓN DE LA DEMANDA COGNITIVA CON LOS DESEMPEÑOS EN LECTURA

A diferencia de lo reportado para matemática, **en lectura la asociación entre la demanda cognitiva y los desempeños** en la prueba de Aristas **no es lineal, ya que el efecto varía según el nivel de la demanda cognitiva de las tareas, mostrando diferencias relevantes entre el sector público y el privado**.

En el **sector público**, tanto niveles bajos como niveles muy altos de demanda cognitiva se asocian con desempeños inferiores, mientras que existe un nivel intermedio de demanda cognitiva en el que el efecto alcanza su máximo, aunque de magnitud moderada. Esto sugiere que la forma de trabajo del docente produce mejores resultados cuando las actividades que propone representan un desafío acorde al nivel de preparación de los estudiantes. Cuando la exigencia resulta demasiado baja o excesivamente alta, el efecto sobre el desempeño en lectura tiende a ser negativo (gráfico 7.4).

Dentro del sector público, la asociación positiva es más marcada en formación profesional básica, seguida por los liceos, mientras que en los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas resulta muy reducida. En todos los casos los efectos positivos son moderados (el máximo incremento estimado varía entre 0,07 y 3,8 puntos en lectura). Vale destacar que los efectos negativos asociados a una demanda cognitiva inadecuada alcanzan magnitudes considerablemente mayores. Esto sugiere que, si bien en algunos casos no se observa una asociación positiva, la implementación de propuestas con un nivel de demanda

[98] Entre estas últimas, el contexto socioeconómico del grupo constituye el factor de mayor peso explicativo: a medida que aumenta el nivel socioeconómico promedio del aula, también lo hacen los desempeños en matemática. Asimismo, persisten diferencias entre modalidades educativas, con desempeños inferiores en grupos de formación profesional básica y escuelas técnicas con educación básica integrada respecto a los liceos públicos, mientras que los centros privados presentan resultados superiores.

cognitiva inadecuado —ya sea excesivamente alto o excesivamente bajo— podría asociarse con un menor desempeño. Estos resultados son consistentes con investigaciones que muestran que la autonomía favorece el aprendizaje siempre que las demandas cognitivas sean acordes al nivel de preparación de los estudiantes; cuando las exigencias superan ampliamente sus posibilidades, los efectos pueden ser contraproducentes (Wielenga-Meijer et al., 2012).

En el **sector privado**, el efecto de la demanda cognitiva sobre el desempeño en lectura presenta magnitudes claramente más altas que en el público: valores bajos de demanda tienen un efecto positivo que va decreciendo hasta cierto nivel en el cual comienza nuevamente a crecer. En particular, en ciertos casos, para un mismo nivel de demanda cognitiva, los modelos estiman efectos de signo opuesto entre liceos públicos y privados: mientras que en los liceos públicos determinados niveles de demanda se asocian con disminuciones en el puntaje de lectura, en los liceos privados esos mismos niveles se vinculan con incrementos de magnitud similar (gráfico 7.4).

Una posible interpretación es que en los liceos privados los estudiantes dispongan de mayores recursos (académicos, familiares, institucionales o pedagógicos) que amortiguan los efectos de una menor adecuación entre la demanda de las tareas y la preparación previa de los estudiantes. A su vez, en los niveles altos de demanda cognitiva podrían darse prácticas de enseñanza de trabajo más complejo, acompañadas de discusión, retroalimentación y otras estrategias de apoyo. En cambio, en los niveles medios de demanda cognitiva **las propuestas puede que no logren ajustarse plenamente al nivel de preparación de los estudiantes**. Ese desajuste podría tener un efecto negativo en el nivel de autonomía adecuado para favorecer la motivación y el aprendizaje del estudiante, así como también afectar negativamente el tipo de estrategias que este puede usar en su proceso de aprendizaje.

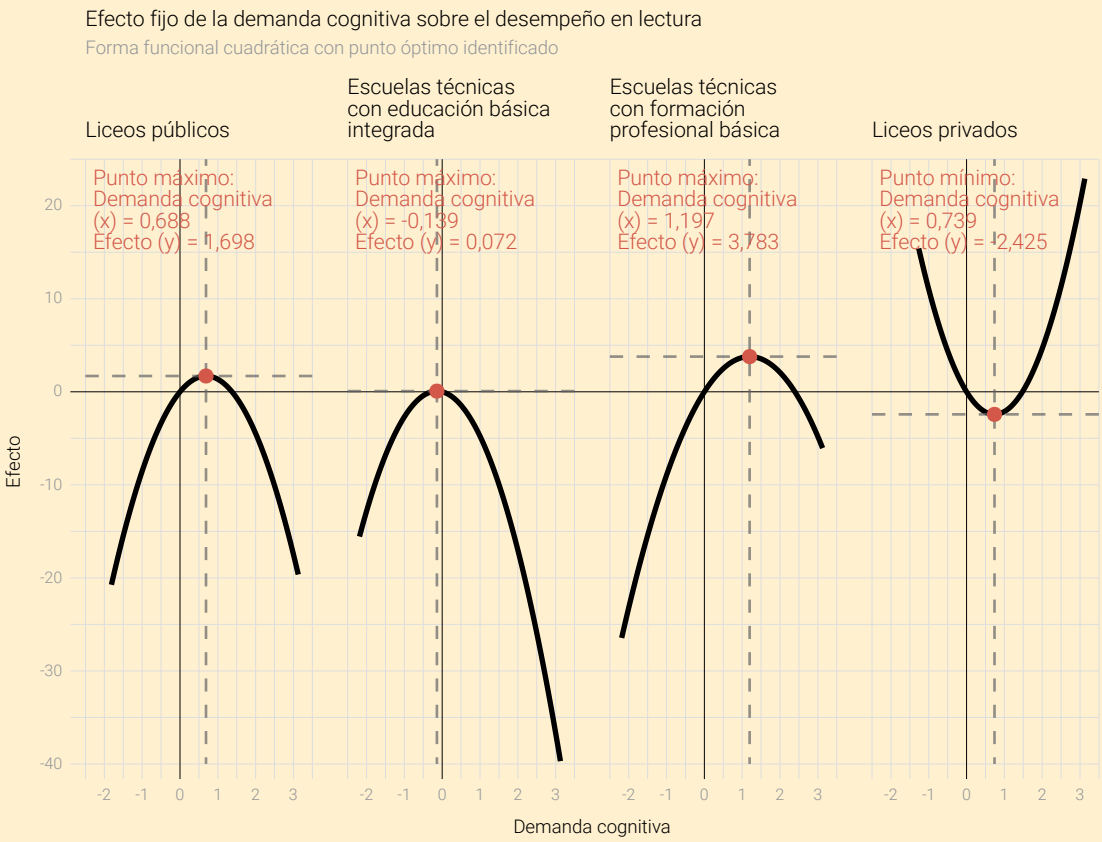
En conjunto, estos resultados son compatibles con la evidencia internacional que muestra que los estudiantes se benefician de distintos tipos de prácticas de enseñanza, de acuerdo con su nivel previo de preparación. En las etapas iniciales del aprendizaje suelen obtenerse mejores resultados mediante una enseñanza más guiada, mientras que, a medida que los estudiantes desarrollan mayores competencias, cobran mayor importancia las actividades que promueven la autonomía y plantean desafíos cognitivos más complejos (Husic et al., 1989).

Desde el punto de vista de la política educativa, estos hallazgos destacan **la importancia de fortalecer las capacidades de los docentes para diagnosticar el nivel de preparación de sus estudiantes y ajustar la demanda cognitiva de las actividades a las características de cada grupo**. En este aspecto parece existir un importante potencial de mejora.

GRÁFICO 7.4

EFECTO FIJO DE LA DEMANDA COGNITIVA SOBRE EL DESEMPEÑO EN LECTURA

AÑO 2025



EVOLUCIÓN DE LOS FACTORES ASOCIADOS Y POSIBLES ELEMENTOS PARA INTERPRETAR EL DETERIORO DE LOS DESEMPEÑOS ENTRE 2022 Y 2025

El análisis presentado, junto con la evolución de los indicadores relevados a lo largo del informe, aporta elementos para interpretar el deterioro observado en los desempeños de matemática y lectura entre 2022 y 2025. En particular, varios de los factores que el modelo identifica como asociados a los desempeños muestran, a su vez, una evolución desfavorable en este período.

DETERIORO EN FACTORES INDIVIDUALES Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

El modelo muestra que las características individuales y familiares tienen un peso importante en la explicación de los desempeños. En este sentido, varios de los factores asociados positivamente a los aprendizajes presentan señales de retroceso entre 2022 y 2025.

En primer lugar, se observa un deterioro significativo en la **motivación y la autorregulación del aprendizaje** (habilidades vinculadas a la capacidad de organizar el estudio, sostener metas académicas y persistir frente a las dificultades), que muestran una asociación positiva con los desempeños.

También disminuyeron las **expectativas educativas** de los estudiantes. Mientras el análisis muestra que quienes esperan alcanzar estudios terciarios o universitarios obtienen mejores resultados, entre 2022 y 2025 descendió la proporción de estudiantes que aspira a alcanzar estudios universitarios.

Por otra parte, **trabajar o buscar trabajo** aparece asociado a peores desempeños, particularmente en matemática. En este contexto, los datos de 2025 muestran un aumento de la proporción de estudiantes que, aunque no trabajan, se encuentran buscando empleo, lo que podría reflejar mayores presiones económicas y condiciones menos favorables para las trayectorias educativas.

Finalmente, se registra un deterioro de los **hábitos de lectura**. Aquí se constata que disminuyó significativamente tanto el gusto por la lectura como el tiempo dedicado a leer, factores que tienen una asociación positiva con los desempeños, especialmente en lectura.

CONDICIONES INSTITUCIONALES Y PEDAGÓGICAS

Tal como surge del análisis de factores asociados, el **contexto socioeconómico y cultural del centro educativo** constituye uno de los factores de mayor peso para explicar los

desempeños. En este sentido, entre 2022 y 2025 se observa un aumento de la proporción de estudiantes que asisten a centros de contexto muy desfavorable en grupos de educación básica integrada de las escuelas técnicas. A su vez, el **clima barrial**, que también surge como un factor positivo para los desempeños, se ha deteriorado entre 2018 y 2025, particularmente en los entornos de los liceos públicos.

Asimismo, varias dimensiones vinculadas a la comunidad profesional y a las condiciones de enseñanza muestran un deterioro en el período analizado. La evidencia muestra que en Matemática disminuyó la **antigüedad** promedio de los docentes, descendió la proporción de docentes en **cargos efectivos** y cayó la proporción de docentes con **formación terciaria completa**. Estos resultados sugieren un debilitamiento de algunos factores vinculados a la estabilidad y formación docente, que el modelo identifica como relevantes para los desempeños.

A esto se suman mayores dificultades para garantizar la **cobertura docente**. Aumentó la proporción de directores que reportan no contar con la cantidad necesaria de docentes para cubrir grupos y asignaturas al inicio del año lectivo, así como la proporción de grupos que permanecen un mes o más sin docente a cargo.

Por otra parte, los indicadores vinculados al clima educativo también muestran señales de deterioro. El **comportamiento en el aula y los vínculos** entre estudiantes, así como entre estudiantes y docentes, empeoran respecto a mediciones anteriores.

En la misma línea, empeoró el **clima de aplicación de la prueba**: mientras en 2022 alrededor del 80% de las aplicaciones se realizaban en condiciones consideradas adecuadas, en 2025 esa proporción descendió a 70%.

NUEVAS BARRERAS EMERGENTES

Finalmente, el relevamiento de 2025 incorporó nuevas dimensiones que, aunque no son comparables con ediciones anteriores, aportan elementos para comprender algunos desafíos actuales que enfrentan los centros educativos.

Entre ellos, el **uso de celulares** por parte de los estudiantes aparece señalado, tanto por adscriptos y docentes como por los propios estudiantes, como uno de los principales factores que afecta el desarrollo de las clases. En PISA 2022 ya se advertía sobre el creciente impacto del uso de celulares en los centros educativos y las dificultades para sostener la atención en clase, fenómenos que comienzan a consolidarse a nivel internacional como desafíos cada vez más relevantes para la enseñanza y los aprendizajes, lo cual se confirma con los datos 2025 de esta evaluación (OCDE, 2023b, 2026).

Asimismo, el cansancio y los problemas de salud surgen como motivos frecuentes de **inasistencia estudiantil**, aspecto relevante considerando que el análisis de factores asociados muestra una relación negativa entre la baja asistencia y los desempeños, particularmente en matemática.

Por último, también emergen señales de mayores tensiones en las **condiciones de trabajo docente**. Entre 2022 y 2025 disminuyó la tasa de respuesta de los docentes, especialmente en lectura, en un contexto marcado por certificaciones médicas y licencias. En este sentido, organismos internacionales han advertido sobre un aumento del estrés laboral docente posterior a la pandemia (UNESCO, 2024b). Si bien no se cuenta con datos previos a 2025 que permitan identificar tendencias, los últimos datos de Aristas Media muestran que aproximadamente cuatro de cada diez directores y tres de cada diez docentes dicen sentir estrés en el trabajo que los afecta de forma negativa.

DESAFÍOS PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Durante años, uno de los principales desafíos del sistema educativo uruguayo fue ampliar la cobertura. Actualmente, esta se ha universalizado hasta la educación media básica. Sin embargo, que un adolescente esté inscripto en el sistema educativo no basta, por sí solo, para que el Estado garantice su derecho a aprender.

Se ha hablado de la inasistencia de los alumnos como una de las primeras barreras a superar y que esta empeoró con la pandemia de COVID-19. Aunque costó revertir esta tendencia de aumento, los últimos datos indican que parecería haber comenzado a suceder. De todas maneras, estamos muy lejos de que todos asistan y de que lo hagan de manera suficiente.

De la articulación de distintas fuentes de información[99] surge un panorama más completo sobre la asistencia a los centros de educación media. Según lo declarado por los referentes de los centros, entre los **estudiantes que continuaban concurriendo al momento de la evaluación**, realizada en octubre, prácticamente la totalidad de quienes asistían a liceos privados lo hacía habitualmente. Esta proporción era de aproximadamente el 90% en los liceos públicos y en los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, y se reducía a cerca del 80% en formación profesional básica.

Sin embargo, según registros administrativos, el porcentaje de **estudiantes que asiste a más del 80% de las clases** no llega al 70% en secundaria pública y al 55% en educación técnica.

Asimismo, según lo declarado por los referentes de los centros, **entre quienes continúan concurriendo en octubre**, aproximadamente el 10% de los estudiantes de liceos públicos y de grupos de educación básica integrada en escuelas técnicas se ausenta regularmente, es decir, **faltan algunos días todas las semanas o incluso con mayor frecuencia**. En formación profesional básica la situación es más preocupante, ya que **esta proporción supera el 20%**.

También **se consultó a los estudiantes si habían faltado al menos una vez durante las dos semanas anteriores** a la aplicación de Aristas. Casi el 50% de quienes asisten a liceos

[99] Las fuentes utilizadas son el Mirador Educativo y Aristas Media. En este último caso, se consideran las declaraciones de los referentes de los centros y de los estudiantes.

privados declaró haberlo hecho. Esta proporción asciende aproximadamente al 60% en los liceos públicos y en educación básica integrada de escuelas técnicas, y a casi el 70% en formación profesional básica[100].

Otro indicador relevante es el **porcentaje de estudiantes que había dejado de asistir a clases en agosto o antes**. En los liceos privados no alcanzaba el 0,5%, en los liceos públicos y en los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas era de aproximadamente el 3%, y en formación profesional básica era el 14,9%.

También se está lejos de que los centros educativos públicos tengan suficientes profesores para cubrir todos los grupos de alumnos durante el año. Según la percepción de los directores, **más del 60% de los liceos públicos no cuentan, a comienzo de año, con la cantidad de docentes necesarios para cubrir todos los grupos. A fin de año la percepción se mantiene en casi 50%**[101]. No debe perderse de vista que los liceos públicos nuclean la mayor parte de la matrícula. Específicamente en noveno, a estos liceos asiste un 66,2% de los estudiantes matriculados en dicho grado.

A su vez, **durante 2025 entre un 10% y un 14% de los estudiantes del sector público no tuvo docente de alguna asignatura durante un mes o más**. Esto afectó al 14% de los estudiantes de formación profesional básica, a casi el 12% de los estudiantes de liceos públicos y al 10% de los de educación básica integrada de escuelas técnicas.

Esta situación de ausencia prolongada de docentes en un mismo grupo de estudiantes se observó en tres asignaturas de un total de once en el sector privado. En cambio, en los liceos y en las escuelas técnicas con educación básica integrada sucedió en todas las materias. En formación profesional básica, de diez asignaturas, esta situación se observa en nueve. La única materia en la que no se registraron ausencias prolongadas de docentes fue Representación Técnica.

En los liceos públicos la falta de docentes durante un mes o más afectó a:

- el 25% de los estudiantes en Tecnologías o Ciencias de la Computación;
- entre el 12% y el 14% de los estudiantes en Matemática, Física o Química, y
- un 12% de los estudiantes en Comunicación y Sociedad/Idioma Español.

En las escuelas técnicas con educación básica integrada, la falta de docentes por un mes o más afectó a:

- casi un 20% de los estudiantes en Literatura e Inglés,
- un 12% de los estudiantes en Comunicación y Sociedad y
- un 13% de los estudiantes en Biología.

[100] Como ya se señaló, la aplicación de Aristas se realizó durante las primeras tres semanas de octubre, mientras que las vacaciones de primavera tuvieron lugar entre el 22 y el 24 de setiembre en la educación pública y pudieron extenderse hasta el 26 de setiembre en los centros privados. Por lo tanto, es posible que algunos estudiantes evaluados durante los primeros días de octubre hayan considerado, al responder, días correspondientes al período de vacaciones de primavera. Este aspecto debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados.
[101] Esta situación es algo más desfavorable que en 2022.

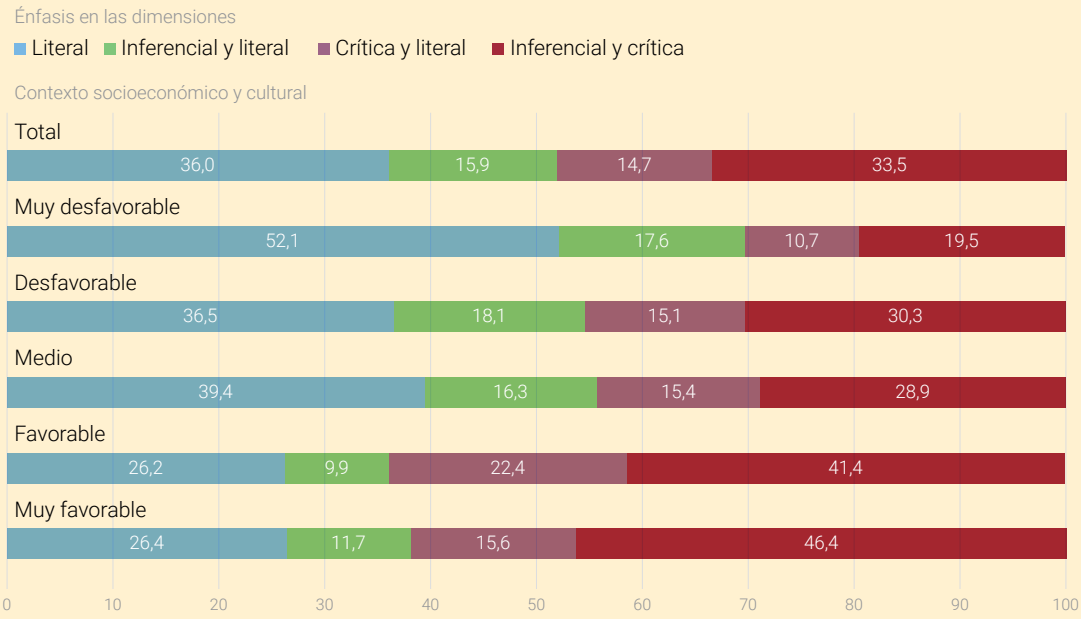
En las escuelas técnicas con formación profesional básica llama la atención que durante un mes o más no hubo profesor incluso en asignaturas diferenciales de dicha propuesta:

- un 26% de los estudiantes no tuvo docente de Proyecto Educativo Singular II y un 8% tampoco tuvo talleres o talleres específicos,
- un 20% no tuvo profesor de Matemática,
- alrededor del 15% tuvo ausencia prolongada del docente de Química o Física,
- un 16% no tuvo profesor de Pensamiento Computacional durante este período y
- casi un 20% de los estudiantes tampoco tuvo profesor de Inglés.

Parece claro que el desafío no es solo el de la inasistencia estudiantil, sino también el de reforzar mecanismos para fortalecer la presencia de los docentes en los centros educativos. Sin esto, no se asegura el derecho a la educación.

Luego viene la mirada sobre cómo se desarrolla la práctica educativa cuando los estudiantes y docentes asisten. Incluso dentro del sector público se observan diferencias relevantes. En aproximadamente la mitad de los centros públicos de contextos más desfavorables la lectura se enseña a través de prácticas que lo que logran enfatizar es la lectura literal. Esta situación se reduce a una cuarta parte en los centros públicos de contextos más altos[102]. Asimismo, solo entre un 41% de los estudiantes que asiste a los centros públicos más favorecidos lo más enfatizado es la lectura inferencial y crítica. Aún en los centros de contexto muy favorable (mayoritariamente privados) esta situación no llega al 50%.

DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



[102] Si bien en el contexto favorable se encuentran algunos centros privados, estos representan una minoría. Dada la distribución de los centros según contexto socioeconómico y cultural y tipo de curso (véase el gráfico 1.2 del capítulo 1), puede considerarse que en el gráfico que muestra la distribución de los tipos de énfasis en las dimensiones de lectura según contexto socioeconómico y cultural la amplia mayoría de los centros comprendidos entre los contextos muy desfavorable y favorable corresponde al sector público. De hecho, solo el 6,6% de los liceos públicos se ubica en el contexto muy favorable, mientras que apenas el 7,5% de los liceos privados se encuentra en el contexto favorable (gráfico 1.2).

DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



La información ilustra claramente no solo la necesidad de trabajar para fortalecer la asistencia a clase de los estudiantes, su percepción de seguridad en el centro educativo, el comportamiento en el aula y la motivación y regulación hacia el aprendizaje, sino, especialmente, la importancia de generar condiciones que hagan posible lograr intervenciones educativas que contribuyan a igualar las oportunidades de aprender en todos los contextos socioeconómicos y culturales. Las primeras son características que inciden en las condiciones en las que se enseña y, según los resultados del capítulo anterior, lo hacen de manera significativa sobre los desempeños en lectura y matemática. Las segundas son los temas que los docentes abordan en clase y las formas en que lo hacen. Reducir diferencias en estas últimas podría contribuir a reducir también la inequidad en los resultados.

Si bien la enseñanza es un acto que sucede en el aula, es claro que la responsabilidad por reducir la desigualdad en las oportunidades de aprender es de la política educativa y no de los docentes. La política educativa debería diseñar intervenciones que contribuyan a generar mejores condiciones para la enseñanza en los contextos más complejos. **¿Cómo se enseña lectura en distintos contextos socioeconómicos y culturales? ¿Se hace el mismo énfasis en las distintas dimensiones de la lectura?**

CONCLUSIONES

Este informe aborda dimensiones contextuales y propias del proceso educativo que inciden sobre los desempeños de los estudiantes. Como uno de sus cometidos principales, alineado con las metas del gobierno de la educación, da cuenta de qué son capaces de hacer los estudiantes de noveno en lectura y matemática.

Tiene un alcance fundamentalmente descriptivo y analiza los resultados de Aristas Media 2025 en comparación con los relevados en las ediciones de 2018 y 2022. Dadas las características del estudio, contribuye a plantear hipótesis que ayuden a interpretar posibles razones de las diferencias observadas en los resultados, aunque no permite establecer relaciones causales. Los datos tampoco constituyen una evaluación de la transformación curricular integral.

Respecto al **desempeño de los estudiantes**, los resultados de Aristas Media 2025 indican que el puntaje promedio en lectura y matemática fue más bajo que el de 2022. Si bien la diferencia de este último con 2018 no había resultado estadísticamente significativa, las tres mediciones en perspectiva muestran una serie descendente. Esta tendencia se observa en todos los contextos, sin embargo, el mayor deterioro se encuentra en las escuelas técnicas con formación profesional básica y el menor en los centros educativos privados. En ambas áreas, cuando se controla el efecto del contexto, los liceos públicos y los privados alcanzan resultados similares entre sí, las escuelas técnicas con educación básica integrada se ubican algo por debajo y luego vienen los grupos de escuelas técnicas con formación profesional básica.

El descenso en el puntaje promedio obedece a un incremento del porcentaje de alumnos en los niveles más bajos de desempeño. Por este motivo, **no se alcanzan las metas definidas por la ANEP para 2025** (período 2025-2029), que establecían un aumento del porcentaje de estudiantes en los niveles más altos. Los valores observados en ambas áreas se ubicaron aproximadamente 5 puntos porcentuales por debajo de las metas fijadas[103].

[103] Las metas de desempeño fueron redactadas de forma opuesta en los períodos 2020-2024 y 2025-2029. En el primero se propuso reducir el porcentaje de estudiantes debajo del nivel 3, mientras que en el segundo se propuso aumentar el porcentaje de estudiantes sobre el nivel 2. Para hacer más sencilla la comparación, los cálculos se presentan según la formulación del gobierno actual.

En lectura, la meta para 2025 esperaba que el 77% de los estudiantes de noveno alcanzara el nivel 3 o más de desempeño. El resultado observado fue de 72%. En matemática la meta se fijó en 36% y el resultado fue de 30,6%.

En lectura, entre los estudiantes del contexto muy favorable, el 90,4% alcanza desempeños superiores al nivel 2. En cambio, entre los estudiantes del contexto muy desfavorable esa proporción es del 55,8%. Esto representa una diferencia de 34,6 puntos porcentuales, la cual, a su vez, se ha ido ampliando a lo largo del tiempo: era de 27,5 en 2018 y de 32,8 en 2022.

En matemática, entre los estudiantes del contexto muy favorable, el 60,6% alcanza desempeños superiores al nivel 2. En contraste, entre los estudiantes del contexto muy desfavorable esa proporción es del 12,5%, lo que representa una diferencia de 48,1 puntos porcentuales. Esta brecha se mantuvo prácticamente estable desde 2018 (fue de 51,2 puntos porcentuales en 2018 y de 49,8 en 2022).

En la medida en que la ANEP se propone aumentar el porcentaje de estudiantes sobre el nivel 2, es relevante destacar que en **lectura** solo se mantuvo estable desde 2018 a 2025 en los contextos muy favorable y desfavorable, en el resto de los casos fue disminuyendo paulatinamente. Este resultado en el contexto muy favorable está asociado con el tipo de curso. En el sector público, el aumento del porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel 3 de desempeño fue mayor que en el sector privado y resultó particularmente marcado en los grupos de formación profesional básica. En 2025, el 7,6% de los estudiantes de los liceos privados no alcanzó el nivel 3 en lectura, frente al 28,1% de los liceos públicos. Esta proporción ascendió al 43,7% en las escuelas técnicas con educación básica integrada y al 62,2% en los grupos de formación profesional básica.

En **matemática** el aumento de estudiantes que no alcanzan el nivel 3 se observa en todos los contextos. Al igual que en lectura, esto está asociado a los tipos de curso. En 2025 el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 3 es de 36,2% en los liceos privados, de 73% en los liceos públicos, de 87% en las escuelas técnicas con educación básica integrada y de 94,3% en formación profesional básica.

Los resultados descriptos muestran que la inequidad en los resultados (el grado en el cual los desempeños de los estudiantes se relacionan con las características socioeconómicas y culturales de su grupo de pares) se mantiene en un nivel relevante y relativamente estable en el tiempo. En el caso de lectura, aparecen algunos indicios de mayor desigualdad.

De todos modos, aunque una parte importante de las diferencias entre centros responde a la composición socioeconómica de su alumnado, persiste un **margen de acción del sistema educativo** vinculado a factores institucionales y pedagógicos que pueden contribuir a mejorar los aprendizajes.

Entre las características asociadas a los estudiantes, el ausentismo, las conductas externalizantes, las experiencias de repetición y el tener o buscar empleo se asocian con

peores desempeños. En contraste, las mayores expectativas educativas, la motivación y autorregulación del aprendizaje, el gusto por la lectura y la percepción de seguridad en el centro educativo muestran una relación positiva con los resultados. A su vez, se encuentra que, controlando por una serie relevante de factores, las mujeres alcanzan desempeños más bajos que los varones en las dos áreas evaluadas. Si bien este resultado puede llamar la atención, estudios previos ya mostraron lo mismo entre estudiantes de noveno en 2022 (INEEd, 2024d).

Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover condiciones que favorezcan el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, además de atender las desigualdades de origen y de género.

A pesar de haber identificado una tendencia al deterioro de los desempeños de los estudiantes, así como un conjunto de factores que contribuyen a explicarla, el informe también permite identificar señales alentadoras. En particular, estas provienen del ámbito de la enseñanza, uno de los espacios en los que la política educativa tiene mayores posibilidades de incidir.

En el plano institucional, además del peso del contexto socioeconómico del centro, se identifican diversos **factores asociados positivamente a los desempeños**, entre ellos la regulación del uso de celulares, la formación y estabilidad del cuerpo docente y directivo, un clima de aula favorable y determinadas prácticas de enseñanza, como la activación cognitiva, la cobertura curricular, las prácticas pedagógicas de autonomía estudiantil en lectura y la demanda cognitiva de las tareas propuestas. En conjunto, **estos resultados muestran que las políticas dirigidas a fortalecer las condiciones de enseñanza y el funcionamiento de los centros educativos pueden contribuir a mejorar los aprendizajes**.

Los resultados muestran que los desempeños mejoran cuando existe una mayor cobertura curricular y cuando las prácticas de aula promueven la activación cognitiva y la autonomía de los estudiantes. Asimismo, la demanda cognitiva de las actividades puede contribuir positivamente al aprendizaje, pero también generar efectos negativos cuando no guarda relación con el nivel de preparación de los estudiantes. Esto pone de relieve la importancia de que los docentes cuenten con herramientas para realizar diagnósticos precisos y ajusten la enseñanza a las características de cada grupo. Por ejemplo, Aristas en Clase (herramienta de acceso libre) permite a cada docente conocer el desempeño de sus estudiantes de forma comparativa con los resultados nacionales y distintos contextos socioeconómicos. A su vez, se acompaña de documentos que contribuyen a la interpretación de los resultados relacionando la descripción de lo que los alumnos son capaces de hacer con los temas abordados en el currículo nacional.

En este sentido, fortalecer desde la política educativa los apoyos a la enseñanza, especialmente en los contextos más desfavorables, puede ampliar las oportunidades para que los docentes desarrollen prácticas de enseñanza que favorezcan significativamente los aprendizajes de los estudiantes.

Estos resultados deben ser interpretados respecto al contexto en el cual se desarrollan. ¿Todos los adolescentes que se espera que cursen noveno grado lo hacen? ¿Qué

oportunidades de aprender tienen los estudiantes? En cuanto a la primera pregunta, es muy importante destacar que si bien en noveno se alcanzó la cobertura universal, Aristas muestra que en agosto un 3% de los estudiantes de liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada, así como un 14,9% de los de escuelas técnicas con formación profesional básica, ya no asistía a clase. Solamente en los centros privados continuaban asistiendo a esa altura del año prácticamente todos los matriculados a comienzo de año.

Si bien algunos indicadores muestran una mejora en la **asistencia**, la tercera parte de los estudiantes de los liceos públicos y casi la mitad de los de las escuelas técnicas faltan al 20% o más de las clases. A su vez, según los referentes de los centros, considerando a todos los estudiantes matriculados al comienzo del año, en los liceos públicos y las escuelas técnicas un 20% de los estudiantes no asiste habitualmente a clase y en los grupos con formación profesional básica el porcentaje llega casi a un 50%. Entre los estudiantes del sector público, al menos un 60% dice haber faltado alguna vez en las últimas dos semanas. En el sector privado ese porcentaje es algo menor (49%).

En el contexto actual esta información resulta muy pertinente para la política educativa, no solo porque permite interpretar adecuadamente los resultados, sino también porque contribuye al diseño de estrategias de revinculación estudiantil, especialmente pensando en el desafío que implicará la permanencia de esos adolescentes en el sistema educativo durante los próximos años.

En cuanto a la segunda pregunta (¿qué oportunidades de aprender tienen estos estudiantes?), si bien abarca un conjunto amplio de dimensiones, importa señalar dos aspectos sustantivos. El primero: la **oportunidad de tener clase**. El segundo: **qué oportunidades de aprender se desarrollan en las clases**.

Respecto al primer punto, Aristas muestra que más del 60% de los liceos públicos, de acuerdo con la percepción de los directores, no cuentan a comienzo de año con la cantidad de docentes necesarios para cubrir todos los grupos. A fin de año, este guarismo se mantiene en casi el 50%. A su vez, **durante 2025 entre un 10% y un 14% de los estudiantes del sector público no tuvo docente de alguna asignatura durante un mes o más**. Esto afectó al 14% de los estudiantes de formación profesional básica, a casi el 12% de los estudiantes de liceos públicos y al 10% de los estudiantes de educación básica integrada de escuelas técnicas.

En cuanto al segundo punto (qué oportunidades de aprender se desarrollan en las clases), los resultados muestran que el *qué* y *cómo* se enseña lectura y matemática se presenta con desigualdades de acuerdo con el contexto socioeconómico y tipo de curso. Lejos de tratarse de responsabilidades de los docentes de aula, que son quienes enfrentan el desafío de enseñar en circunstancias muy complejas, esta situación resalta la necesidad de intervenciones de política pública que apoyen a los docentes, generando mejores condiciones para la enseñanza, especialmente en los contextos más desfavorecidos.

¿Qué nos dice el informe sobre la enseñanza de la lectura y la matemática en noveno grado? Las oportunidades de aprendizaje en noveno grado de educación media básica se distribuyen de manera heterogénea entre áreas, contextos y tipos de curso, lo que sugiere

que parte de las desigualdades observadas en los resultados educativos puede estar asociada a las experiencias pedagógicas que reciben los estudiantes en las aulas.

En términos generales, los docentes perciben que los estudiantes llegan mejor preparados en lectura que en matemática. A su vez, se identifican brechas sistemáticas por contexto y tipo de curso. A medida que mejora el contexto socioeconómico y cultural del centro, aumenta la proporción de docentes que considera que la mayoría del grupo cuenta con preparación previa suficiente para abordar las habilidades y contenidos propios del curso. La **insuficiencia de tiempo** para abordar el programa de la asignatura es una percepción extendida entre los docentes en ambas áreas, aunque se presenta con mayor intensidad en matemática. Incluso en los contextos más favorables, la mayoría de los docentes considera que el tiempo es insuficiente para desarrollar los contenidos previstos. Los motivos asociados a esta percepción son diversos. Entre los más frecuentes se destacan: **la falta de bases previas de los estudiantes, la extensión o complejidad de los programas (particularmente en matemática), la ausencia de espacios de apoyo específicos y, en contextos más desfavorables, la asistencia irregular de los estudiantes**.

En lectura, la **cobertura de contenidos** es alta y relativamente homogénea. La mayoría de las actividades relevadas son abordadas por la mayoría de los docentes, sin grandes diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro ni tipo de curso. En matemática, en cambio, la cobertura es más baja y heterogénea. De los diez temas, solamente la mitad fueron trabajados por la mayoría de los docentes durante el año lectivo. Entre las actividades y temas que tienen menores niveles de cobertura, en su mayoría se señala que, si bien aún no fueron trabajados, están planificados para más adelante en el año.

Desde una mirada longitudinal, hay algunas señales de empeoramiento en la percepción de los docentes sobre la preparación previa de los estudiantes, tanto en lectura como en matemática. A su vez, la cobertura de los temas de matemática muestra que ciertos temas se trabajan en mucho menor medida que otros, hecho que se ha observado en ediciones anteriores.

La **relación entre la preparación inicial de los estudiantes y la cobertura de contenidos** difiere entre áreas. En lectura, esta asociación es débil. En general, los docentes tienden a desarrollar los contenidos independientemente del nivel de preparación percibido, con algunas excepciones en actividades específicas. En matemática, en cambio, la asociación es más clara. Los grupos percibidos como mejor preparados tienden a alcanzar mayores niveles de cobertura, en comparación con los grupos que los docentes consideran con preparación insuficiente, especialmente en ciertos temas. Esta información permite inferir que el retraso percibido por los docentes en la preparación de los alumnos no logra recuperarse en los cursos que se van sucediendo año tras año, sino que se mantiene a lo largo del tiempo, ya que en las aulas se cubren menos contenidos.

El análisis del **énfasis** docente en lectura y matemática mostró la coexistencia de distintos perfiles de enseñanza. En lectura, algo más de la tercera parte de los docentes enfatiza la lectura literal, mientras que otra tercera parte enfatiza las dimensiones inferencial y crítica. Esta situación presenta una clara asociación con el contexto socioeconómico de los centros:

la lectura literal aumenta a medida que desciende el contexto, mientras que las dimensiones inferencial y crítica aumentan cuando mejoran las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes que asisten a cada centro educativo.

Respecto a 2022, se observan dos cambios moderados: un aumento de 5,1 puntos porcentuales en el grupo que prioriza la dimensión literal y una disminución de 4,3 puntos en el grupo que enfatiza las dimensiones inferencial y crítica. Si bien no es posible hacer una afirmación concluyente, sí es importante considerar que este aspecto muestra cierto deterioro en las oportunidades de aprender, que podría relacionarse también con el observado en los desempeños de los estudiantes.

En matemática también se identifican dos perfiles extremos: un 30,8% prioriza la dimensión información y un 36,1% enfatiza las dimensiones aplicación y comprensión. Este patrón se mantiene estable respecto a 2022. A diferencia de lo observado en lectura, el énfasis en las dimensiones de matemática no presenta una asociación clara con el contexto de los centros, pero sí con el tipo de curso. En los liceos privados se observan oportunidades de aprender que enfatizan más las dimensiones más complejas de la matemática, mientras que en los grupos de escuelas técnicas con formación profesional básica sucede lo contrario. En los liceos públicos y escuelas técnicas con educación básica integrada se presenta una situación intermedia (y similar entre sí).

Incluso cuando se controlan las características socioeconómicas, en los grupos de formación profesional básica persiste un menor énfasis en las dimensiones de mayor complejidad, tanto en lectura como en matemática, junto con una mayor priorización de las dimensiones de menor complejidad cognitiva en ambas áreas y de los contenidos aritméticos (en matemática) por sobre los demás.

Al igual que en ediciones anteriores, la **demanda cognitiva** en lectura muestra una mayor variabilidad que en matemática. En ambas áreas, los liceos (particularmente los privados) presentan tareas de mayor demanda cognitiva, mientras que las escuelas técnicas registran tareas de menor demanda. Tanto en matemática como en lectura, los hallazgos sugieren que la disparidad en la demanda cognitiva en noveno grado responde primordialmente a la segmentación por tipo de curso (con una brecha crítica en el caso de formación profesional básica) por encima de las variables socioeconómicas del centro.

La **activación cognitiva** resulta más alta en lectura que en matemática. En particular, se identifican tres actividades con mayor frecuencia en lectura que en matemática: *plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica*, *presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia* y *permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema.* En cambio, en matemática resulta más frecuente que en lectura *promover que los estudiantes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas.*

En particular, de acuerdo con las percepciones docentes, matemática aparece como el área más desafiante, combinando menores niveles de preparación inicial de los estudiantes, menor cobertura de contenidos y una mayor asociación entre ambos aspectos: cuanto

menor es la preparación previa percibida, menor es la cobertura alcanzada por los docentes. A esto se suman percepciones generalizadas de falta de tiempo para cubrir el programa.

Los resultados también muestran que las diferencias en las prácticas pedagógicas relevadas tienden a asociarse más al tipo de curso que al contexto socioeconómico y cultural de los centros. En particular, las mayores brechas se observan en la demanda cognitiva de las tareas propuestas, donde los liceos (especialmente los privados) tienden a registrar niveles más altos que las escuelas técnicas. En cambio, las brechas en el énfasis por dimensión, activación cognitiva y autonomía estudiantil aparecen de forma más moderada y heterogénea.

Los grupos de formación profesional básica de las escuelas técnicas presentan sistemáticamente menores niveles de demanda cognitiva y un mayor énfasis en contenidos y dimensiones de menor complejidad cognitiva. Además, muestran diferencias en la cobertura de algunos contenidos asociadas a las particularidades de su propuesta curricular.

¿Cuáles desafíos se presentan en las aulas a la hora de enseñar? Como se observó, las prácticas de enseñanza presentan desigualdades según contextos y tipos de curso. Si bien la formación y el acompañamiento a los docentes puede ser una estrategia favorable para contribuir a revertir dicha situación, no es posible desconocer los **desafíos, e incluso condicionamientos, que los docentes enfrentan en las aulas a la hora de enseñar**.

Los docentes y adscriptos señalan el **uso de celulares** como el principal factor disruptivo de las prácticas de aula. A su vez, el 65,8% de los alumnos dice que el uso del celular afecta muchas veces o siempre el desarrollo de las clases. Si bien este aspecto no se relevó en ediciones anteriores de Aristas, por lo que no es posible analizar si se trata de un problema que va en aumento, la contundencia con la que se lo menciona en 2025 pone de manifiesto el desafío que enfrenta la comunidad educativa.

Como contribuciones a esta temática, los resultados de Aristas muestran que un 82,8% de los estudiantes percibe que existen reglas para el uso de celulares en los centros educativos. Por otra parte, el 52,2% de los adscriptos informa que existe un reglamento o acuerdo formal. Existe una notoria diferencia entre sectores, ya que el sector privado sí cuenta con reglamentos en casi la totalidad de los centros educativos, siendo también más alta la proporción que ha optado por la prohibición total del uso de estos dispositivos con relación a los liceos públicos o escuelas técnicas. El tamaño del centro surge como una variable vinculada a este tema, con indicios de que los más pequeños logran establecer reglas más claras. En estos centros, si bien se sigue mencionando el uso de celulares como un factor disruptivo, su peso es menor que en centros más grandes.

Complementariamente, **uno de los hallazgos más relevantes del informe es el deterioro de la motivación y la autorregulación del aprendizaje** observado en 2025, luego de la estabilidad registrada entre 2018 y 2022. Considerando la estrecha relación de estas habilidades con los desempeños académicos, este resultado constituye no solo un potencial factor explicativo de la tendencia negativa de los resultados, sino también una señal de alerta para el sistema educativo.

La motivación y autorregulación es mayor entre las mujeres, los estudiantes sin experiencias de repetición, en los centros más pequeños y en los liceos privados. En 2025, a diferencia de lo observado en años previos, los resultados parecerían indicar que estas habilidades aumentan con el contexto socioeconómico y cultural del centro educativo y, a su vez, que los mayores deterioros se observan en los contextos más desfavorables. Estos aspectos podrían contribuir a acrecentar los desafíos para enseñar en dichos contextos.

Otro hallazgo igualmente relevante y con capacidad explicativa de los resultados es el **deterioro de la convivencia en los centros educativos**. Específicamente, se destaca un deterioro del vínculo entre estudiantes y del vínculo entre estos y los docentes. No obstante, estos fenómenos tienen características distintas. Por un lado, el vínculo entre estudiantes empeora para mujeres, alumnos de menor estatus socioeconómico, escuelas técnicas y el interior del país. Por otra parte, el vínculo entre estudiantes y docentes, si bien también empeora para estudiantes mujeres y que asisten a escuelas técnicas, muestra un deterioro similar en liceos privados, en Montevideo y entre estudiantes de mayor estatus socioeconómico. Ambos vínculos, entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, presentan niveles más bajos en centros de mayor tamaño.

En la misma línea que los temas recién mencionados, los docentes de todos los tipos de curso perciben un empeoramiento entre 2018 y 2025 del **comportamiento de los estudiantes en el aula**. Esto refiere a la posibilidad de dictar sus clases sin interrupciones, el nivel de atención de los alumnos y el respeto hacia sus compañeros, entre otros aspectos. En 2018 el comportamiento era mejor en el sector privado que en el público, pero no se observaban diferencias entre los distintos tipos de curso públicos. En 2025, en cambio, se observa un escalonamiento: los cursos con peor comportamiento son los de formación profesional básica, seguidos por los grupos de educación básica integrada de escuelas técnicas, los liceos públicos y, por último, los liceos privados. Con respecto a la atención de los estudiantes, en 2025 los docentes y adscriptos identifican el uso de celulares como el principal factor disruptivo de las prácticas de aula. A su vez, el 65,8% de los estudiantes señala que el uso del celular afecta muchas veces o siempre el desarrollo de las clases.

En cuanto al **clima de violencia y la seguridad percibida por los estudiantes**, los resultados de Aristas Media 2025 muestran una relativa estabilidad de la violencia en el entorno barrial de los centros educativos y una mejora en la sensación de seguridad de los estudiantes, respecto a 2022. No obstante, la percepción de violencia barrial aumenta en centros donde el problema ya era mayor, como las escuelas técnicas y los centros de mayor tamaño. Continúan observándose importantes brechas entre el sector privado y el público. La sensación de seguridad de los estudiantes mejora respecto a 2022, especialmente entre las mujeres (lo cual contribuye a reducir la brecha de género), aunque no alcanza los niveles de 2018. Las mejoras en la percepción de seguridad se concentran en alumnos de liceos privados, centros de contextos más favorables, centros pequeños y del interior del país (al contrario de la evolución de la brecha de género, en estos casos las brechas se amplían).

En este contexto, los resultados de Aristas Media 2025 muestran que la **comunidad docente** en la educación media básica uruguaya presenta fortalezas, aunque también desafíos

persistentes asociados a las condiciones institucionales en las que se desarrolla la tarea educativa.

En términos generales, se observa un cuerpo docente altamente feminizado, con niveles elevados de experiencia laboral y formación terciaria. No obstante, persisten diferencias según contexto socioeconómico y cultural y sector, a favor de los contextos más favorables y privados. Esto último constituye un **factor regresivo en la asignación de recursos a la hora de priorizar a los sectores más desfavorecidos**. Por ejemplo, la antigüedad de los directores, los adscriptos y los docentes (principalmente los de Comunicación y Sociedad/ Idioma Español) va disminuyendo a medida que empeora el contexto. El porcentaje de directores, adscriptos y profesores de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y Matemática con cargos efectivos disminuye a medida que desciende el contexto.

Con relación al liderazgo del director y otras dimensiones de la comunidad docente, se observa un escenario de relativa estabilidad, con algunos avances específicos. Se destaca el aumento del liderazgo pedagógico del director, mientras que el liderazgo inclusivo, la innovación docente y la colaboración entre pares se mantienen estables en el período considerado. Sin embargo, **las menores oportunidades de diálogo reflexivo observadas en los centros de contextos más desfavorables y en los liceos públicos sugieren la existencia de condiciones institucionales desiguales para el intercambio profesional y la mejora de las prácticas de enseñanza**.

En Matemática disminuyó la **antigüedad** promedio de los docentes, descendió la proporción de docentes en **cargos efectivos** y cayó la proporción de docentes con **formación** terciaria completa, lo cual presenta desafíos para el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, **en los centros públicos y de contextos más desfavorables se registran mayores niveles de estrés laboral y menores niveles de pertenencia con el centro**.

A modo de cierre, cabe señalar que varios de los factores que fueron identificados como relevantes para explicar los desempeños muestran una evolución desfavorable entre 2022 y 2025. El deterioro de la motivación, las expectativas educativas y los hábitos de lectura, junto con el debilitamiento de algunas condiciones institucionales y pedagógicas, el empeoramiento del clima educativo y la emergencia de nuevos desafíos (como el uso de celulares en clase y las dificultades para asegurar que los grupos tengan docente), constituyen elementos que contribuyen a comprender el descenso observado en los resultados de aprendizaje durante este período. En este contexto, surge como relevante y necesaria la intervención sistemática y planificada de la política educativa, principalmente en contextos desfavorables, con la finalidad de contribuir a fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

ANEXO

CAPÍTULO 1

TABLA A.1.1
ESTUDIANTES INSCRIPTOS AL COMIENZO DEL AÑO SEGÚN SITUACIÓN DE ASISTENCIA AL MOMENTO DEL RELEVAMIENTO
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: referentes del centro

	2022		2025	
	n	%	n	%
Asiste habitualmente	11.093	80,4	8.949	80,3
Asiste poco, todas las semanas falta algunos días	1.092	7,9	992	8,9
Asiste muy poco, aproximadamente 1 vez cada 15 días	303	2,2	387	3,5
No asiste, se cambió de centro	259	1,9	132	1,2
No asiste, se cambió de grupo	114	0,8	34	0,3
No asiste, dejó de venir hace dos meses o más	555	4,0	401	3,6
Sin datos	376	2,7	254	2,3
Total	13.792	100	11.149	100

TABLA A.1.2
ESTUDIANTES INSCRIPTOS AL COMIENZO DEL AÑO SEGÚN ASISTENCIA AL MOMENTO DEL RELEVAMIENTO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: referentes del centro

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable
Asiste habitualmente	72,3	76,7	78,5	85,3	94,2
Asiste poco, todas las semanas falta algunos días	11,5	10,8	11,2	6,5	2,3
Asiste muy poco, aproximadamente 1 vez cada 15 días	5,2	4,2	4,0	2,2	0,5
No asiste, se cambió de centro	1,9	1,7	1,0	0,6	0,1
No asiste, se cambió de grupo	0,3	0,2	0,7	0,2	0,1
No asiste, dejó de venir hace dos meses o más	5,8	4,3	3,5	2,3	0,5
Sin datos	2,9	2,1	1,1	2,9	2,3
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.1.3

ESTUDIANTES INSCRIPTOS AL COMIENZO DEL AÑO SEGÚN ASISTENCIA AL MOMENTO DEL RELEVAMIENTO POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: referentes del centro

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados
Asiste habitualmente	81,3	78,8	52,3	93,9
Asiste poco, todas las semanas falta algunos días	9,2	10,9	16,6	0,6
Asiste muy poco, aproximadamente 1 vez cada 15 días	3,4	3,0	10,9	0,1
No asiste, se cambió de centro	0,8	2,7	3,0	0,1
No asiste, se cambió de grupo	0,4	0,3	0,2	0,0
No asiste, dejó de venir hace dos meses o más	2,9	3,4	14,9	0,3
Sin datos	2,0	0,9	2,1	5,1
Total	100	100	100	100

TABLA A.1.4

ESTUDIANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO POR SECTOR

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Público	Privado	Total
Muy desfavorable	24,0	0,0	20,0
Desfavorable	24,0	0,0	20,0
Medio	23,8	0,0	19,8
Favorable	22,9	7,5	20,3
Muy favorable	5,3	92,5	19,9
Total	100	100	100

TABLA A.1.5

ESTUDIANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO POR REGIÓN

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Montevideo	Interior	Total
Muy desfavorable	21,9	18,9	20,0
Desfavorable	19,2	20,5	20,0
Medio	8,6	26,0	19,8
Favorable	15,5	23,0	20,3
Muy favorable	34,7	11,6	19,9
Total	100	100	100

TABLA A.1.6
ESTUDIANTES SEGÚN TIPO DE CURSO POR REGIÓN
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Montevideo	Interior	Total
Liceos públicos	55,8	72,3	66,3
Escuelas técnicas con educación básica integrada	9,4	13,9	12,3
Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,1	4,4	4,7
Liceos privados	29,7	9,4	16,7
Total	100	100	100

CAPÍTULO 2

TABLA A.2.1
ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO POR TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Varones	47,0	53,4	61,0	49,9	48,9
Mujeres	51,5	45,2	36,8	48,0	49,5
Otros	1,5	1,4	2,2	2,0	1,6
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.2
EDAD DE LOS ESTUDIANTES POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

Liceos públicos	14,7
Escuelas técnicas con educación básica integrada	14,9
Escuelas técnicas con formación profesional básica	16,4
Liceos privados	14,5
Total	14,8

TABLA A.2.3

ESTUDIANTES SEGÚN PRINCIPAL ASCENDENCIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Blanca	61,9	65,2	67,7	72,3	82,0	70,0
Afro o negra	16,6	13,2	12,5	9,5	5,2	11,3
Asiática	1,3	0,8	0,8	1,3	0,7	1,0
Indígena	5,2	5,4	5,9	5,5	3,0	5,0
Otra	15,0	15,5	13,1	11,4	9,1	12,8
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.4

ESTUDIANTES SEGÚN PRINCIPAL ASCENDENCIA POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Blanca	68,1	63,0	61,3	84,1	70,0
Afro o negra	11,6	15,9	20,3	4,8	11,3
Asiática	1,1	0,9	0,6	0,6	1,0
Indígena	5,7	5,0	3,7	2,5	5,0
Otra	13,5	15,1	14,1	8,0	12,8
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.5

ESTUDIANTES SEGÚN PRINCIPAL ASCENDENCIA POR REGIÓN

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Sur y Montevideo	Oeste	Norte	Este	Centro	Total
Blanca	72,2	66,1	63,3	70,2	73,2	70,0
Afro o negra	11,0	11,0	15,5	8,7	10,7	11,3
Asiática	0,7	1,0	1,5	1,5	1,1	1,0
Indígena	4,2	5,6	7,1	5,8	5,7	5,0
Otra	11,9	16,4	12,6	13,7	9,4	12,8
Total	100	100	100	100	100	100

Nota: Montevideo, Sur (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).

TABLA A.2.6
ESTUDIANTES SEGÚN PAÍS DE NACIMIENTO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

Uruguay	94,6
Argentina	1,1
Brasil	0,5
Cuba	1,0
República Dominicana	0,2
Venezuela	0,7
Otro país de América	0,4
Un país europeo	0,9
Otro país	0,6
Total	100

TABLA A.2.7
ESTUDIANTES SEGÚN CONDICIÓN MIGRANTE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
No inmigrante	96,2	94,7	96,7	94,0	91,5	94,6
Inmigrante	3,8	5,2	3,3	5,9	8,6	5,4

TABLA A.2.8
ESTUDIANTES SEGÚN CONDICIÓN MIGRANTE POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
No inmigrante	94,6	95,9	93,2	94,6
Inmigrante	5,3	4,1	6,9	5,4

TABLA A.2.9
ESTUDIANTES SEGÚN CONDICIÓN MIGRANTE POR REGIÓN
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Montevideo	Interior	Total
No inmigrante	93,3	95,2	94,6
Inmigrante	6,6	4,8	5,4

TABLA A.2.10
EDAD DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES A EDUCACIÓN INICIAL
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	2025
Antes de cumplir 1 año	8,2
Desde el año	11,3
Desde los 2 años	17,1
Desde los 3 años	18,9
Desde los 4 años	14,0
Desde los 5 años	4,6
No fui a preescolar, jardín o guardería	1,9
No me acuerdo	23,9
Total	100

TABLA A.2.11
EDAD DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES A EDUCACIÓN INICIAL POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
AÑO 2025
EN PORCENTAJES
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Antes de cumplir 1 año	8,7	6,5	8,7	8,2	9,2	8,2
Desde el año	10,2	8,0	9,2	9,9	19,0	11,3
Desde los 2 años	10,1	13,1	15,9	17,3	28,0	17,1
Desde los 3 años	16,6	19,6	19,8	21,9	16,5	18,9
Desde los 4 años	16,1	17,3	16,0	16,3	5,0	14,0
Desde los 5 años	6,0	7,5	3,9	4,1	1,9	4,6
No fui a preescolar, jardín o guardería	2,6	1,9	2,7	1,7	0,7	1,9
No me acuerdo	29,9	26,1	23,7	20,7	19,7	23,9
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.12
EDAD DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES A EDUCACIÓN INICIAL POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Antes de cumplir 1 año	7,9	8,2	9,7	8,2
Desde el año	9,6	9,3	19,8	11,3
Desde los 2 años	15,4	11,2	28,8	17,1
Desde los 3 años	20,2	16,3	16,2	18,9
Desde los 4 años	16,2	15,1	4,8	14,0
Desde los 5 años	5,0	6,9	1,1	4,6
No fui a preescolar, jardín o guardería	2,0	2,8	0,8	1,9
No me acuerdo	23,7	30,2	18,8	23,9
Total	100	100	100	100

TABLA A.2.13

EDAD DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES A EDUCACIÓN INICIAL POR REGIÓN

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: estudiantes

	Montevideo	Interior	Total
Antes de cumplir 1 año	8,8	7,9	8,2
Desde el año	13,2	10,3	11,3
Desde los 2 años	18,3	16,4	17,1
Desde los 3 años	17,7	19,5	18,9
Desde los 4 años	10,8	15,8	14,0
Desde los 5 años	4,8	4,5	4,6
No fui a preescolar, jardín o guardería	1,0	2,4	1,9
No me acuerdo	25,3	23,1	23,9
Total	100	100	100

TABLA A.2.14

ESTUDIANTES SEGÚN REPETICIÓN EN PRIMARIA Y EN MEDIA POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Repetición en primaria					
2018					
No, nunca	86,5	75,8	48,4	95,2	84,6
Sí, una vez	11,9	21,0	39,1	4,3	13,2
Sí, dos veces o más	1,6	3,2	12,5	0,5	2,2
Total	100	100	100	100	100
2022					
No, nunca	85,6	77,6	51,0	96,4	84,2
Sí, una vez	12,7	19,7	37,0	3,3	13,5
Sí, dos veces o más	1,8	2,8	12,0	0,3	2,3
Total	100	100	100	100	100
2025					
No, nunca	86,8	74,7	35,6	96,8	85,0
Sí, una vez	11,9	22,9	40,9	2,5	12,8
Sí, dos veces o más	1,3	2,4	23,5	0,7	2,3
Total	100	100	100	100	100
Repetición en media (liceo o escuela técnica)					
2018					
No, nunca	83,7	74,0	23,4	97,3	81,5
Sí, una vez	11,8	18,0	36,5	2,1	12,2
Sí, dos veces o más	4,6	8,0	40,1	0,6	6,3
Total	100	100	100	100	100
2022					
No, nunca	88,9	86,2	66,4	99,0	88,8
Sí, una vez	8,1	9,1	19,0	0,7	7,7
Sí, dos veces o más	3,0	4,8	14,6	0,2	3,5
Total	100	100	100	100	100
2025					
No, nunca	93,6	86,2	41,3	99,0	91,5
Sí, una vez	4,8	10,9	35,0	0,3	6,0
Sí, dos veces o más	1,6	2,9	23,7	0,8	2,5
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.15

ESTUDIANTES SEGÚN REPETICIÓN EN PRIMARIA Y EN MEDIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Repetición en primaria						
No, nunca	69,7	82,0	86,0	89,9	95,9	85,0
Sí, una vez	24,6	15,5	11,9	9,5	3,4	12,8
Sí, dos veces o más	5,7	2,5	2,1	0,6	0,7	2,3
Total	100	100	100	100	100	100
Repetición en media (liceo o escuela técnica)						
No, nunca	79,8	89,6	92,5	95,8	98,6	91,5
Sí, una vez	14,2	6,8	5,6	3,5	0,7	6,0
Sí, dos veces o más	6,1	3,6	1,9	0,6	0,7	2,5
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.16

ESTUDIANTES SEGÚN REPETICIÓN EN PRIMARIA Y EN MEDIA POR GÉNERO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Varones	Mujeres	Otros	Total
Repetición en primaria				
No, nunca	82,3	88,2	70,4	85,0
Sí, una vez	15,1	10,3	18,4	12,8
Sí, dos veces o más	2,6	1,6	11,2	2,3
Total	100	100	100	100
Repetición en media (liceo o escuela técnica)				
No, nunca	90,3	93,1	78,5	91,5
Sí, una vez	6,8	5,1	9,0	6,0
Sí, dos veces o más	2,9	1,8	12,6	2,5
Total	100	100	100	100

TABLA A.2.17

ESTUDIANTES QUE CONTINÚAN CONCURRIENDO EN OCTUBRE SEGÚN ASISTENCIA A CLASE POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: referentes del centro educativo

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Asiste habitualmente	89,4	88,7	77,6	99,5	90,4
Asiste poco, todas las semanas falta algunos días	8,2	8,8	14,8	0,5	7,3
Asiste muy poco, aproximadamente 1 vez cada 15 días	2,5	2,5	7,6	0,0	2,3
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.18

ESTUDIANTES QUE CONTINÚAN CONCURRIENDO EN OCTUBRE SEGÚN ASISTENCIA A CLASE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: referentes del centro educativo

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Asiste habitualmente	87,1	88,2	86,5	92,8	97,4	90,4
Asiste poco, todas las semanas falta algunos días	9,6	8,7	10,6	5,4	2,3	7,3
Asiste muy poco, aproximadamente 1 vez cada 15 días	3,4	3,1	3,0	1,7	0,3	2,3
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.19

ESTUDIANTES QUE CONTINÚAN CONCURRIENDO EN OCTUBRE SEGÚN ASISTENCIA A CLASE POR EDAD

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: referentes del centro educativo

	14 años o menos	15 años	16 años	17 años o más	Total
Asiste habitualmente	93,5	91,5	76,2	75,9	90,3
Asiste poco, todas las semanas falta algunos días	5,0	6,7	17,7	16,1	7,4
Asiste muy poco, aproximadamente 1 vez cada 15 días	1,5	1,8	6,2	7,9	2,3
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.20

ESTUDIANTES SEGÚN SI FALTARON A CLASE AL MENOS UNA VEZ EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Sí	60,2	61,6	68,6	49,0	58,7
No	39,8	38,4	31,4	51,0	41,3
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.21

ESTUDIANTES SEGÚN SI FALTARON A CLASE AL MENOS UNA VEZ EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS POR EDAD

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	14 años o menos	15 años	16 años	17 años o más	Total
Sí	55,8	59,6	64,9	66,9	58,8
No	44,2	40,4	35,1	33,1	41,2
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.22

ESTUDIANTES SEGÚN SI FALTARON A CLASE AL MENOS UNA VEZ EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS POR GÉNERO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Varones	Mujeres	Otros	Total
Sí	55,7	61,5	67,7	58,7
No	44,3	38,5	32,3	41,3
Total	100	100	100	100

TABLA A.2.23

ESTUDIANTES SEGÚN SI FALTARON A CLASE AL MENOS UNA VEZ EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Sí	64,4	61,2	58,4	58,0	52,4	58,7
No	35,6	38,8	41,6	42,0	47,6	41,3
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.24

ESTUDIANTES SEGÚN MOTIVO DE INASISTENCIA EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS POR EDAD

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	14 años o menos	15 años	16 años	17 años o más	Total
Por problemas de transporte	14,2	18,0	23,4	31,6	17,5
Por cuestiones climáticas	24,0	25,4	25,0	21,8	24,7
Por paro de profesores o ATD	26,2	26,4	28,3	20,9	26,3
Tuve que trabajar en el horario de clase	1,8	2,5	4,3	10,0	2,7
Tuve que cuidar a un familiar o llevar a mis hermanos a algún lugar	8,1	9,4	15,7	19,7	9,8
Por problemas familiares	13	13,2	25,4	19,6	14,5
Estuve enfermo/tuve consulta médica	46,8	43,5	43,1	31,5	44,3
Por problemas de salud emocional	13,5	12,7	16,5	11,8	13,3
Me quedé dormido/estaba cansado	34,6	36,0	32,7	38,0	35,2
Me suspendieron (por ejemplo, por falta disciplinaria)	1,9	2,8	2,0	3,9	2,4
Tuve problemas de relacionamiento con mis compañeros o profesores	2,8	2,3	4,7	6,5	2,9
No me sentía seguro en el liceo/UTU o en el camino al liceo/UTU	2,2	2,3	4,3	4,5	2,6
Me resultan difíciles las materias	4,7	4,8	5,4	7,0	4,9
Me aburren o no me interesan las clases	9,8	10,1	10,1	10,9	10,0
Acordamos con mis compañeros para faltar todos	4,4	4,6	5,4	2,1	4,5
Porque no pasan lista	11,5	11,4	9,4	6,9	11,1
Por problemas de accesibilidad en el liceo/UTU (por ejemplo, falta de rampas, ascensor roto, etc.)	0,8	0,7	0,8	1,0	0,8
Porque nos fuimos de viaje con mi familia	11,0	9,3	5,0	6,2	9,5
Otros motivos	23,9	25,5	27,0	21,8	24,9

TABLA A.2.25

ESTUDIANTES SEGÚN MOTIVO DE INASISTENCIA EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS POR REGIÓN

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Montevideo	Interior	Total
Por problemas de transporte	16,7	18,0	17,5
Por cuestiones climáticas	18,7	28,0	24,7
Por paro de profesores o ATD	31,9	23,0	26,2
Tuve que trabajar en el horario de clase	1,8	3,1	2,7
Tuve que cuidar a un familiar o llevar a mis hermanos a algún lugar	11,4	8,9	9,8
Por problemas familiares	15,6	13,9	14,5
Estuve enfermo/tuve consulta médica	44,0	44,5	44,3
Por problemas de salud emocional	13,3	13,4	13,3
Me quedé dormido/estaba cansado	34,0	35,9	35,2
Me suspendieron (por ejemplo, por falta disciplinaria)	3,0	2,1	2,4
Tuve problemas de relacionamiento con mis compañeros o profesores	3,0	2,8	2,9
No me sentía seguro en el liceo/UTU o en el camino al liceo/UTU	2,5	2,6	2,6
Me resultan difíciles las materias	5,4	4,6	4,9
Me aburren o no me interesan las clases	10,0	10,1	10,1
Acordamos con mis compañeros para faltar todos	5,1	4,2	4,5
Porque no pasan lista	12,8	10,2	11,1
Por problemas de accesibilidad en el liceo/UTU (por ejemplo, falta de rampas, ascensor roto, etc.)	0,5	0,9	0,8
Porque nos fuimos de viaje con mi familia	8,5	10,0	9,4
Otros motivos	24,6	25,2	25,0

TABLA A.2.26

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES POR GÉNERO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Varones	Mujeres	Otros	Total
No quiero seguir estudiando	3,5	1,2	7,8	2,4
Terminar el ciclo básico	10,5	3,9	8,4	7,2
Terminar el bachillerato	17,5	11,6	8,1	14,4
Estudiar una profesión u oficio en la UTU	14,9	9,0	13,9	12,0
Estudiar una carrera militar o policial	5,9	5,1	0,9	5,4
Estudiar para ser maestro o profesor	1,9	4,1	2,7	3,0
Estudiar en la universidad	33,1	58,4	34,3	45,5
No sé	12,8	6,7	23,9	10,0
Total	100	100	100	100

TABLA A.2.27

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES POR EDAD

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	14 años o menos	15 años	16 años	17 años o más	Total
No quiero seguir estudiando	2,4	2,1	3,6	4,6	2,4
Terminar el ciclo básico	4,2	6,3	18,8	26,5	7,2
Terminar el bachillerato	12,9	14,2	20,5	21,5	14,5
Estudiar una profesión u oficio en la UTU	12,2	12,3	9,7	11,7	12,0
Estudiar una carrera militar o policial	4,4	5,3	9,6	9,7	5,4
Estudiar para ser maestro o profesor	3,0	2,9	4,1	2,1	3,0
Estudiar en la universidad	51,3	47,1	21,6	10,9	45,5
No sé	9,6	9,8	12,1	13,2	10,0
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.28

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
No quiero seguir estudiando	3,1	2,5	1,9	3,0	1,8	2,4
Terminar el ciclo básico	14,2	8,9	6,7	4,9	2,0	7,2
Terminar el bachillerato	20,1	18,6	14,5	13,4	6,4	14,4
Estudiar una profesión u oficio en la UTU	12,4	11,0	13,1	12,3	11,2	12,0
Estudiar una carrera militar o policial	9,3	7,0	6,3	3,8	1,2	5,4
Estudiar para ser maestro o profesor	3,1	3,4	3,3	3,6	1,8	3,0
Estudiar en la universidad	26,8	37,5	44,4	48,1	68,7	45,5
No sé	11,0	11,2	10,0	11,0	7,0	10,0
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.29

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
No quiero seguir estudiando	2,5	2,6	5,6	1,3	2,4
Terminar el ciclo básico	6,2	12,4	30,8	1,7	7,2
Terminar el bachillerato	15,2	22,1	18,1	5,4	14,4
Estudiar una profesión u oficio en la UTU	12,3	13,7	9,0	10,3	12,0
Estudiar una carrera militar o policial	5,9	7,6	9,7	1,3	5,4
Estudiar para ser maestro o profesor	3,5	2,9	2,3	1,3	3,0
Estudiar en la universidad	44,2	27,5	7,9	71,6	45,5
No sé	10,1	11,3	16,6	7,1	10,0
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.30

EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES SOBRE EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO QUE ALCANZARÁ LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Lectura	Matemática
Educación media básica	9,6	14,8
Educación media superior	32,0	41,5
Educación terciaria no universitaria	31,5	21,6
Educación universitaria	26,9	22,0
Total	100	100

TABLA A.2.31

ESTUDIANTES SEGÚN INTENCIÓN DE FINALIZAR EDUCACIÓN MEDIA POR GÉNERO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Varones	Mujeres	Otros	Total
Sí	79,9	88,6	74,0	84,1
No	3,6	1,2	6,2	2,5
No sé	16,4	10,2	19,8	13,4
Total	100	100	100	100

TABLA A.2.32
ESTUDIANTES SEGÚN INTENCIÓN DE FINALIZAR EDUCACIÓN MEDIA POR EDAD
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	14 años o menos	15 años	16 años	17 años o más	Total
Sí	87,6	85,1	70,5	59,7	84,1
No	1,8	2,3	4,6	7,9	2,5
No sé	10,6	12,6	24,8	32,3	13,4
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.33
ESTUDIANTES SEGÚN INTENCIÓN DE FINALIZAR EDUCACIÓN MEDIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Sí	73,9	79,7	84,8	86,7	94,3	84,1
No	3,6	3,3	2,9	2,0	1,0	2,5
No sé	22,6	17,0	12,4	11,4	4,7	13,4
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.34
ESTUDIANTES SEGÚN INTENCIÓN DE FINALIZAR EDUCACIÓN MEDIA POR TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Sí	84,1	75,5	63,0	94,7	84,1
No	2,6	2,9	6,0	1,0	2,5
No sé	13,3	21,6	31,0	4,3	13,4
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.35
ESTUDIANTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL
EN PORCENTAJES
AÑO 2022
Informantes: estudiantes

No trabajo y no estoy buscando	78,8
No trabajo, pero estoy buscando	7,4
Sí, trabajo	13,8
Total	100

TABLA A.2.36

ESTUDIANTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
No trabajo y no estoy buscando	66,5	68,4	75,0	75,6	84,1	74,1
No trabajo, pero estoy buscando	21,1	19,5	15,6	14,6	9,3	15,9
Sí, trabajo	12,4	12,1	9,4	9,8	6,6	10,0
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.2.37

ESTUDIANTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
No trabajo y no estoy buscando	74,1	67,2	45,0	85,7	74,1
No trabajo, pero estoy buscando	16,4	18,9	32,0	8,1	15,9
Sí, trabajo	9,5	13,9	23,1	6,2	10,0
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.38

ESTUDIANTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR REGIÓN

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Montevideo	Interior	Total
No trabajo y no estoy buscando	77,7	72,1	74,1
No trabajo, pero estoy buscando	15,7	16,0	15,9
Sí, trabajo	6,6	11,9	10,0
Total	100	100	100

TABLA A.2.39

ESTUDIANTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR EDAD

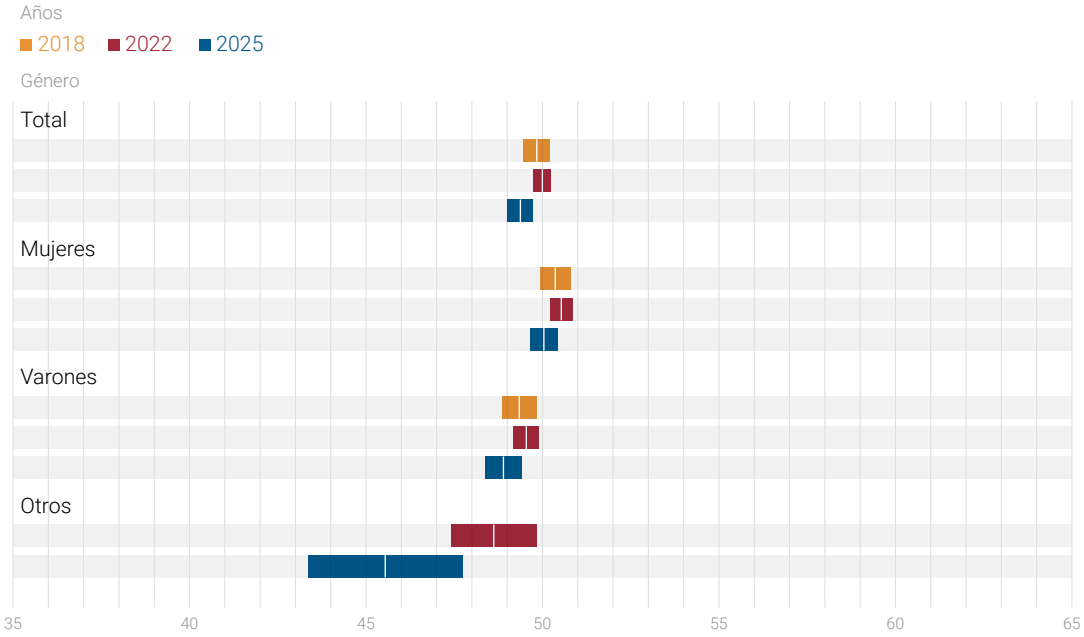
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	14 años o menos	15 años	16 años	17 años o más	Total
No trabajo y no estoy buscando	80,1	74,6	56,5	36,7	74,1
No trabajo, pero estoy buscando	11,6	16,0	27,7	38,7	15,9
Sí, trabajo	8,3	9,4	15,8	24,5	10,0
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.2.40
ESTUDIANTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL POR GÉNERO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Varones	Mujeres	Otros	Total
No trabajo y no estoy buscando	68,4	80,5	55,9	74,1
No trabajo, pero estoy buscando	17,4	14,1	24,9	15,9
Sí, trabajo	14,2	5,4	19,2	10,0
Total	100	100	100	100

GRÁFICO A.2.1
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE POR GÉNERO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 de otros porque en ese año el cuestionario no ofrecía esa opción.

GRÁFICO A.2.2

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE POR TIPO DE CURSO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

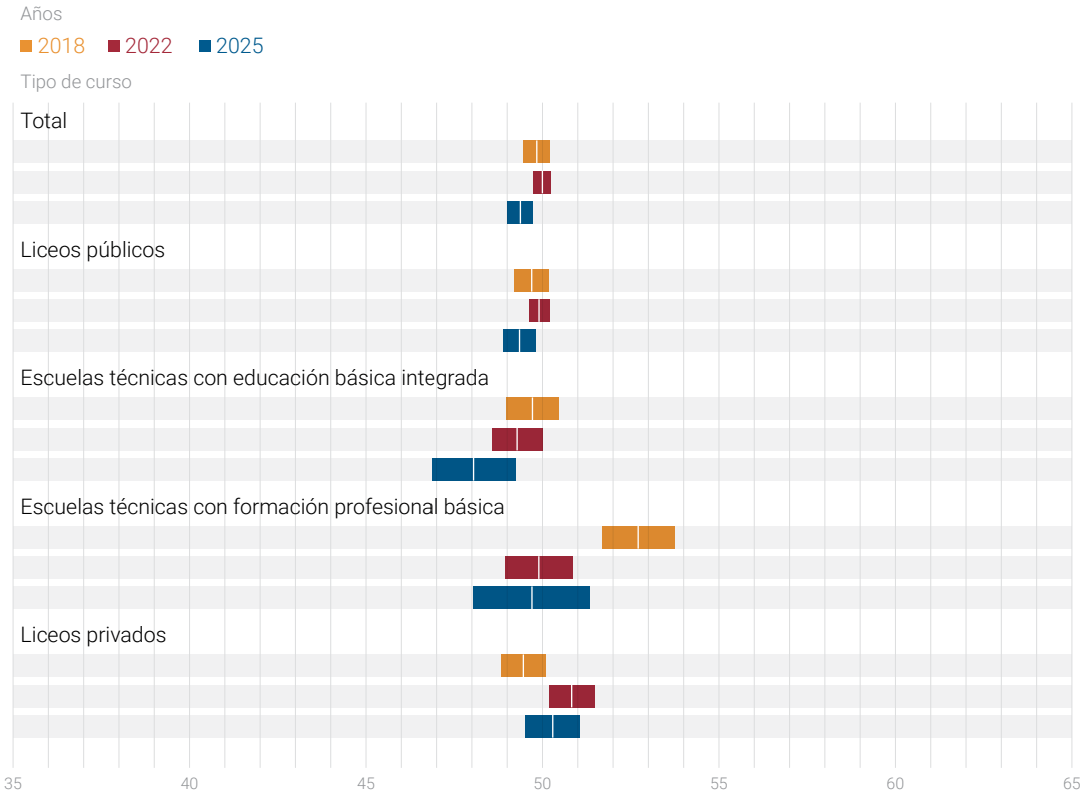


GRÁFICO A.2.3
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE POR TAMAÑO DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

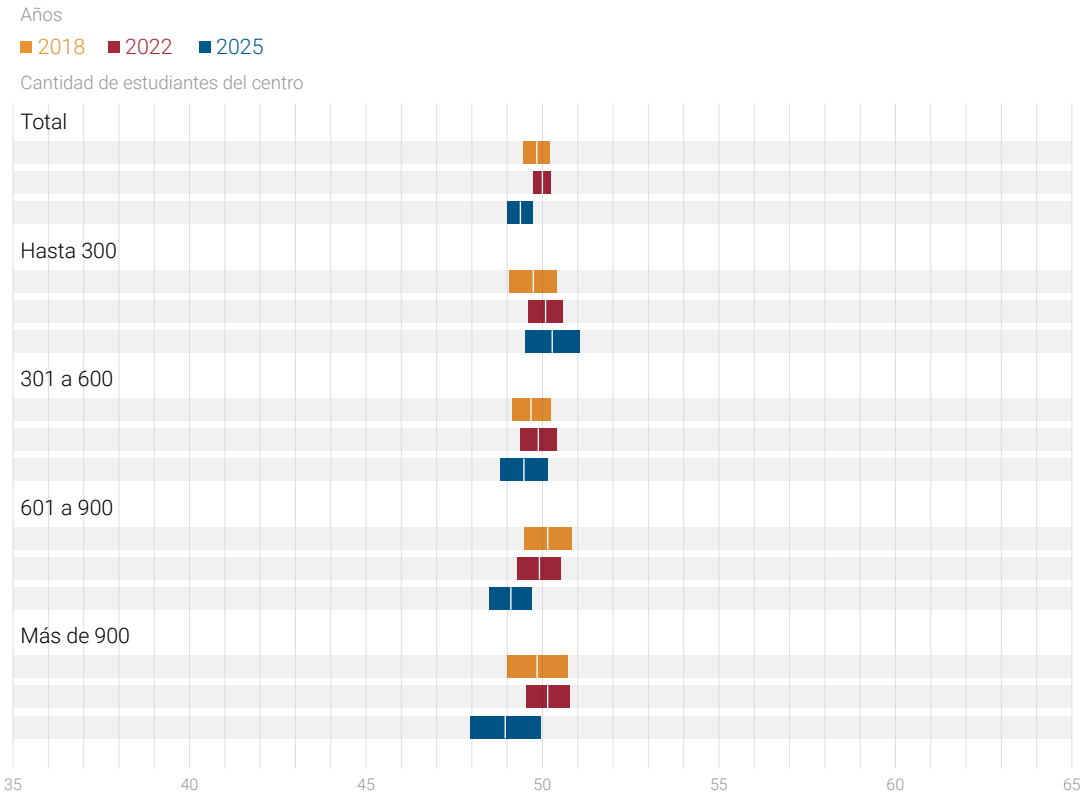
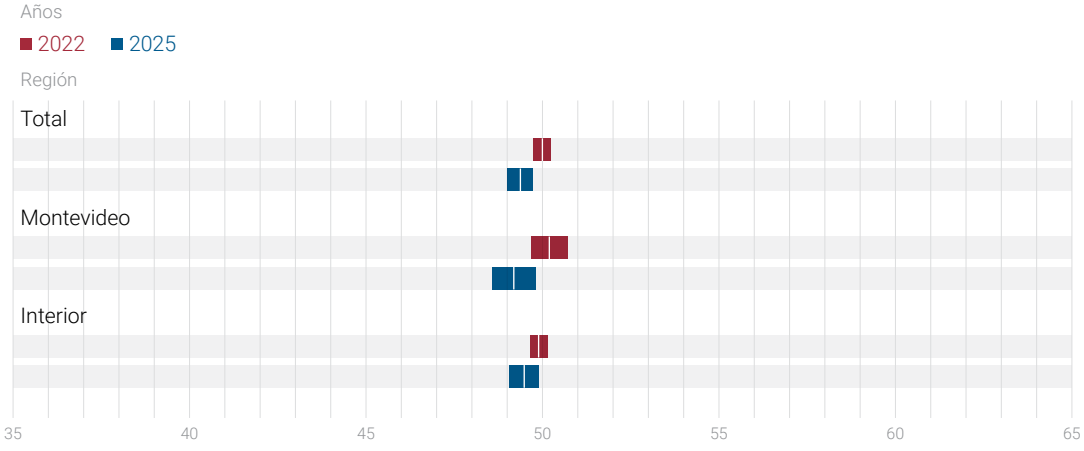


GRÁFICO A.2.4
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE POR REGIÓN
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.2.5

HABILIDADES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES POR REZAGO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

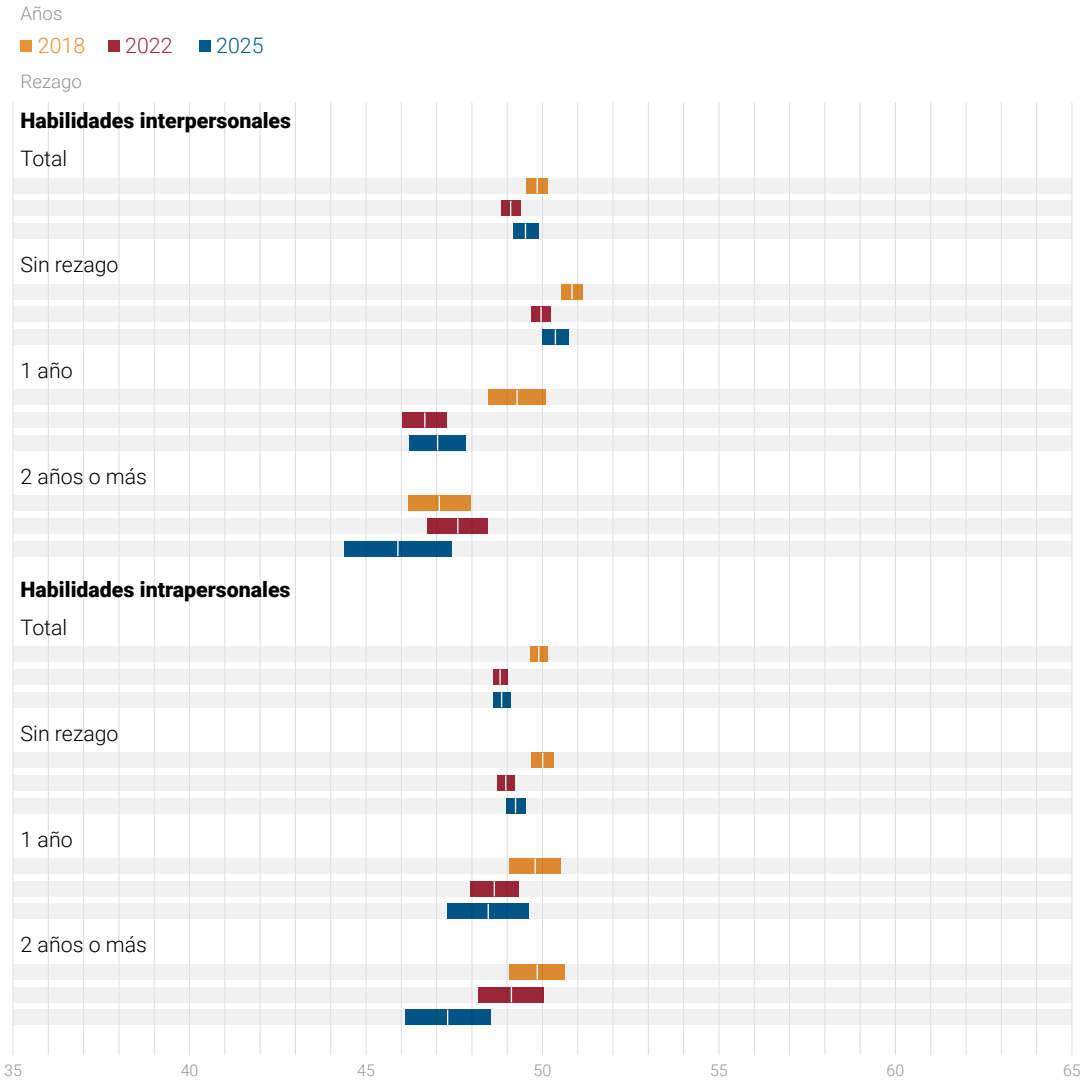


GRÁFICO A.2.6

CONDUCTAS EXTERNALIZANTES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes

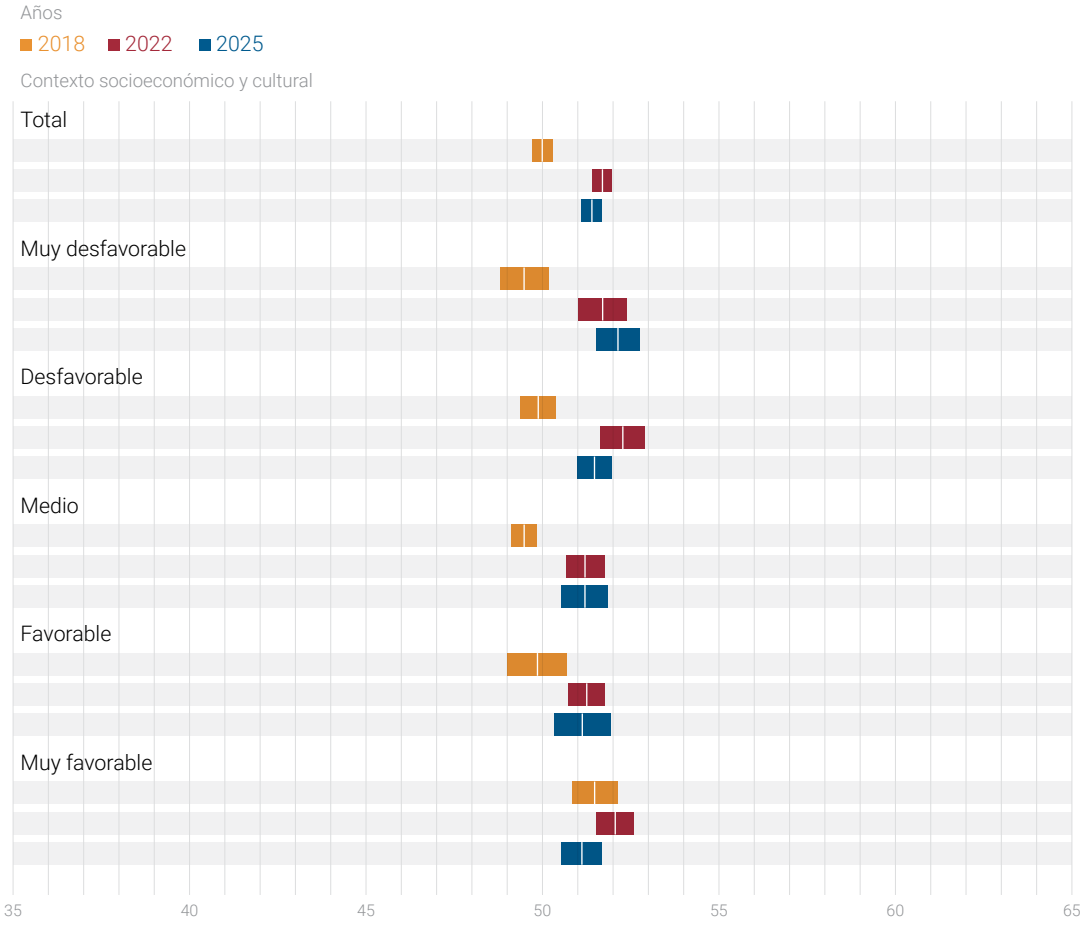


GRÁFICO A.2.7

CONDUCTAS EXTERNALIZANTES POR TIPO DE CURSO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

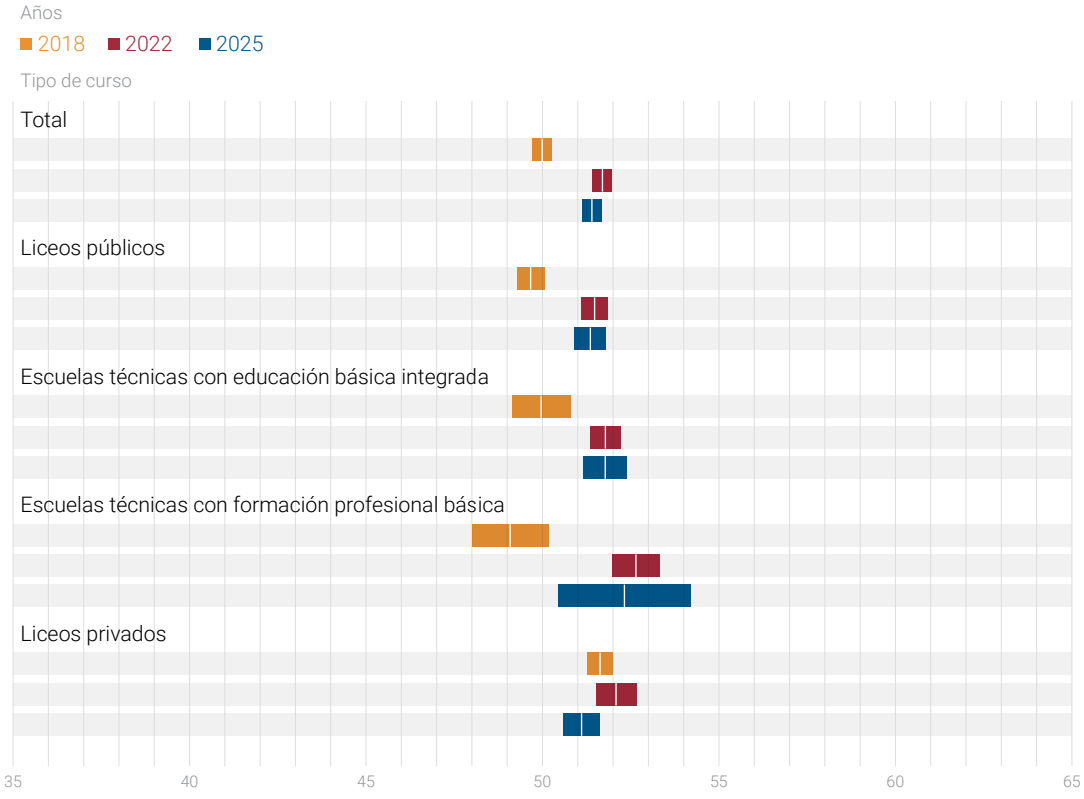
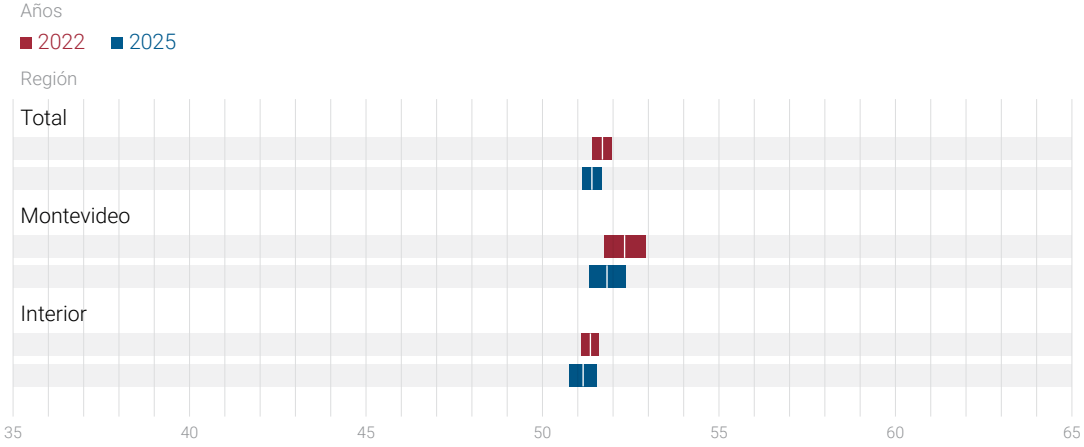


GRÁFICO A.2.8

CONDUCTAS EXTERNALIZANTES POR REGIÓN

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.2.9

CONDUCTAS INTERNALIZANTES POR REZAGO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

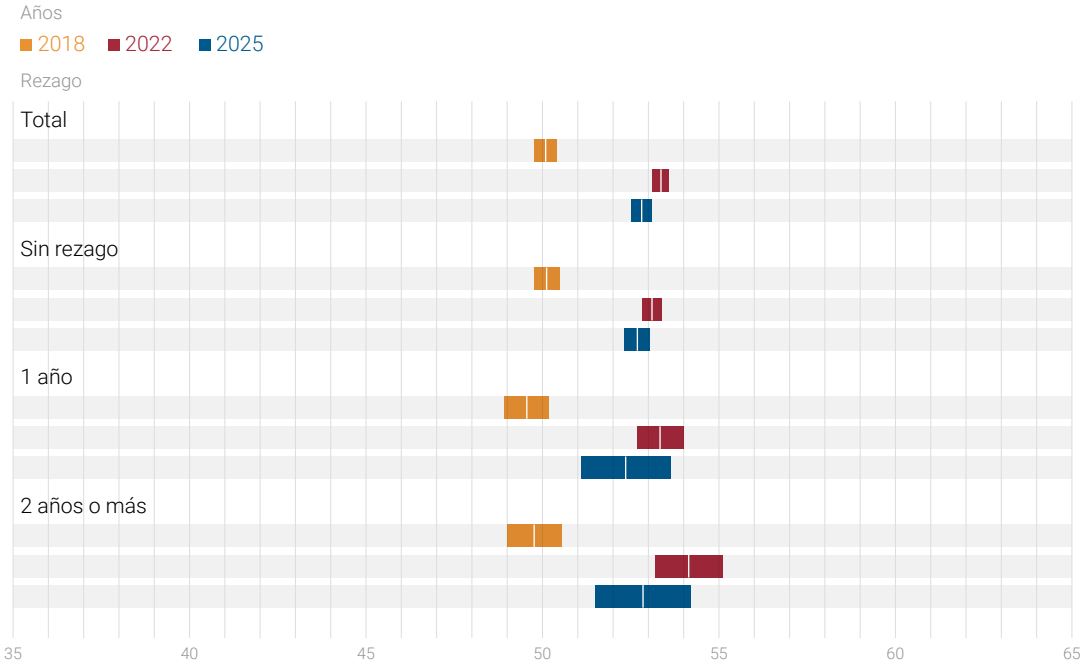


GRÁFICO A.2.10

CONDUCTAS INTERNALIZANTES POR TIPO DE CURSO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

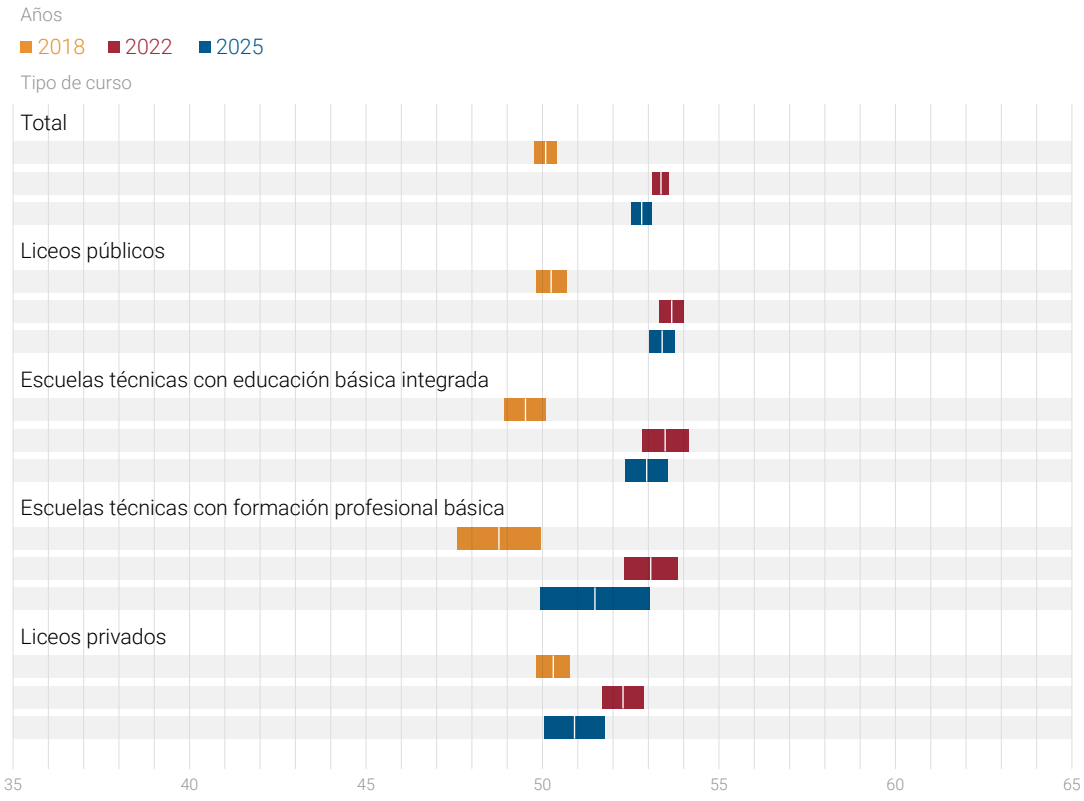
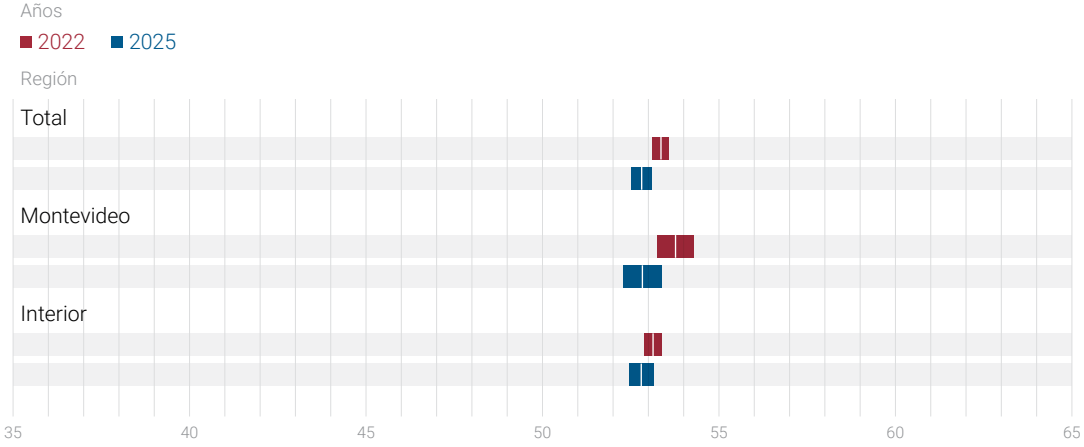


GRÁFICO A.2.11

CONDUCTAS INTERNALIZANTES POR REGIÓN

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.2.12
HABILIDADES INTERPERSONALES POR GÉNERO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

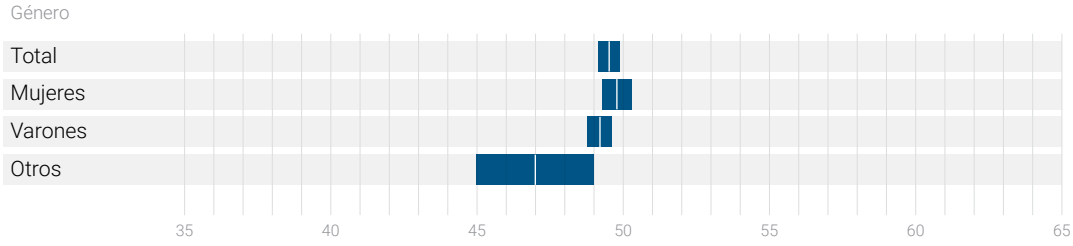


GRÁFICO A.2.13
CONDUCTAS INTERNALIZANTES POR GÉNERO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

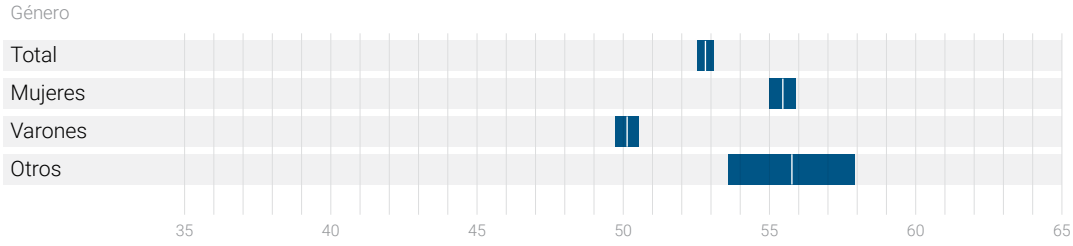


GRÁFICO A.2.14
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN POR REZAGO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

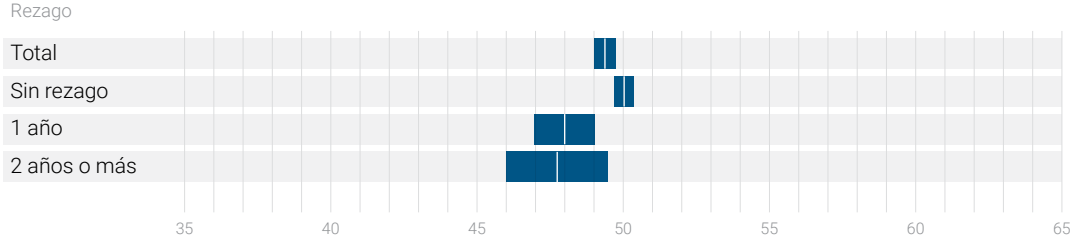


GRÁFICO A.2.15
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES POR REZAGO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

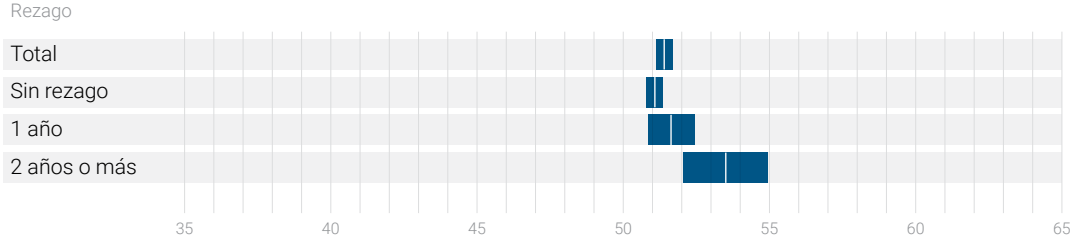


GRÁFICO A.2.16
HABILIDADES INTERPERSONALES POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

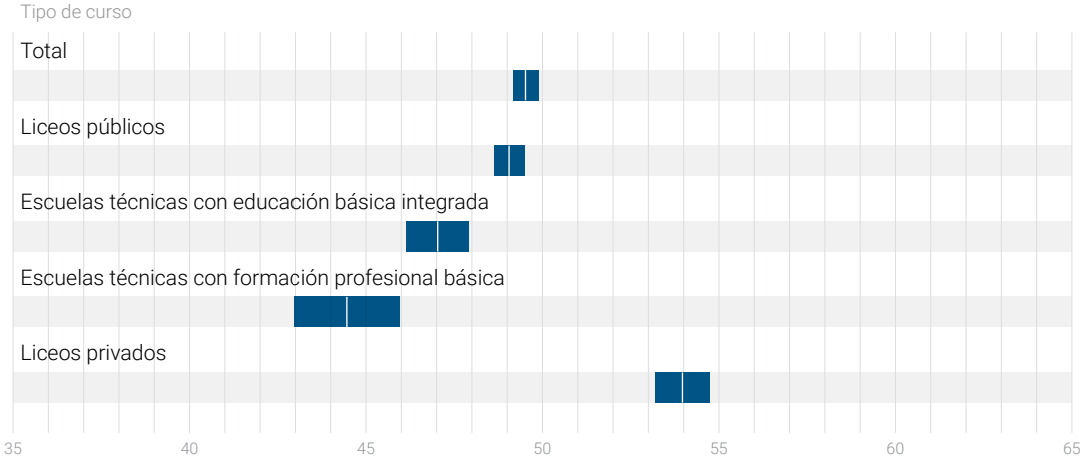


GRÁFICO A.2.17
HABILIDADES INTRAPERSONALES POR TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

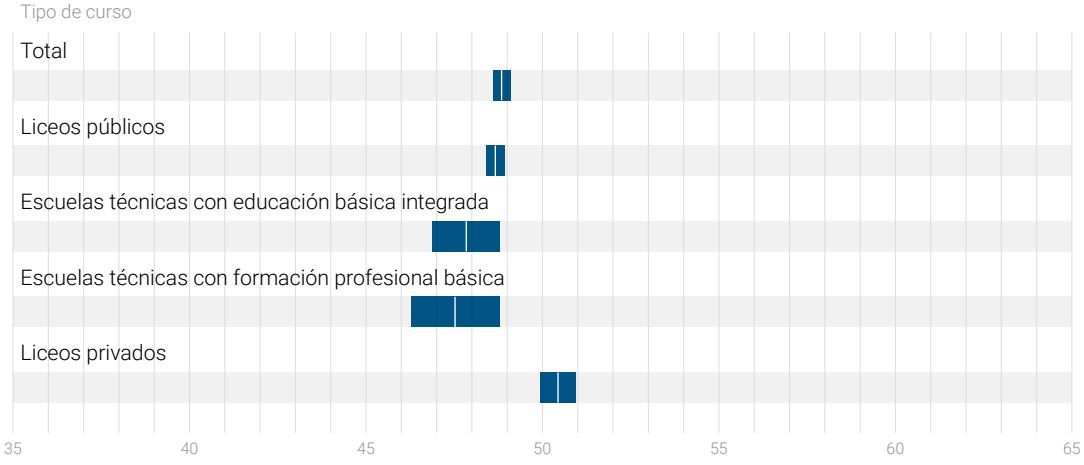


GRÁFICO A.2.18
CONDUCTAS INTERNALIZANTES POR TAMAÑO DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

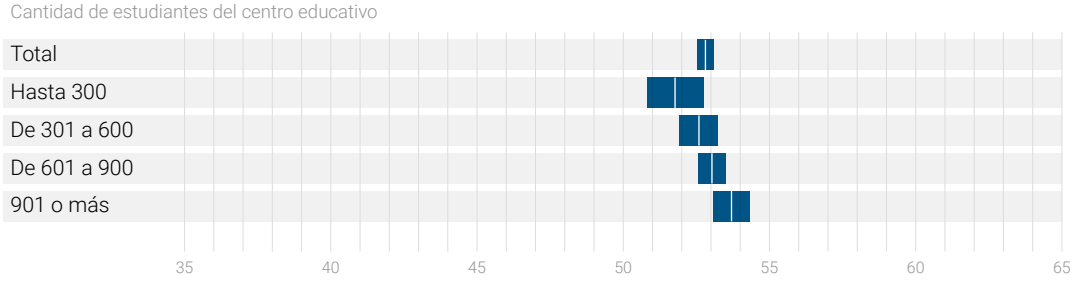
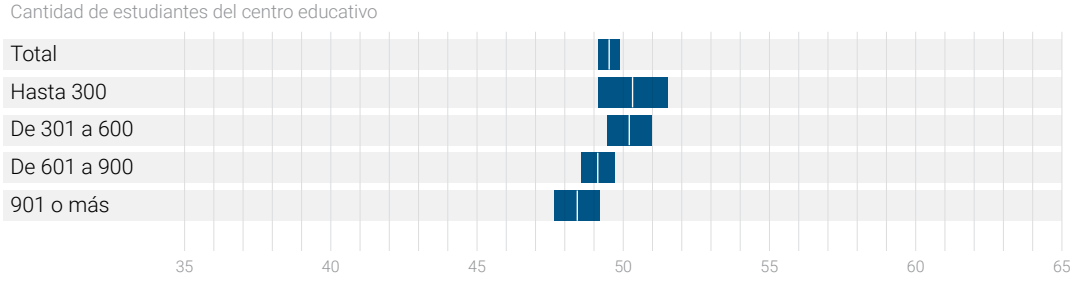


GRÁFICO A.2.19
HABILIDADES INTERPERSONALES POR TAMAÑO DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes



CAPÍTULO 3

GRÁFICO A.3.1
PUNTAJES EN LECTURA
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

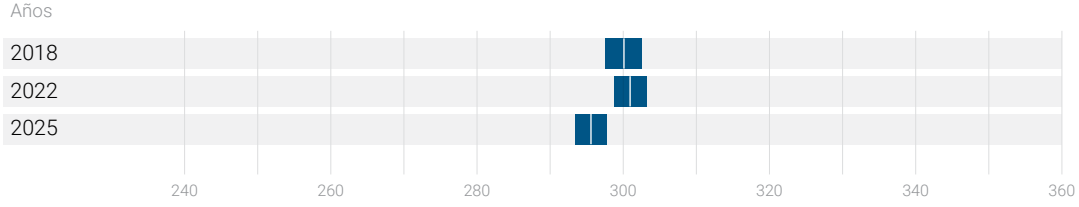


GRÁFICO A.3.2

PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes

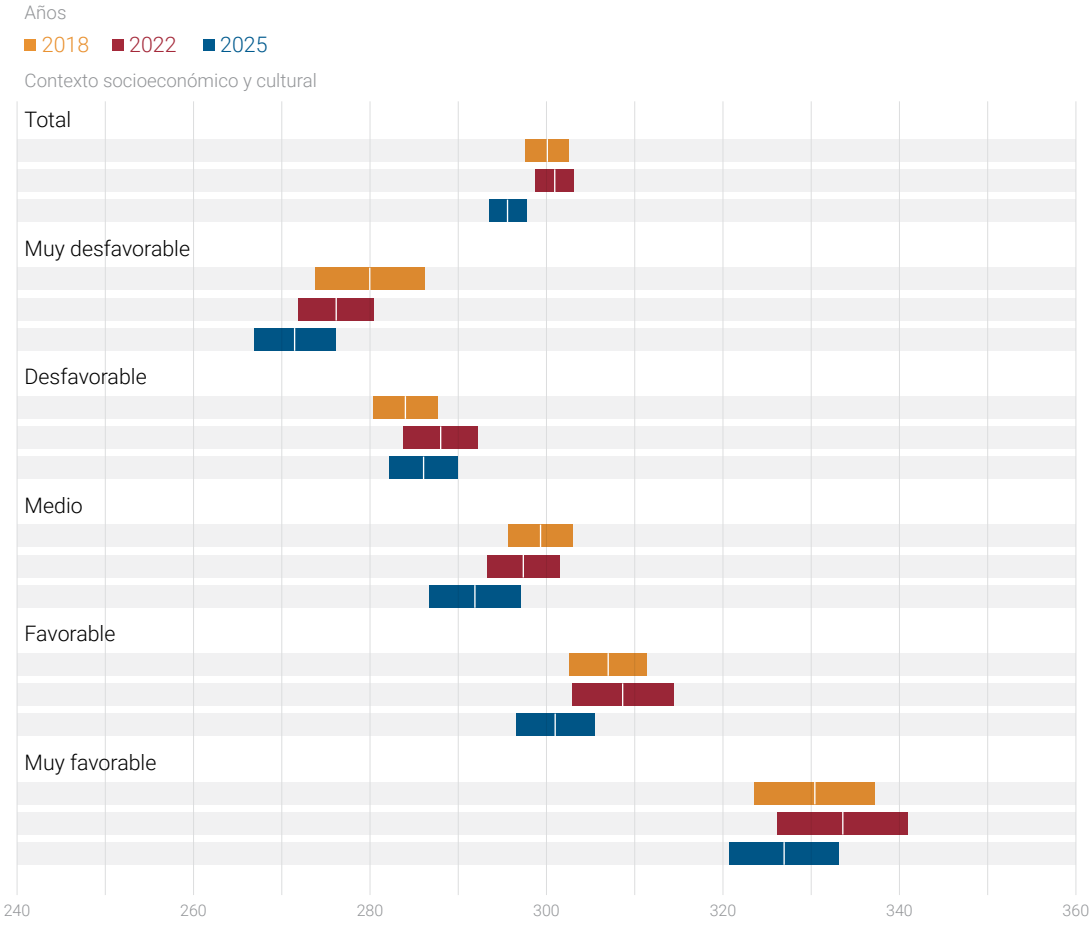


GRÁFICO A.3.3

PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO, SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

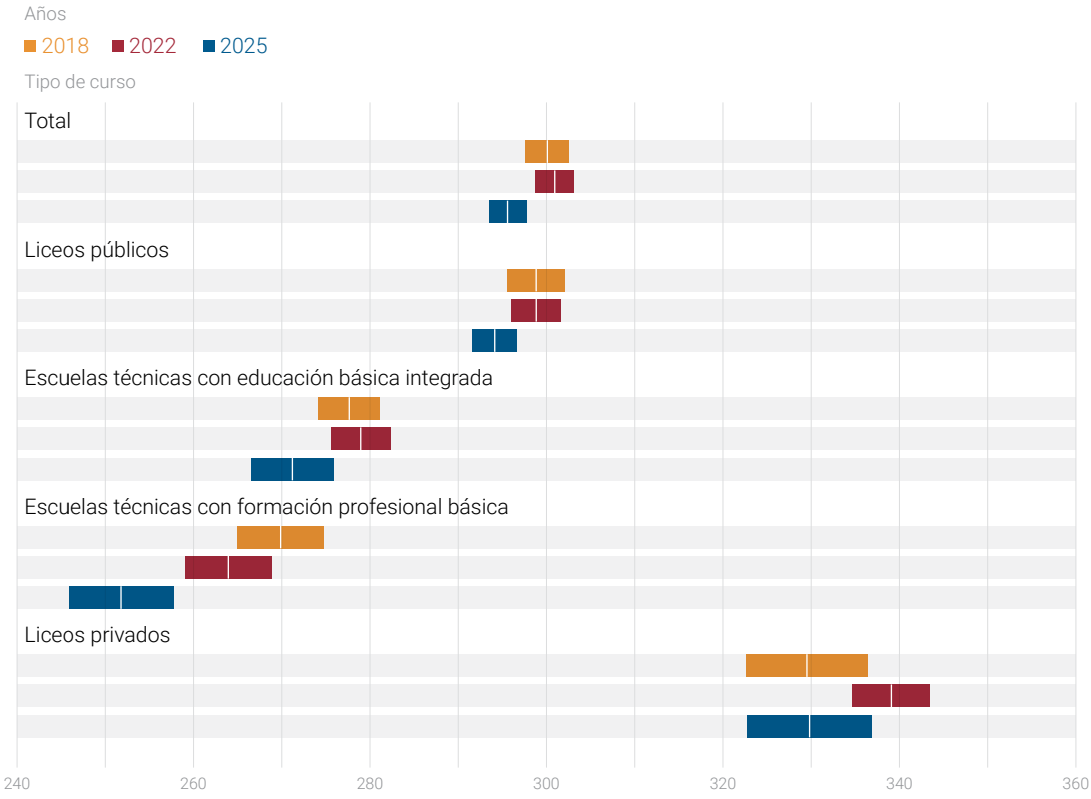


GRÁFICO A.3.4

PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO, CONTROLANDO EL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

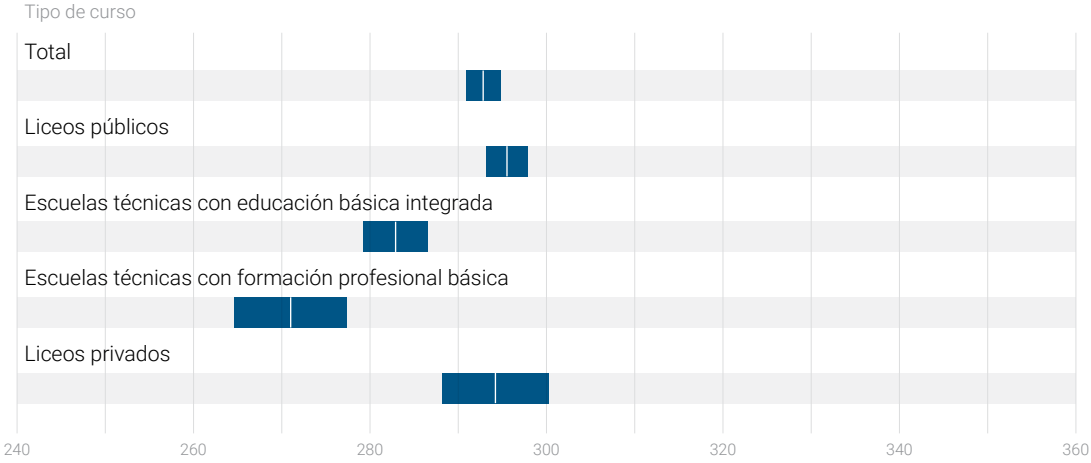


GRÁFICO A.3.5

PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN GÉNERO SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

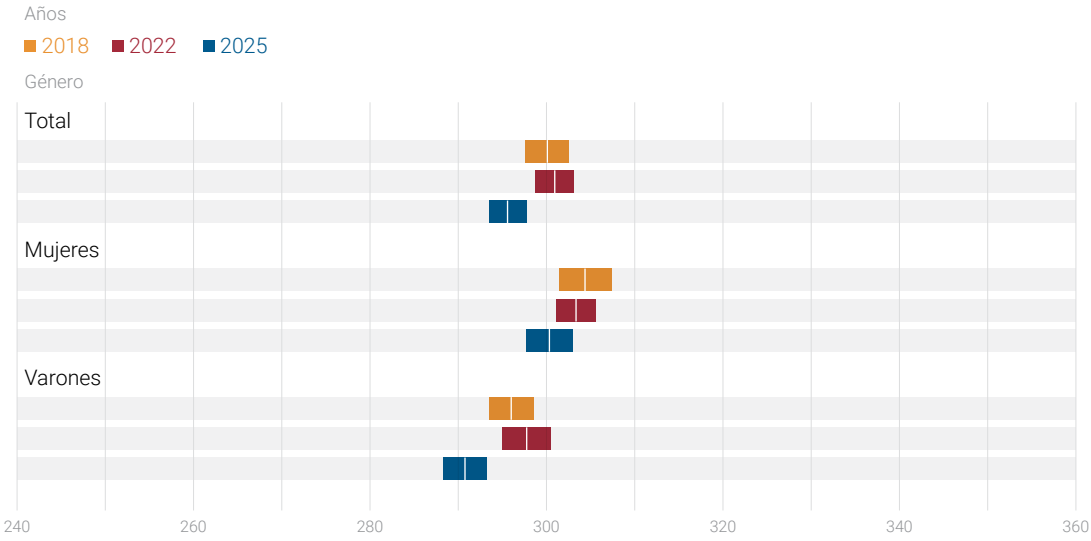
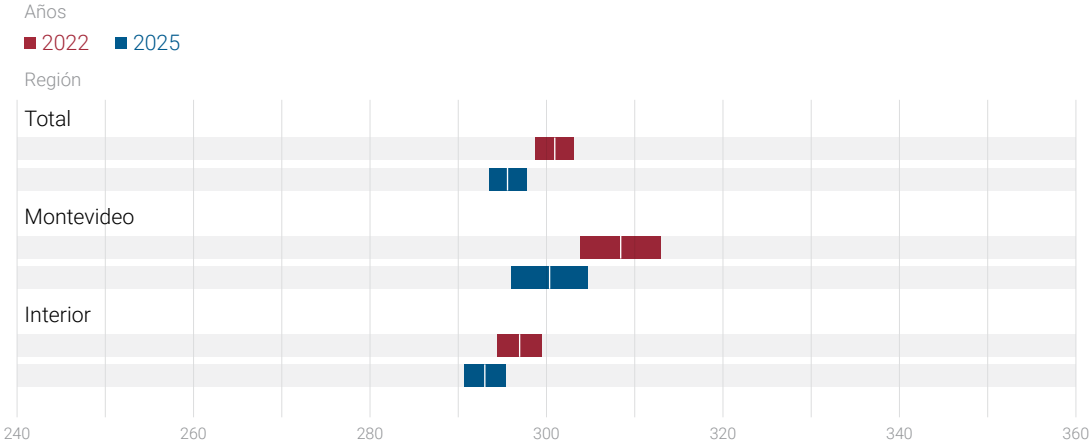


GRÁFICO A.3.6

PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN REGIÓN SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.3.7

PUNTAJES EN LECTURA SEGÚN REZAGO SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

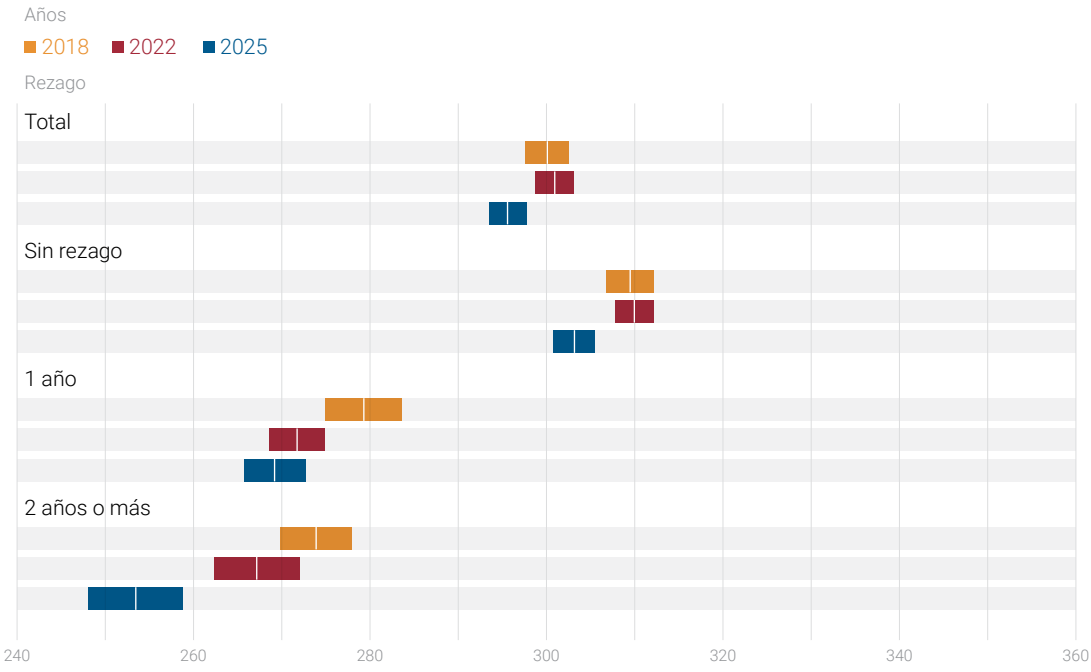


GRÁFICO A.3.8

PUNTAJES EN MATEMÁTICA

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

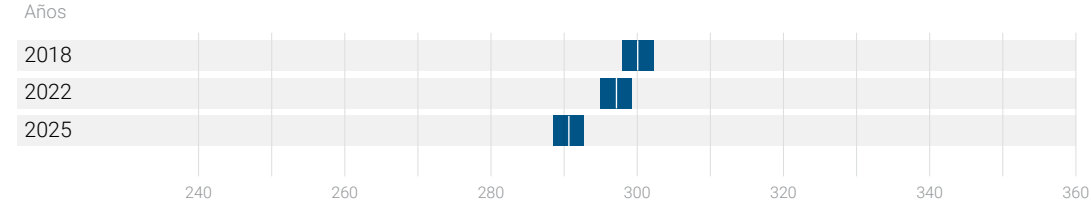


GRÁFICO A.3.9

PUNTAJES EN MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

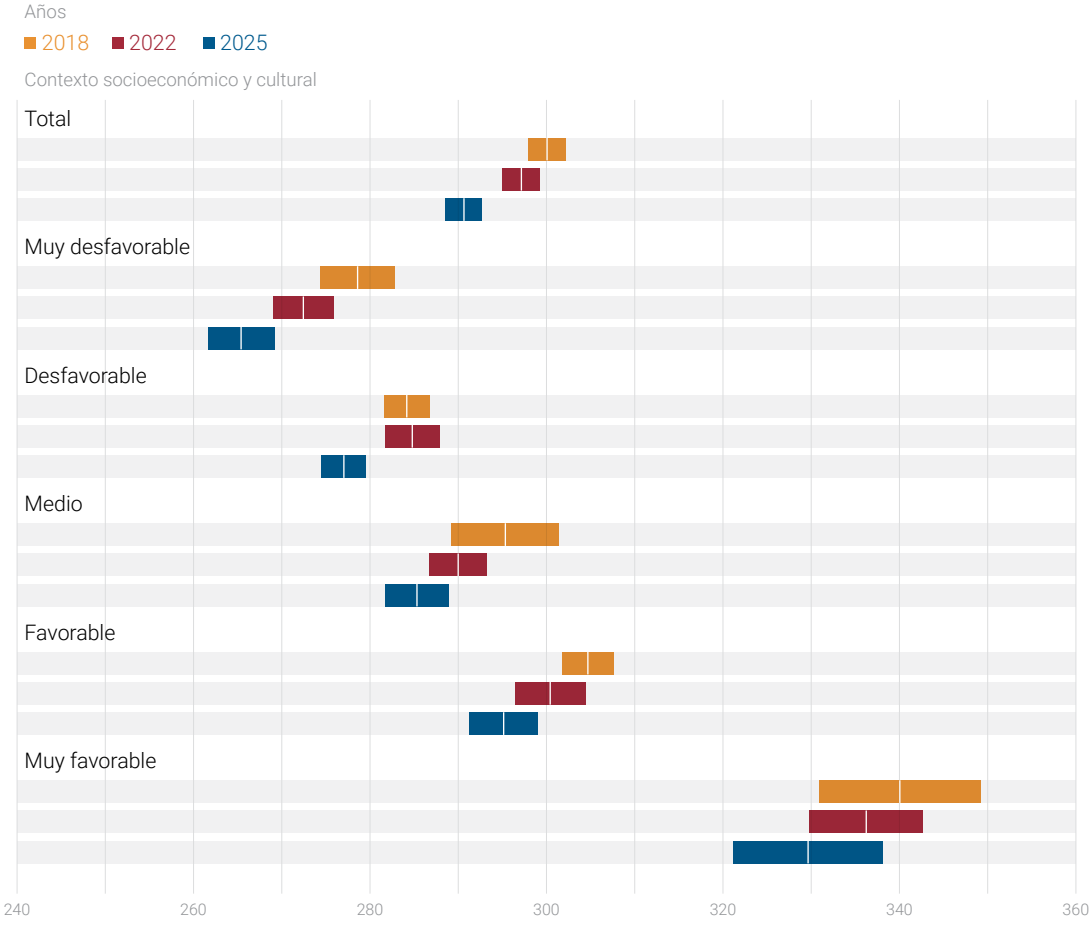


GRÁFICO A.3.10

PUNTAJES EN MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO, SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

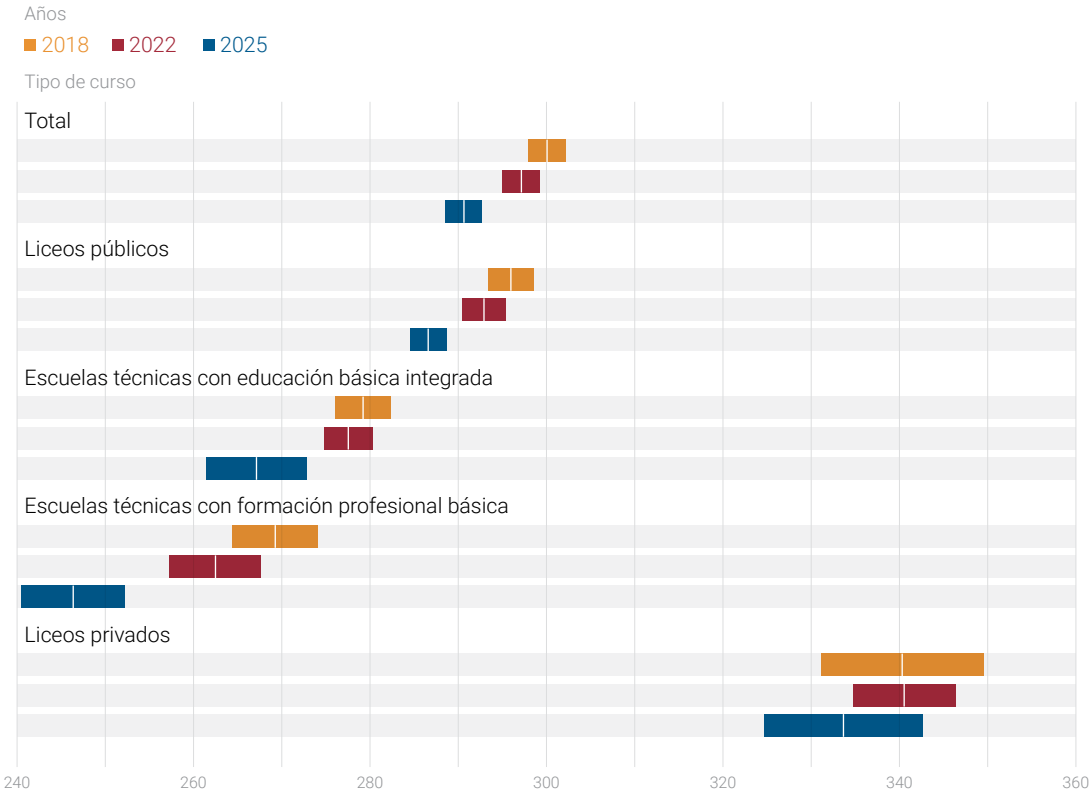


GRÁFICO A.3.11

PUNTAJES EN MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO, CONTROLANDO EL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO Y DEL ESTUDIANTE

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

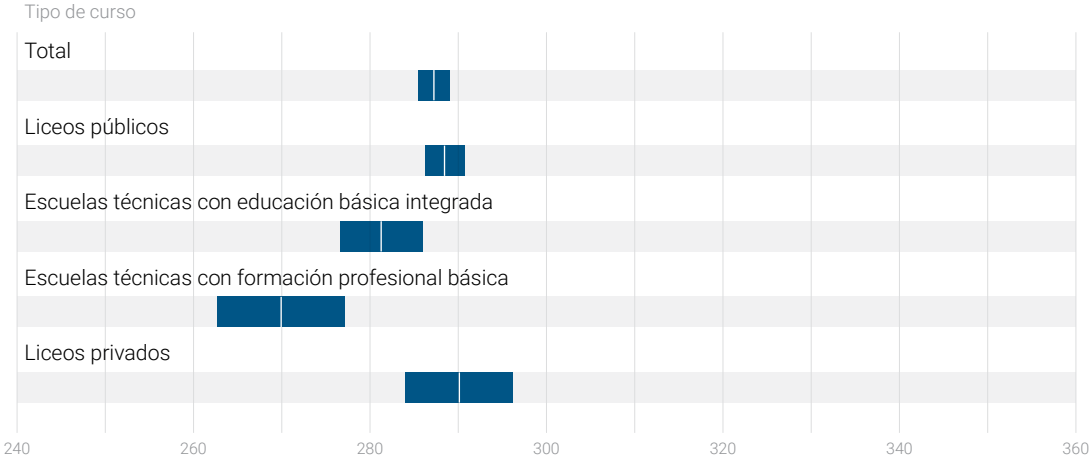


GRÁFICO A.3.12

PUNTAJES EN MATEMÁTICA SEGÚN GÉNERO, SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

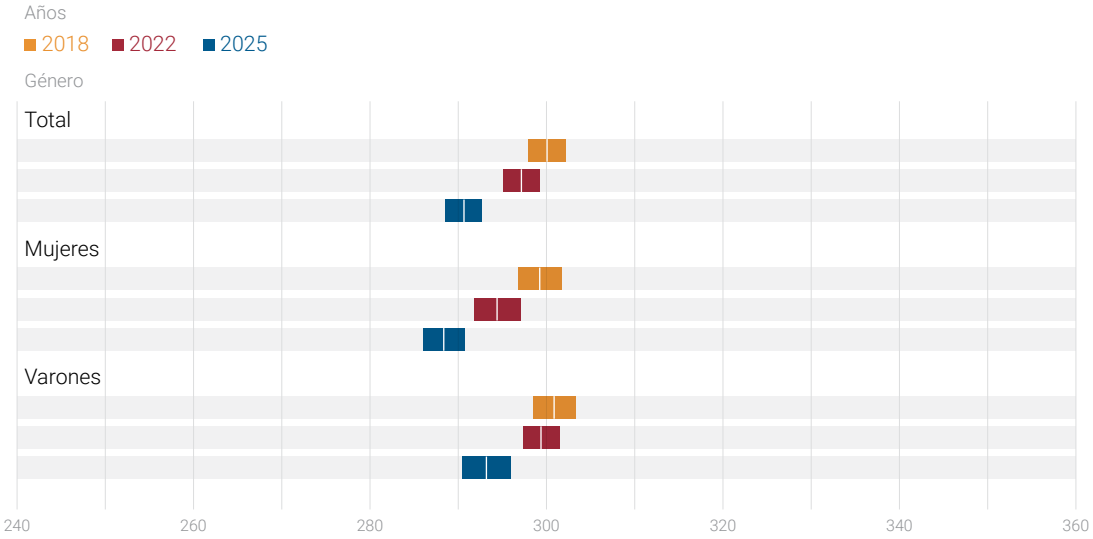
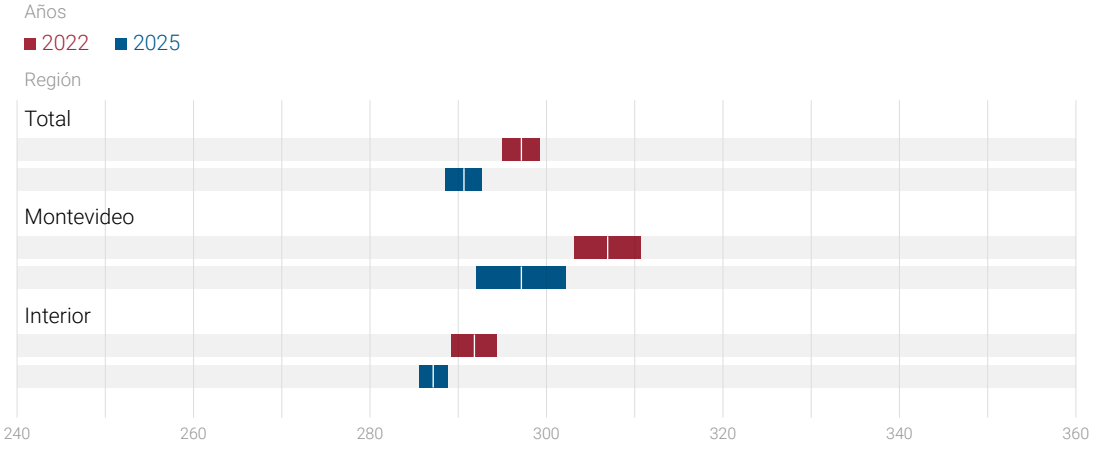


GRÁFICO A.3.13

PUNTAJES EN MATEMÁTICA SEGÚN REGIÓN, SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

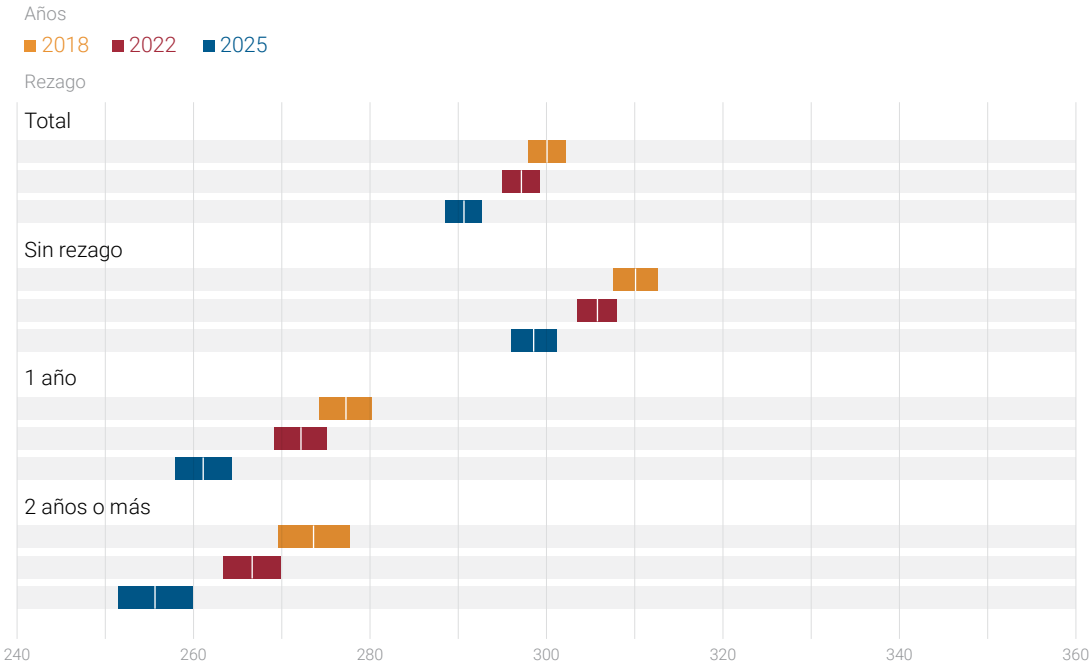
GRÁFICO A.3.14

PUNTAJES EN MATEMÁTICA SEGÚN REZAGO, SIN CONTROL DEL EFECTO DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes



CAPÍTULO 4

TABLA A.4.1

DIRECTORES, ADSCRIPTOS, DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL Y MATEMÁTICA SEGÚN GÉNERO, POR EDICIONES DE ARISTAS

EN PORCENTAJES

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Directores			Adscriptos			Docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español			Docentes de Matemática		
	2018	2022	2025	2018	2022	2025	2018	2022	2025	2018	2022	2025
Mujeres	74,7	70,8	68,4	-	79,1	76,7	74,3	82,6	84,6	65,0	66,0	61,1
Varones	25,3	29,2	31,6	-	20,4	22,8	25,7	17,0	14,7	35,0	33,7	38,6
Varones trans	-	-	-	-	-	-		-	0,5		-	0,2
Otros	-	-	-	-	0,5	0,6		0,4	0,2		0,3	-
Total	100	100	100	-	100	100	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.2
ADSCRIPTOS SEGÚN GÉNERO POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Mujeres	79,0	83,7	60,7	76,7
Varones	20,1	16,3	39,3	22,8
Otros	0,9	0,0	0,0	0,6
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.3
DIRECTORES SEGÚN GÉNERO POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Mujeres	72,6	68,7	51,6	68,4
Varones	27,4	31,3	48,4	31,6
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.4
DIRECTORES SEGÚN ASCENDENCIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Blanca	79,6	79,2	92,6	81,2	92,7	85,0
Afro o negra	11,7	7,7	5,0	5,3	1,6	6,3
Indígena	4,2	6,4	1,9	9,4	3,1	5,1
Otra	4,4	6,7	0,4	4,2	2,6	3,7
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.5
DIRECTORES SEGÚN ASCENDENCIA POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Blanca	81,5	88,8	95,0	85,0
Afro o negra	7,8	4,5	1,9	6,3
Indígena	6,4	4,7	0,0	5,1
Otra	4,2	2,0	3,1	3,7
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.6

ADSCRIPTOS SEGÚN ASCENDENCIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Blanca	72,7	79,2	89,1	91,0	90,9	84,5
Afro o negra	15,6	7,0	2,8	5,6	7,8	7,8
Asiática	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Indígena	6,9	8,4	6,4	2,4	1,2	5,1
Otra	3,9	5,5	1,8	1,1	0	2,5
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.7

ADSCRIPTOS SEGÚN ASCENDENCIA POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Liceos públicos	Escuelas Técnicas	Liceos privados	Total
Blanca	86,6	69,9	90,4	84,5
Afro o negra	6,3	14,6	7,0	7,8
Asiática	0,3	0,0	0,0	0,2
Indígena	4,1	12,8	1,4	5,1
Otra	2,7	2,7	1,2	2,5
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.8

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL SEGÚN ASCENDENCIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Blanca	83,7	88,9	79,9	91,8	92,6	87,5
Afro o negra	6,3	3,5	1,9	0,0	2,6	2,8
Indígena	5,1	5,0	9,0	1,4	4,8	5,0
Otra	4,9	2,5	9,3	6,8	0,0	4,7
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.9

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL SEGÚN ASCENDENCIA POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Blanca	86,9	79,0	96,7	87,5
Afro o negra	2,3	8,3	0,0	2,8
Indígena	4,6	8,8	3,3	5,0
Otra	6,2	3,8	0,0	4,7
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.10

DOCENTES DE MATEMÁTICA SEGÚN ASCENDENCIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Blanca	89,3	89,3	80,8	86,5	95,5	88,5
Afro o negra	4,7	2,3	6,8	10,6	0,4	4,9
Indígena	4,2	2,9	8,3	0,8	2,4	3,6
Otra	1,8	5,4	4,0	2,1	1,7	3,0
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.11

DOCENTES DE MATEMÁTICA SEGÚN ASCENDENCIA POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Liceos públicos	Escuelas Técnicas	Liceos privados	Total
Blanca	86,4	88,1	97,0	88,5
Afro o negra	5,9	6,4	0,0	4,9
Indígena	4,3	3,8	0,9	3,6
Otra	3,5	1,7	2,0	3,0
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.12

AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL CARGO DE DIRECTORES, ADSCRIPTOS, DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL Y MATEMÁTICA POR EDICIÓN DE ARISTAS

PROMEDIOS
AÑO 2018, 2022 Y 2025
Informantes: directores, adscriptos y docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	2018	2022	2025
Directores		8,5	10,7
Adscriptos		9,5	10,0
Docentes Comunicación y Sociedad/Idioma Español	10,7	11,9	12,5
Docentes Matemática	12,3	14,6	13,2
Promedio	11,5	11,5	11,5

TABLA A.4.13
AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DIRECTORES EN EL CENTRO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: directores

Muy desfavorable	2,3
Desfavorable	2,8
Medio	2,5
Favorable	3,0
Muy Favorable	5,8
Total	3,3

TABLA A.4.14
AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DIRECTORES EN EL CENTRO POR TIPO DE CENTRO
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: directores

Liceos públicos	2,4
Escuelas técnicas	3,1
Liceos privados	6,9
Total	3,3

TABLA A.4.15
AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS ADSCRIPTOS EN EL CENTRO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

Muy desfavorable	5,0
Desfavorable	5,7
Medio	5,5
Favorable	6,1
Muy favorable	7,9
Total	6,0

TABLA A.4.16
AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS ADSCRIPTOS EN EL CENTRO POR TIPO DE CENTRO
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

Liceos públicos	5,3
Escuelas técnicas	7,1
Liceos privados	7,8
Total	6,0

TABLA A.4.17

AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL EN EL CENTRO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Muy desfavorable	5,0
Desfavorable	4,2
Medio	6,4
Favorable	7,0
Muy favorable	5,9
Total	5,7

TABLA A.4.18

AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL EN EL CENTRO POR TIPO DE CENTRO

PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Liceos públicos	5,4
Escuelas técnicas	6,3
Liceos privados	6,5
Total	5,7

TABLA A.4.19

AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICA EN EL CENTRO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

Muy desfavorable	5,7
Desfavorable	5,2
Medio	6,1
Favorable	5,5
Muy favorable	7,4
Total	6,0

TABLA A.4.20

AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICA EN EL CENTRO POR TIPO DE CENTRO

PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: docente de Matemática

Liceos públicos	5,2
Escuelas técnicas	5,9
Liceos privados	9,1
Total	6,0

TABLA A.4.21

DIRECTORES SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Efectivo	51,7	51,9	54,1	59,5	75,0	58,4
Interino	27,8	25,4	31,0	28,8	3,3	23,3
Suplente	8,5	13,6	7,9	5,2	6,3	8,3
Contratado	0,4	0,0	0,0	3,4	15,4	3,8
Artículo 20	11,6	9,1	6,9	3,1	0,0	6,1
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.22

DIRECTORES SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Efectivo	56,6	46,7	77,6	58,4
Interino	29,0	22,7	0,9	23,3
Suplente	10,7	6,8	0,0	8,3
Contratado	0,0	1,7	21,5	3,8
Artículo 20	3,7	22,1	0,0	6,1
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.23

ADSCRIPTOS SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Efectivo	49,0	64,8	70,7	70,4	64,8	63,9
Interino	46,7	21,8	15,9	12,3	7,1	20,8
Suplente	4,3	13,4	13,4	16,3	5,2	10,6
Contratado	0,0	0,0	0,0	1,1	22,9	4,7
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.24

ADSCRIPTOS SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Efectivo	68,6	47,9	61,6	63,9
Interino	17,1	49,4	7,7	20,8
Suplente	13,9	1,5	6,5	10,6
Contratado	0,4	1,3	24,2	4,7
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.25

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Efectivo	45,7	60,3	69,2	76,7	79,8	66,8
Interino	51,1	32,9	18,7	11,9	5,3	23,4
Suplente	3,2	6,8	12,1	9,8	4,7	7,4
Contratado	0,0	0,0	0,0	1,6	10,2	2,5
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.26

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Efectivo	72,0	30,4	77,1	66,8
Interino	19,0	67,5	4,0	23,4
Suplente	9,0	2,2	5,4	7,4
Contratado	0,0	0,0	13,5	2,5
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.27

DOCENTES DE MATEMÁTICA SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Efectivo	27,9	32,3	41,5	43,5	58,8	41,2
Interino	67,3	60,9	56	48,1	13,2	48,3
Suplente	4,2	6,8	2,6	8,5	4,7	5,4
Contratado	0,6	0,0	0,0	0,0	23,3	5,1
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.4.28

DOCENTES DE MATEMÁTICA SEGÚN CARÁCTER DEL CARGO POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Efectivo	41,0	23,4	57,5	41,2
Interino	51,9	73,5	12,2	48,3
Suplente	7,1	2,3	1,6	5,4
Contratado	0,0	0,7	28,8	5,1
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.29

MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS DIRECTORES POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Educación media completa (secundaria o técnica)	0,0	1,2	0,0	0,2
Estudios terciarios incompletos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	2,5	12,0	1,9	4,0
Estudios terciarios completos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	63,1	56,4	19,0	54,7
Estudios de posgrado completos o incompletos (diplomados, maestrías, doctorados)	34,4	30,5	79,0	41,1
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.30

MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS ADSCRIPTOS POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Educación media completa (secundaria o técnica)	0,3	1,3	0,0	0,4
Estudios terciarios incompletos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	5,1	21,1	38,1	13,4
Estudios terciarios completos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	78,2	74,3	39,1	70,8
Estudios de posgrado completos o incompletos (diplomados, maestrías, doctorados)	16,4	3,4	22,9	15,3
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.31

MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Estudios terciarios incompletos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	8,9	36,9	24,8	16,0
Estudios terciarios completos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	73,8	50,0	46,3	65,3
Estudios de posgrado completos o incompletos (diplomados, maestrías, doctorados)	17,3	13,0	28,9	18,8
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.32

MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LOS DOCENTES DE MATEMÁTICA POR TIPO DE CENTRO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Matemática

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Educación media completa (secundaria o técnica)	0,1	0,0	0,0	0,0
Estudios terciarios incompletos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	35,3	42,4	47,1	38,5
Estudios terciarios completos (universitarios o no universitarios, formación docente, en educación, etc.)	55,8	46,5	26,5	49,3
Estudios de posgrado completos o incompletos (diplomados, maestrías, doctorados)	8,8	11,1	26,4	12,2
Total	100	100	100	100

TABLA A.4.33

RESUMEN DE CARACTERÍSTICAS DE DIRECTORES, ADSCRIPTOS Y DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL Y DE MATEMÁTICA

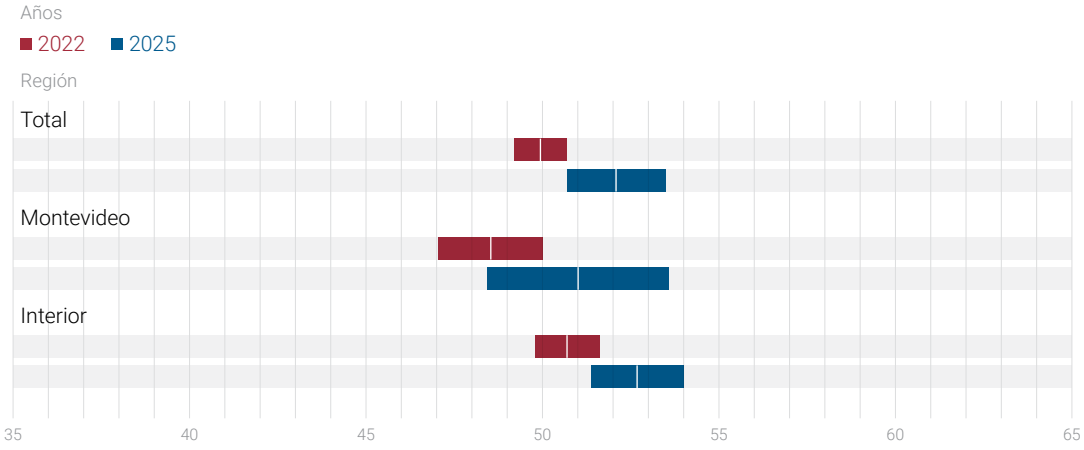
AÑO 2025

Dimensión	Directores	Adscriptos	Docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español	Docentes de Matemática
Género	68,4% mujeres + mujeres en liceos públicos y en el interior	76,7% mujeres - mujeres en contextos desfavorables y muy favorables y en centros privados + mujeres en el interior	84,6% mujeres - mujeres en contexto medio + mujeres en escuelas técnicas	61,1% mujeres + mujeres en contexto medio y en liceos privados
Edad	50 años promedio + edad en contexto medio y en escuelas técnicas	43 años promedio + edad en contexto desfavorable y favorable - edad en liceos privados	42 años en promedio + edad en el contexto muy desfavorable y favorable, en escuelas técnicas con formación profesional básica y en el interior del país - edad en liceos privados	40 años promedio + edad en escuelas técnicas en ambos tipos de curso y en Montevideo
Ascendencia	85% de ascendencia blanca + presencia de ascendencias minoritarias en contextos muy desfavorables y desfavorables	84,5% de ascendencia blanca + presencia de ascendencias minoritarias en grupos educación básica integrada de escuelas técnicas	87,5% de ascendencia blanca + blancos en liceos privados + ascendencias minoritarias en escuelas técnicas	Grupo con mayor proporción de ascendencia blanca, 88,5% + blancos en contextos muy favorables + ascendencias minoritarias en contexto medio
Antigüedad en la docencia		16 años en promedio - antigüedad en contextos muy favorables + antigüedad en liceos públicos	12 años en promedio + antigüedad en contexto medio y en liceos públicos	13 años en promedio + antigüedad en contextos muy desfavorables, en liceos privados y en Montevideo
Antigüedad en el cargo	11 años en promedio + antigüedad en centros de contexto medio, liceos públicos e interior del país	10 años promedio + antigüedad en contextos favorables y en liceos privados		
Antigüedad en el centro	3 años promedio + antigüedad en contextos muy favorables y en liceos privados	6 años promedio + antigüedad en contextos muy favorables y en liceos privados	6 años en promedio + antigüedad en contexto medio y en centros privados - antigüedad en Montevideo	6 años promedios + antigüedad en centros de contexto muy favorable y en liceos privados
Carácter del cargo	58,4% efectivos + efectivos en contextos favorables y muy favorables En centros públicos, + directores efectivos en los liceos	63,9% efectivos + efectivos en contexto medio y liceos públicos	66,8% efectivos Dentro del sector público hay + presencia en liceos y en escuelas técnicas con grupos de educación básica integrada	41,2% efectivos + efectivos en el interior del país - presencia de efectivos en escuelas técnicas con grupos de formación profesional básica
Formación	54,7% terciaria completa 41,1% estudios de posgrado (completo o incompleto) + posgrado en centros de contexto muy favorable y en liceos privados + terciario incompleto en escuelas técnicas	70,8% terciaria completa 15,3% estudios de posgrado (completo o incompleto) + posgrados en contextos favorables + terciarios incompletos en contextos muy favorables y liceos privados	65,3% terciario completo 18,8% posgrado (completo o incompleto) + posgrados en liceos privados + terciario incompleto en formación profesional básica	49,3% terciaria completa 12,2% posgrado (completo o incompleto) + terciaria incompleta en contexto medio y en escuelas técnicas + posgrados en liceos privados + terciaria incompleta en liceos privados en comparación con liceos públicos

GRÁFICO A.4.1

ÍNDICE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR SEGÚN REGIÓN

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.4.2

ÍNDICE DE LIDERAZGO INCLUSIVO DEL DIRECTOR POR AÑO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

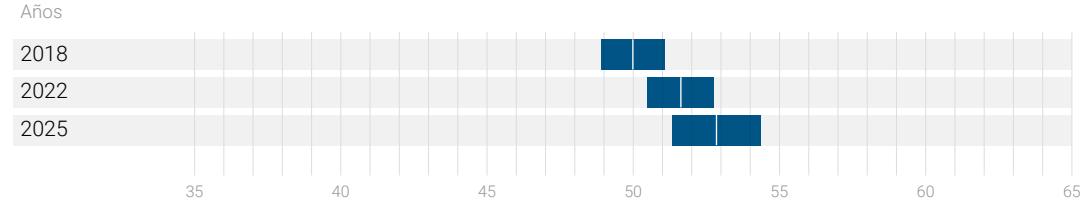


GRÁFICO A.4.3

ÍNDICE DE INNOVACIÓN DOCENTE POR AÑO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

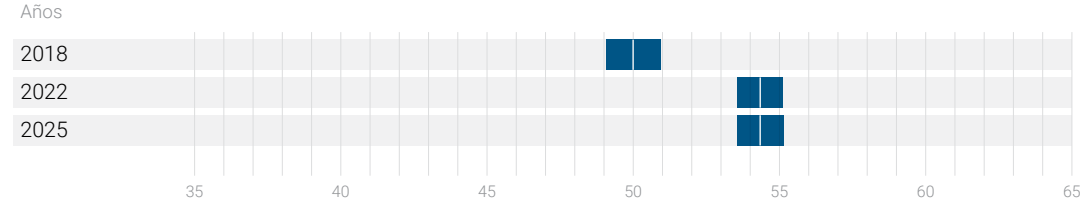


GRÁFICO A.4.4
ÍNDICE DE COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES POR AÑO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: adscriptos

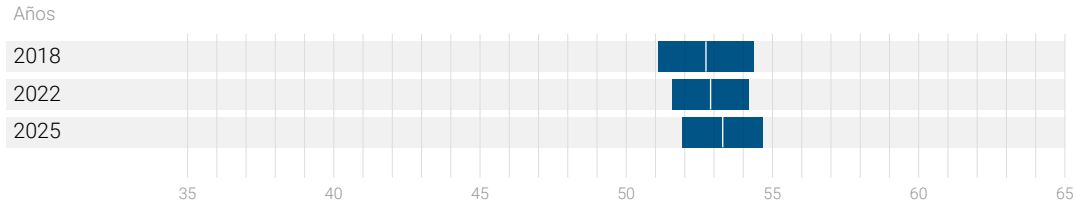


GRÁFICO A.4.5
ÍNDICE DE DIÁLOGO REFLEXIVO ENTRE DOCENTES SEGÚN TIPO DE CURSO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

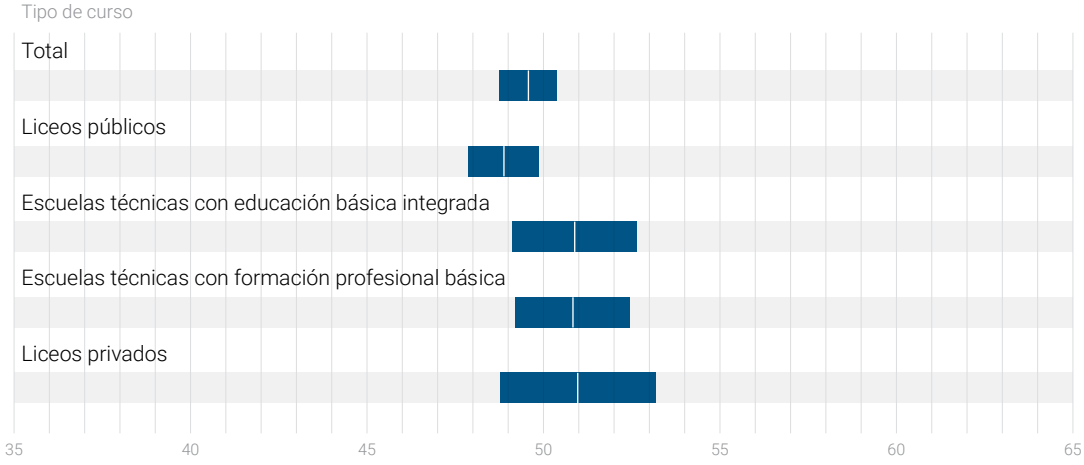


TABLA A.4.34

ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRADA QUE NO TUVIERON DOCENTE POR UN MES O MÁS SEGÚN ASIGNATURAS, POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Total
Tecnologías o Ciencias de la Computación***	17,7	33,2	19,9	18,7	3,7	18,7
Inglés**	17,3	18,1	10,9	14,3	1,7	12,4
Química*	8,9	19,0	13,9	11,4	2,1	11,2
Comunicación y Sociedad***	15,2	8,2	14,6	13,6	0,7	10,3
Física***	13,0	16,0	14,5	5,4	0,7	9,9
Matemática	5,2	12,9	12,1	11,6	2	8,9
Arte/Literatura**	14,7	10,5	8,1	7,7	0,3	8,1
Historia	6,5	6,5	11,4	6,6	5,4	7,3
Educación Física y Recreación	12,7	7,3	4,6	8,9	2,1	7,0
Formación para la Ciudadanía*	4,1	6,9	5,9	13,3	0,3	6,2
Biología*	13,3	8,3	1,8	3,8	1,8	5,6

Nota 1: los ítems marcados con *, ** y *** presentan diferencias estadísticamente significativas al comparar los resultados según contexto socioeconómico y cultural del centro, con niveles de confianza del 90%, 95% y 99%, respectivamente.
Nota 2: incluye liceos públicos y privados y escuelas técnicas con educación básica integrada.

TABLA A.4.35

PERSONAL DE APOYO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: directores

		No tiene	Sí, pero es insuficiente	Sí, y es suficiente
Equipo multidisciplinario (psicólogo, trabajador social y profesor orientador pedagógico)	Muy desfavorable	16,6	62,6	20,8
	Desfavorable	21,9	68,6	9,5
	Medio	18,1	60,5	21,4
	Favorable	10,9	72,8	16,3
	Muy favorable	7,6	42,5	49,9
Profesores adscriptos	Muy desfavorable	0,4	43,8	55,7
	Desfavorable	0,0	39,7	60,3
	Medio	0,0	42,9	57,1
	Favorable	0,0	36,7	63,3
	Muy favorable	0,0	6,3	93,7
Profesores referentes de sexualidad	Muy desfavorable	22,6	27,5	49,9
	Desfavorable	8,7	52,5	38,7
	Medio	8,4	31,5	60,2
	Favorable	2,4	55,5	42,0
	Muy favorable	29,9	28,5	41,7
Auxiliares de servicio	Muy desfavorable	1,3	56,1	42,6
	Desfavorable	0,5	60,4	39,1
	Medio	0,0	53,7	46,3
	Favorable	1,6	50,6	47,7
	Muy favorable	0,0	23,9	76,1
Servicio de portería	Muy desfavorable	47,8	15,8	36,4
	Desfavorable	40,4	26,5	33,1
	Medio	49,8	30,1	20,2
	Favorable	45,1	26,0	28,9
	Muy favorable	16,6	6,3	77,2
Personal a cargo de sala de informática (por ejemplo, POITE)	Muy desfavorable	11,5	31,1	57,4
	Desfavorable	9,6	32,3	58,0
	Medio	3,8	43,1	53,1
	Favorable	2,4	37,8	59,7
	Muy favorable	26,7	17,2	56,1

GRÁFICO A.4.6
ÍNDICE DE ESTRÉS LABORAL DE LOS ADSCRIPTOS SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

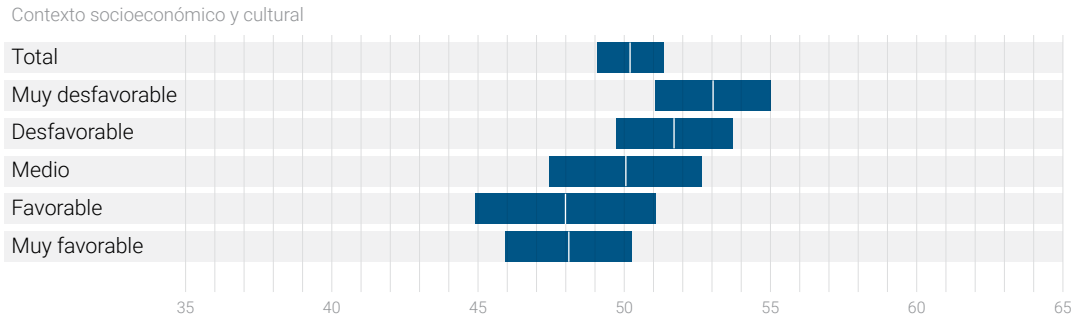


GRÁFICO A.4.7
ÍNDICE DE ESTRÉS LABORAL DE LOS DOCENTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

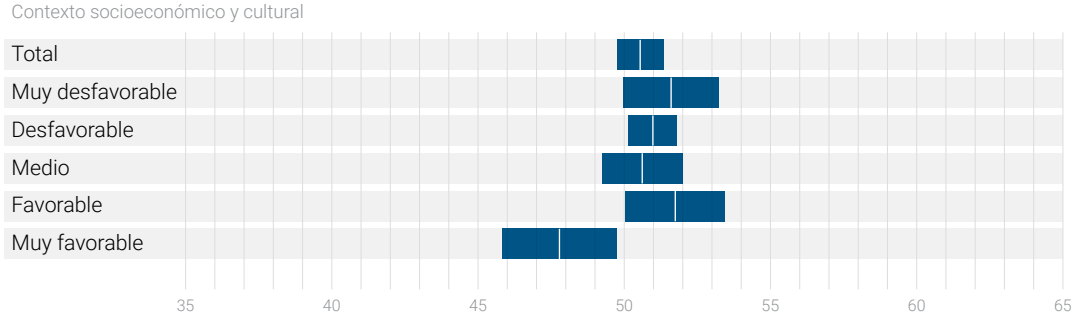


GRÁFICO A.4.8
ÍNDICE DE ESTRÉS LABORAL DE LOS ADSCRIPTOS SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

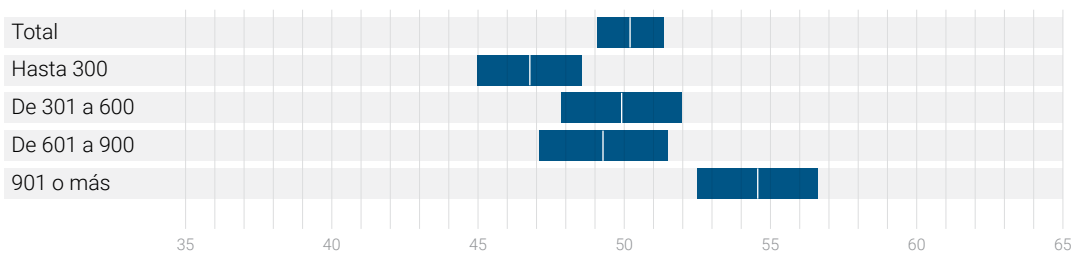


GRÁFICO A.4.9

ÍNDICE DE ESTRÉS LABORAL DE LOS ADSCRIPTOS SEGÚN GÉNERO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

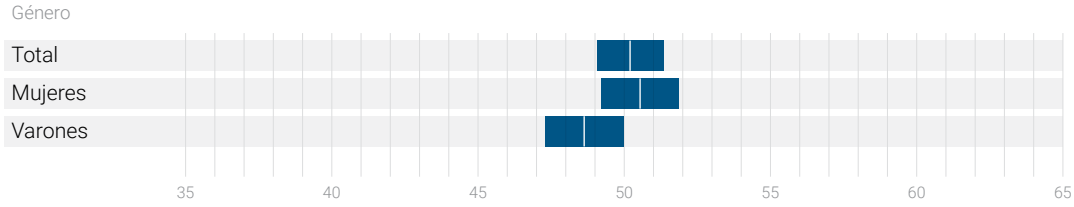


GRÁFICO A.4.10

ÍNDICE DE ESTRÉS LABORAL DE LOS DIRECTORES SEGÚN EDAD

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

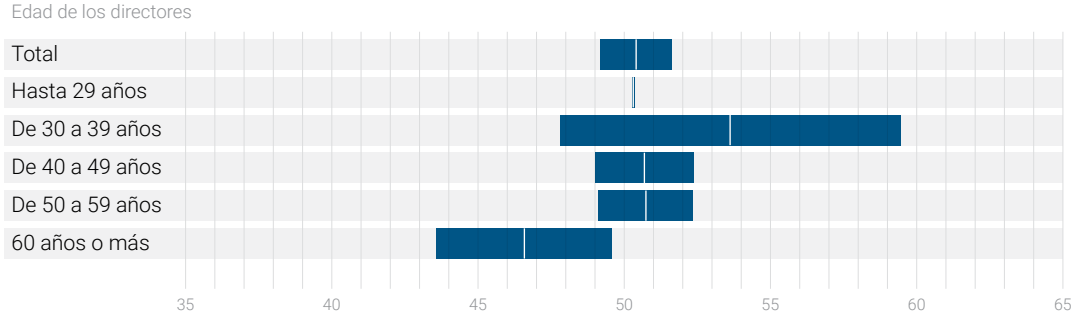


GRÁFICO A.4.11

ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS DOCENTES SEGÚN TIPO DE CURSO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

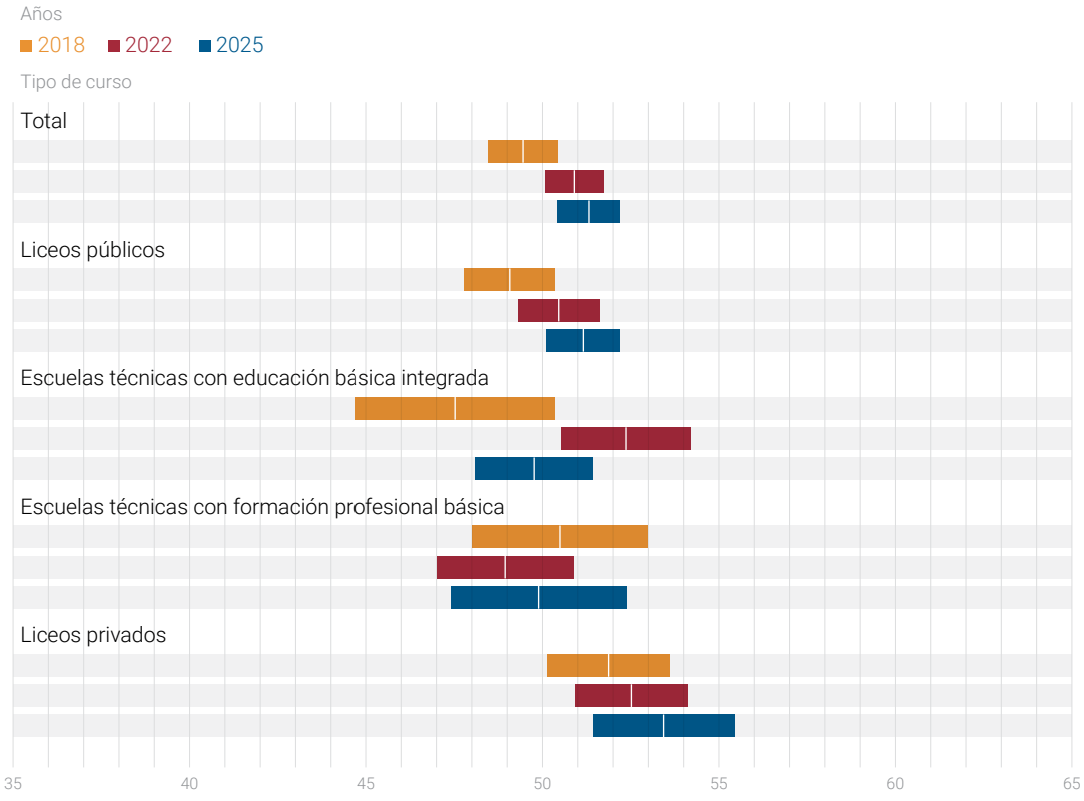


GRÁFICO A.4.12

ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS DIRECTORES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑO 2025

Informantes: directores

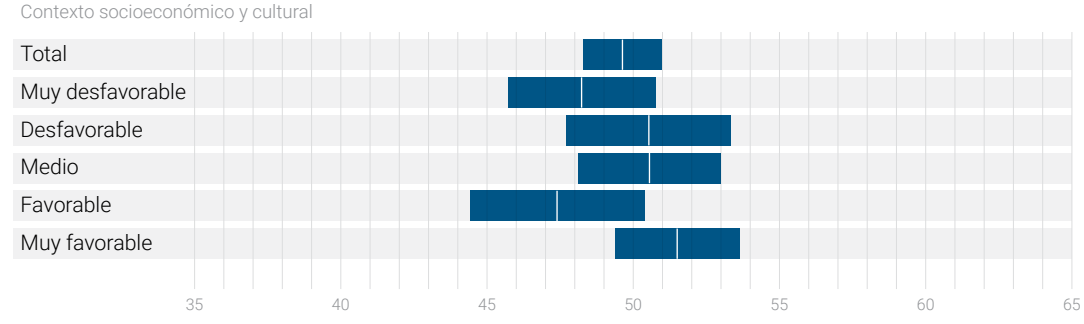


GRÁFICO A.4.13
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS DOCENTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

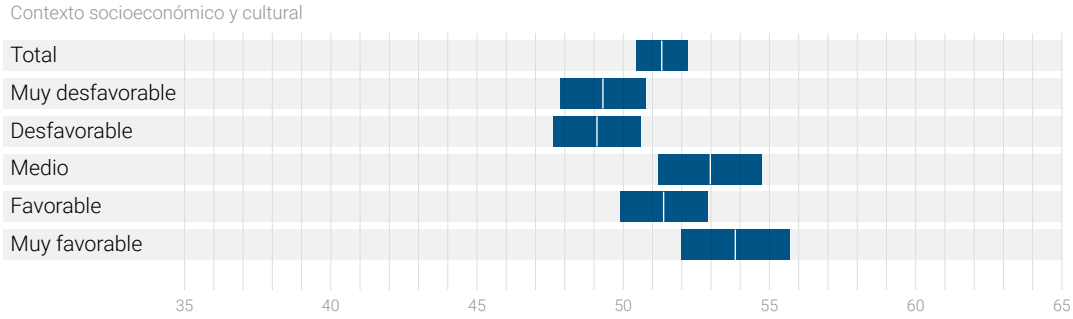


GRÁFICO A.4.14
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS DIRECTORES SEGÚN EDAD
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

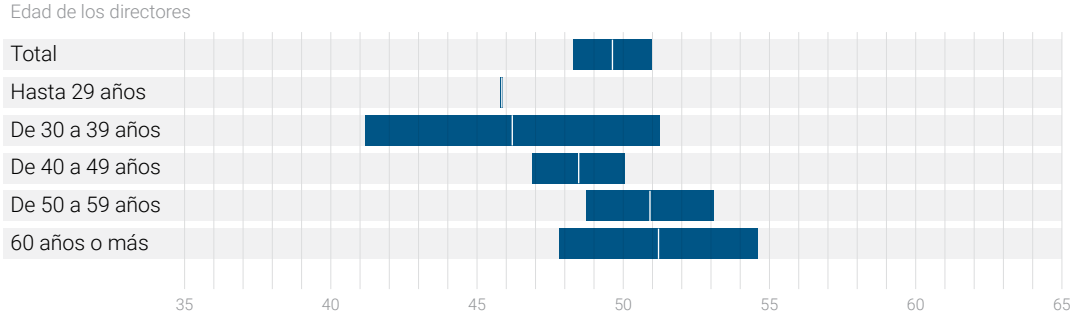


GRÁFICO A.4.15
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS DIRECTORES SEGÚN ANTIGÜEDAD EN EL CARGO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

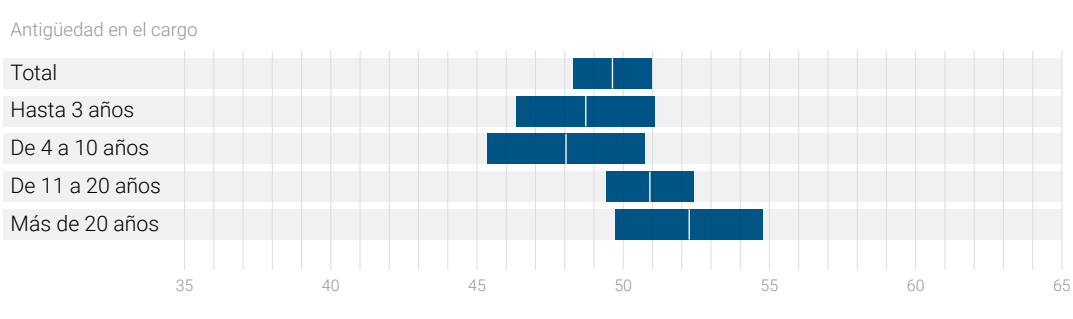
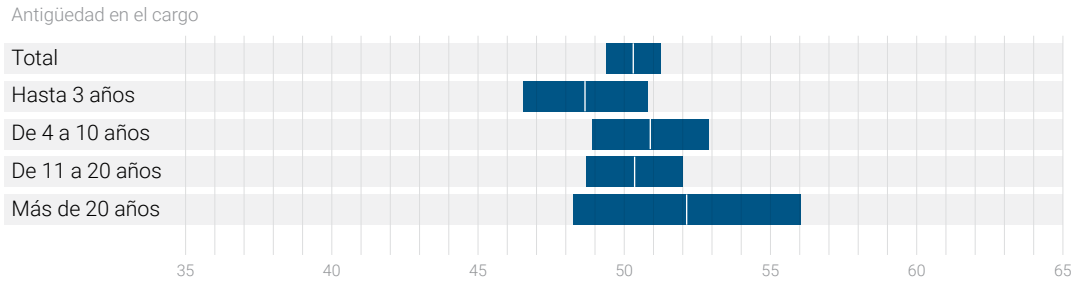


GRÁFICO A.4.16
ÍNDICE DE SENTIDO DE PERTENENCIA CON EL CENTRO DE LOS ADSCRIPTOS SEGÚN ANTIGÜEDAD EN EL CARGO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos



CAPÍTULO 5

TABLA A.5.1
FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES POR TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

Bastante + mucho

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Estudiantes con capacidades académicas muy heterogéneas	50,2	58,6	77,7	31,6	49,2
Estudiantes con carencias en su alimentación	35,0	35,8	74,7	1,6	31,0
Estudiantes con falta de descanso	47,2	48,7	65,2	16,6	42,9
Estudiantes con falta de conocimientos previos	51,8	69,2	77,9	9,0	47,7
Estudiantes con necesidades educativas específicas (por ejemplo, problemas para ver, oír, hablar o discapacidad intelectual)	19,0	22,1	56,8	8,5	19,2
Estudiantes con problemáticas emocionales o problemas de salud mental	52,8	62,3	79,9	38,0	52,6
Estudiantes sin interés en las propuestas curriculares	56,6	65,3	76,1	35,1	54,8
Estudiantes con malas conductas	37,4	44	66,1	18,5	36,1
Familias poco involucradas en el aprendizaje y progreso de sus hijos	47,2	53,8	73,8	12,4	43,1
Falta de recursos materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje	38,9	38,8	41,3	1,6	32,5
Falta de recursos humanos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	38,9	44,5	48,3	6,0	34,3
Falta de coordinación entre los docentes y el equipo directivo del centro	18,2	24,9	18,6	8,0	17,3
Falta de disposición de los docentes para trabajar con realidades diversas	14,8	15,8	21,5	5,9	13,7
Alto número de estudiantes por clase	49,9	31,9	32,6	3,6	38,9
El uso de celulares en el aula con fines no académicos por parte de los estudiantes	87,1	85,6	86,4	44,5	79,5

TABLA A.5.2

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES POR TAMAÑO DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

Bastante + mucho

	Hasta 300 estudiantes inclusive	301 a 600 estudiantes inclusive	de 601 a 900 estudiantes inclusive	Mayor a 900 estudiantes	Total
Estudiantes con capacidades académicas muy heterogéneas	44,3	47,2	48,3	56,4	49,1
Estudiantes con carencias en su alimentación	23,5	26,9	33,1	34,4	29,8
Estudiantes con falta de descanso	32,3	42,3	39,6	54,5	42,5
Estudiantes con falta de conocimientos previos	44,0	43,8	45,2	59,5	47,9
Estudiantes con necesidades educativas específicas (por ejemplo, problemas para ver, oír, hablar o discapacidad intelectual)	13,0	17,7	17,7	27,6	19,2
Estudiantes con problemáticas emocionales o problemas de salud mental	38,1	56,2	49,7	60,0	52,0
Estudiantes sin interés en las propuestas curriculares	41,2	55,4	53,4	63,3	54,0
Estudiantes con malas conductas	28,8	31,1	36,5	44,3	35,3
Familias poco involucradas en el aprendizaje y progreso de sus hijos	28,0	42,7	37,0	58,6	42,0
Falta de recursos materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje	23,6	32,4	34,8	37,4	32,7
Falta de recursos humanos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	21,4	36,3	38,2	36,6	34,2
Falta de coordinación entre los docentes y el equipo directivo del centro	10,4	17,3	15,1	24,0	16,9
Falta de disposición de los docentes para trabajar con realidades diversas	10,5	16,3	12,7	14,3	13,7
Alto número de estudiantes por clase	20,8	29,7	52,6	44,7	38,0
El uso de celulares en el aula con fines no académicos por parte de los estudiantes	58,0	79,2	84,6	88,8	79,1

TABLA A.5.3

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CLASES POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

Bastante + mucho

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Estudiantes con capacidades académicas muy heterogéneas	67,0	55,3	44,5	45,3	33,3	49,2
Estudiantes con carencias en su alimentación	53,9	47,0	29,4	15,9	7,7	31,0
Estudiantes con falta de descanso	64,6	53,5	44,6	26,4	24,3	42,9
Estudiantes con falta de conocimientos previos	68,9	57,6	53,4	42,3	14,9	47,7
Estudiantes con necesidades educativas específicas (por ejemplo, problemas para ver, oír, hablar o discapacidad intelectual)	26,4	18,7	23,5	14,5	12,4	19,2
Estudiantes con problemáticas emocionales o problemas de salud mental	71,1	57,0	44,2	52,2	37,7	52,6
Estudiantes sin interés en las propuestas curriculares	68,4	64,6	53,1	53,1	33,8	54,8
Estudiantes con malas conductas	49,5	38,3	34,6	35,8	21,9	36,1
Familias poco involucradas en el aprendizaje y progreso de sus hijos	57,5	59,4	45,3	34,0	18,2	43,1
Falta de recursos materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje	47,9	43,5	44,7	23,2	2,1	32,5
Falta de recursos humanos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	43,9	46,8	42,6	31,3	5,8	34,3
Falta de coordinación entre los docentes y el equipo directivo del centro	20,7	16,4	22,0	17,2	10,1	17,3
Falta de disposición de los docentes para trabajar con realidades diversas	20,2	8,2	18,3	15,1	6,7	13,7
Alto número de estudiantes por clase	37,8	45,2	53,3	44,7	12,8	38,9
El uso de celulares en el aula con fines no académicos por parte de los estudiantes	84,8	81,6	90,9	87,9	52,0	79,5

TABLA A.5.4

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

Selecciona hasta 4

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/ IDIOMA ESPAÑOL	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	44,1	33,7	30,4	50,5	43,4
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	3,8	2,3	0,0	10,0	4,6
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	38,2	38,6	44,6	46,3	40,0
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	29,0	47,1	60,2	21,4	31,1
El alto número de estudiantes en el grupo	30,6	17,2	1,5	22,6	26,3
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	39,6	58,1	75,6	10,7	38,1
La mala conducta de los estudiantes	7,2	16,9	24,5	8,5	9,3
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	26,5	35,2	49,3	21,1	27,5
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	14,3	29,4	39,3	28,8	19,8
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	70,7	61,0	49,2	22,5	59,8
DOCENTES DE MATEMÁTICA					
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	30,0	25,3	15,3	47,3	31,9
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	6,8	4,5	5,1	5,9	6,3
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	34,6	27,9	27,4	50,3	36,4
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	59,7	76,6	69,5	39,0	58,3
El alto número de estudiantes en el grupo	25,3	7,2	4,5	14,5	20,4
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	49,5	53,8	81,2	12,5	44,8
La mala conducta de los estudiantes	10,3	22,2	22,4	12,3	12,5
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	34,0	54,2	48,0	25,9	35,4
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	21,5	18,5	27,0	42,6	25,2
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	71,4	57,6	61,8	18,0	59,9

TABLA A.5.5

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA POR TAMAÑO DEL CENTRO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

Selecciona hasta 4

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL	Hasta 300 inclusive	De 301 a 600 inclusive	De 601 a 900 inclusive	Mayor a 900	Total
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	44,1	42,2	44,2	43,3	43,3
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	8,5	3,7	4,4	3,3	4,7
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	48,0	42,6	34,0	36,2	39,8
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	19,2	27,9	42,3	33,1	31,4
El alto número de estudiantes en el grupo	15,2	27,9	24,7	34,2	26,3
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	29,8	34,1	36,5	48,5	37,5
La mala conducta de los estudiantes	10,3	13,4	8,1	4,8	9,3
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	31,0	32,1	21,3	27,2	27,8
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	23,2	19,2	19,4	16,9	19,4
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	48,0	48,8	65,2	77,1	60,0
DOCENTES DE MATEMÁTICA					
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	31,2	31,1	37,5	25,1	31,5
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	6,0	6,0	5,6	8,2	6,4
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	37,5	39,8	35,1	33,0	36,5
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	52,3	51,4	64,1	64,9	58,3
El alto número de estudiantes en el grupo	4,3	18,0	32,7	21,1	20,4
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	32,9	45,5	39,7	57,8	44,5
La mala conducta de los estudiantes	16,1	11,6	9,2	14,9	12,5
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	45,4	26,9	36,7	39,0	35,9
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	33,0	32,2	21,8	13,0	24,9
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	44,3	58,4	57,5	78,8	60,4

TABLA A.5.6

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

Selecciona hasta 4

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/IDIOMA ESPAÑOL	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	34,2	38,0	40,2	53,1	50,6	43,4
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	3,7	4,2	3,5	1,4	9,9	4,6
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	40,1	32,2	41,3	48,9	37,0	40,0
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	44,6	39,9	24,9	25,5	21,8	31,1
El alto número de estudiantes en el grupo	14,5	16,2	27,7	39,2	32,8	26,3
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	65,5	57,0	38,6	20,6	11,3	38,1
La mala conducta de los estudiantes	15,7	8,4	7,3	7,3	8,0	9,3
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	35,8	32,9	25,7	27,3	16,7	27,5
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	28,4	16,4	14,0	13,2	26,5	19,8
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	64,2	67,3	69,5	70,9	29,4	59,8
DOCENTES DE MATEMÁTICA						
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	23,7	25,8	28,3	33,6	46,1	31,9
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	9,3	1,6	4,6	11,0	4,8	6,3
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	30,7	23,1	32,3	45,8	47,9	36,4
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	66,7	65,9	62,0	65,3	34,1	58,3
El alto número de estudiantes en el grupo	10,1	18,8	28,2	24,0	21,2	20,4
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	67,6	60,9	48,9	35,0	15,8	44,8
La mala conducta de los estudiantes	16,9	14,5	7,7	13,0	10,4	12,5
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	47,7	42,1	30,3	34,2	23,9	35,4
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	17,6	21,4	25,3	19,7	40,7	25,2
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	65,5	73,9	64,5	66,4	32,4	59,9

TABLA A.5.7

FACTORES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA POR TAMAÑO DEL GRUPO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

Selecciona hasta 4

DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD/ IDIOMA ESPAÑOL	Hasta 20 estudiantes inclusive	21 a 25 estudiantes inclusive	de 26 a 30 estudiantes inclusive	Mayor a 30 estudiantes	Total
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	30,5	42,1	48,6	48,1	43,4
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	5,9	3,8	4,0	8,0	4,6
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	42,4	42,4	38,2	34,3	40,0
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	33,4	33,8	30,7	18,3	31,1
El alto número de estudiantes en el grupo	1,5	9,4	42,5	63,1	26,3
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	46,5	36,3	38,2	28,3	38,1
La mala conducta de los estudiantes	13,8	6,1	11,8	1,7	9,3
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	39,3	31,5	20,9	21	27,5
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	21,7	22,5	17,0	19,2	19,8
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	55,8	60,2	59,1	69,8	59,8
DOCENTES DE MATEMÁTICA					
El tiempo que insume que los estudiantes se organicen cuando inicia la clase	21,9	36,0	29,5	46,8	31,9
Las interrupciones en clase por parte de actores externos al aula	9,2	7,5	4,1	6,5	6,3
Las interrupciones de la clase por parte de los estudiantes	33,0	42,2	34,4	29,9	36,4
La falta de conocimientos previos de los estudiantes	62,9	52,9	60,8	58,0	58,3
El alto número de estudiantes en el grupo	1,2	5,7	32,2	57,7	20,4
La reiterada inasistencia a clase de los estudiantes	49,4	42,8	44,5	44,1	44,8
La mala conducta de los estudiantes	18,6	14,1	11,1	1,2	12,5
La falta de interés de los estudiantes por lo trabajado	44,0	40,7	28,5	31,2	35,4
La atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizaje	34,6	24,8	22,3	22,6	25,2
La distracción de los estudiantes en clase por el uso del celular	55,0	52,3	65,2	73,6	59,9

TABLA A.5.8
REGLAS DE USO DE CELULARES SEGÚN LOS ADSCRIPTOS POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
Existe un reglamento o acuerdo relacionado con el uso de celulares al interior del centro	43,5	42,7	94,9	52,2
El uso de celulares está prohibido al interior del centro educativo	6,5	19,8	43,8	15,1
Los docentes definen reglas para precisar cuándo los estudiantes pueden usar celulares durante la clase	91,4	88,8	89,5	90,7
Este centro dispone de talleres o actividades específicas con el objetivo de preparar a los estudiantes para que tengan un comportamiento responsable con los celulares y las redes sociales	44,0	48,6	56,9	47,0

TABLA A.5.9
REGLAS DE USO DE CELULARES SEGÚN LOS ESTUDIANTES POR TIPO DE CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Liceos públicos	Escuelas técnicas	Liceos privados	Total
En el centro educativo hay reglas claras acerca del uso de celulares	79,9	82,7	93,7	82,8
El uso de celulares está prohibido durante las clases	67,3	74,6	92,0	72,9
El uso de celulares está prohibido en todo momento (también en los recreos o pasillos)	8,3	15,1	48,4	16,6
Los profesores ponen reglas o determinan cómo usar los celulares durante la clase	88,2	82,5	88,9	87,4
Varios estudiantes están en línea y revisan el celular cuando están en clase	88,1	80,8	68,0	83,3
Me orientan a cómo usar las redes sociales de modo responsable	60,3	58,5	59,8	59,9
Me orientan a cómo usar la inteligencia artificial de modo responsable	61,3	58,8	59,3	60,6

TABLA A.5.10
REGLAS DE USO DE CELULARES SEGÚN LOS ESTUDIANTES POR TAMAÑO DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: estudiantes

	Hasta 300 inclusive	301 a 600 inclusive	de 601 a 900 inclusive	Mayor a 900	Total
En el centro educativo hay reglas claras acerca del uso de celulares	88,3	83,4	80,0	81,6	82,9
El uso de celulares está prohibido durante las clases	82,7	74,2	68,3	69,6	73,0
El uso de celulares está prohibido en todo momento (también en los recreos o pasillos)	26,5	20,5	11,1	9,4	16,3
Los profesores ponen reglas o determinan cómo usar los celulares durante la clase	87,7	87,6	87,7	87,5	87,6
Varios estudiantes están en línea y revisan el celular cuando están en clase	76,4	81,4	86,8	87,2	83,3
Me orientan a cómo usar las redes sociales de modo responsable	63,2	59,4	59,5	60,2	60,3
Me orientan a cómo usar la inteligencia artificial de modo responsable	63,1	61,0	59,1	61,1	60,9

TABLA A.5.11

REGLAS DE USO DE CELULARES SEGÚN LOS ADSCRIPTOS POR TAMAÑO DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

	Hasta 300 inclusive	301 a 600 inclusive	de 601 a 900 inclusive	Mayor a 900	Total
Existe un reglamento o acuerdo relacionado con el uso de celulares al interior del centro	77,4	58,5	41,3	38,5	52,4
El uso de celulares está prohibido al interior del centro educativo	33,0	19,6	5,7	8,4	15,5
Los docentes definen reglas para precisar cuándo los estudiantes pueden usar celulares durante la clase	88,3	90,8	93,7	89,7	90,9
Este centro dispone de talleres o actividades específicas con el objetivo de preparar a los estudiantes para que tengan un comportamiento responsable con los celulares y las redes sociales	50,4	44,9	55,4	36,8	47,0

GRÁFICO A.5.1

ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO BARRIAL DEL CENTRO EDUCATIVO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

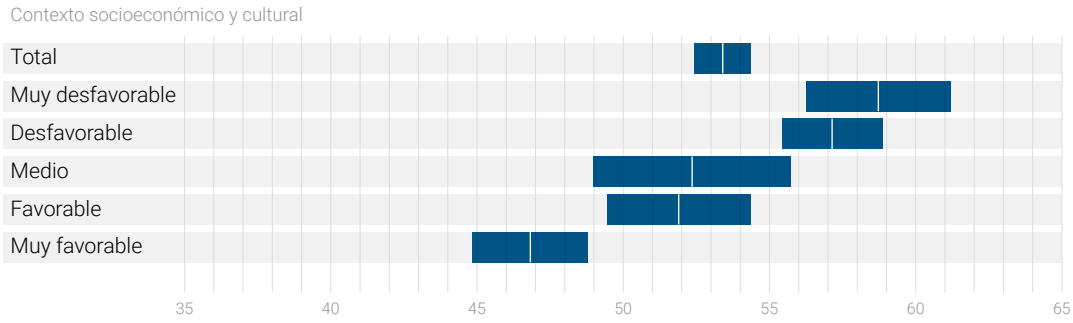


GRÁFICO A.5.2
ÍNDICE DE CLIMA BARRIAL SEGÚN TIPO DE CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: directores

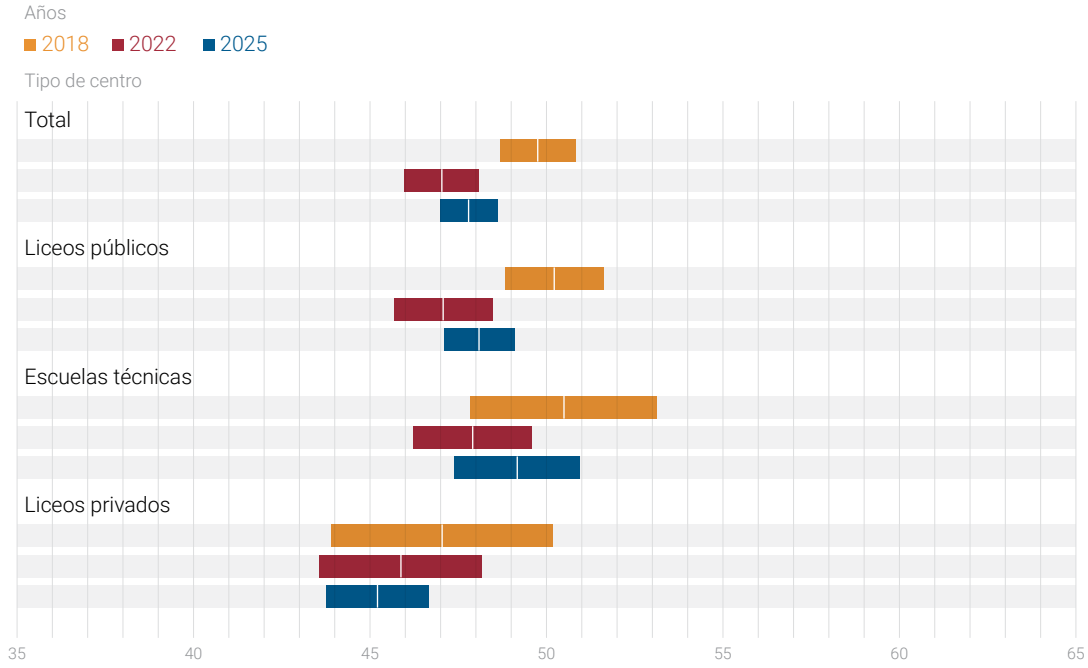


GRÁFICO A.5.3
ÍNDICE DE CLIMA BARRIAL SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

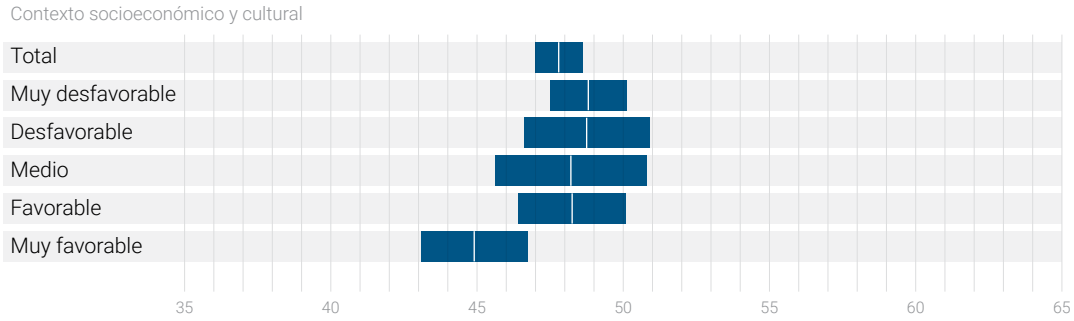


GRÁFICO A.5.4
ÍNDICE DE CLIMA BARRIAL SEGÚN REGIÓN
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

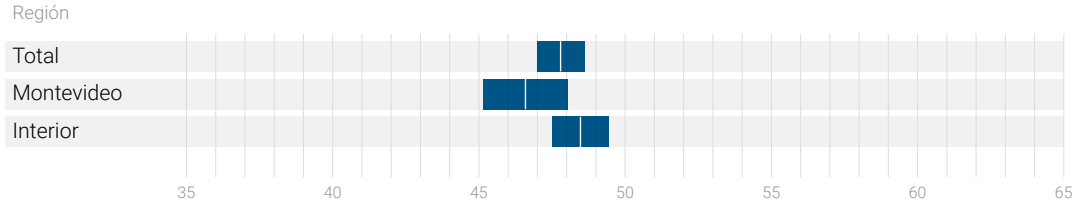


GRÁFICO A.5.5
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL CENTRO SEGÚN REGIÓN
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

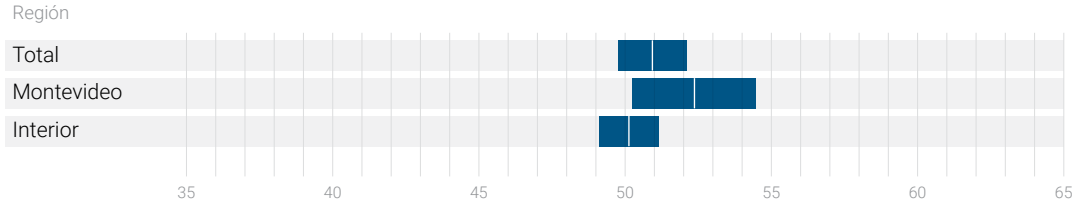


GRÁFICO A.5.6
ÍNDICE DE VIOLENCIA EN EL CENTRO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: directores

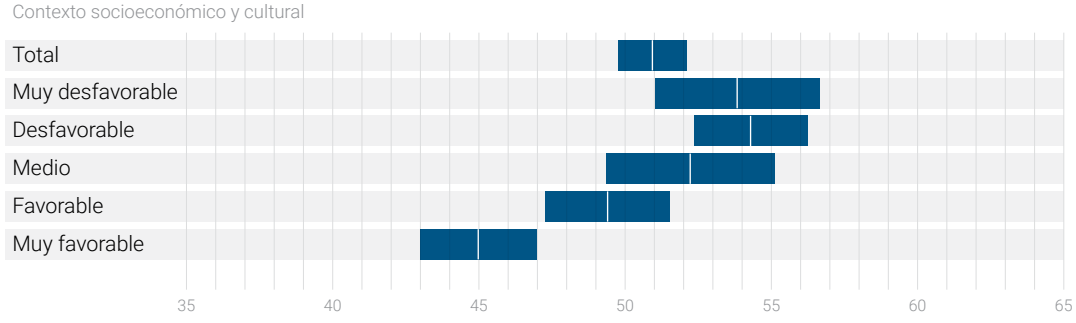
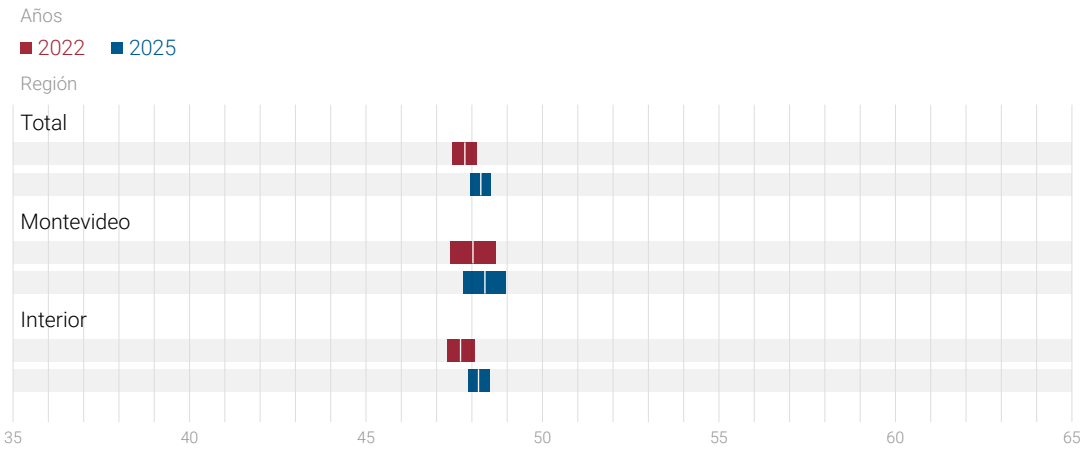


GRÁFICO A.5.7

SENSACIÓN DE SEGURIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS ALREDEDORES SEGÚN REGIÓN

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.5.8

SENSACIÓN DE SEGURIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS ALREDEDORES SEGÚN TIPO DE CURSO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

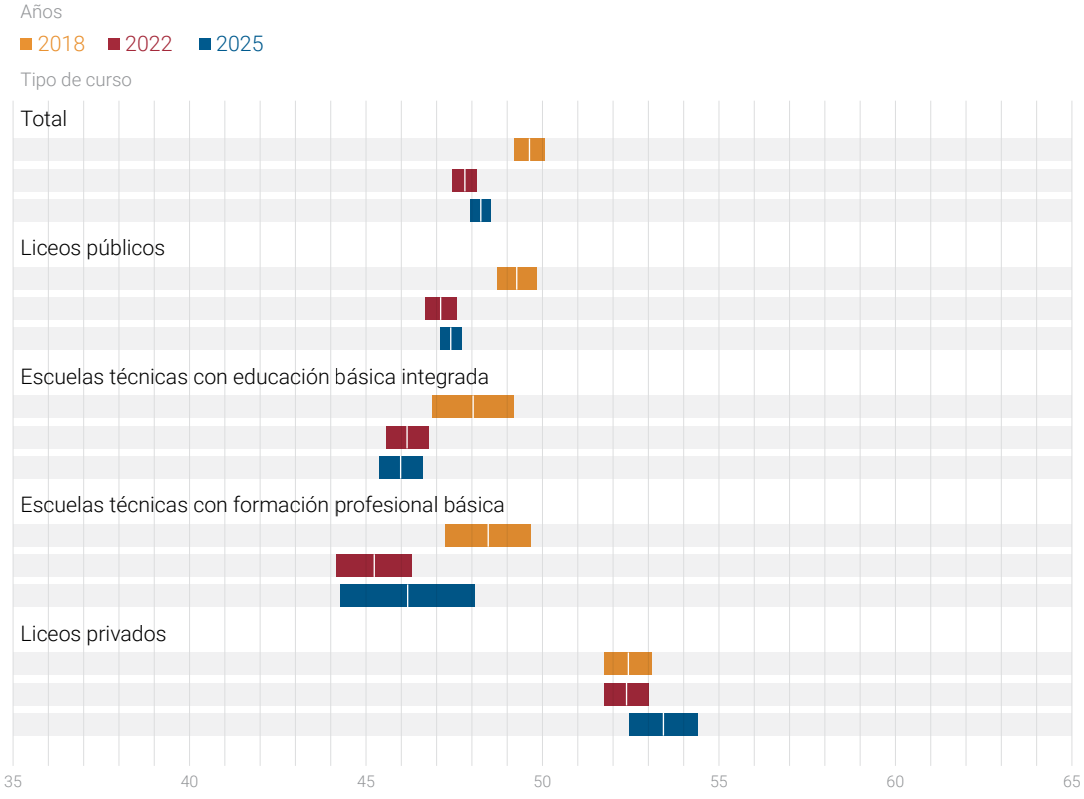


GRÁFICO A.5.9

SENSACIÓN DE SEGURIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS ALREDEDORES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

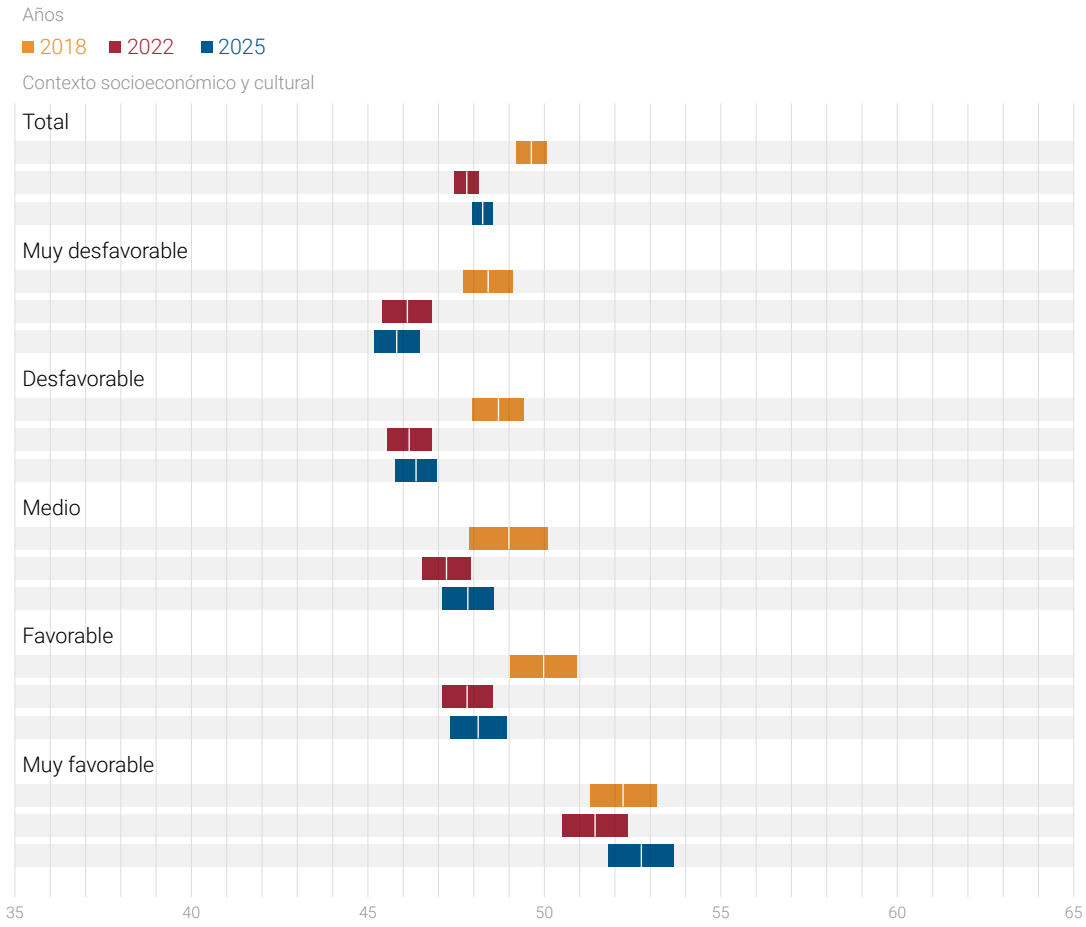


GRÁFICO A.5.10

SENSACIÓN DE SEGURIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS ALREDEDORES SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

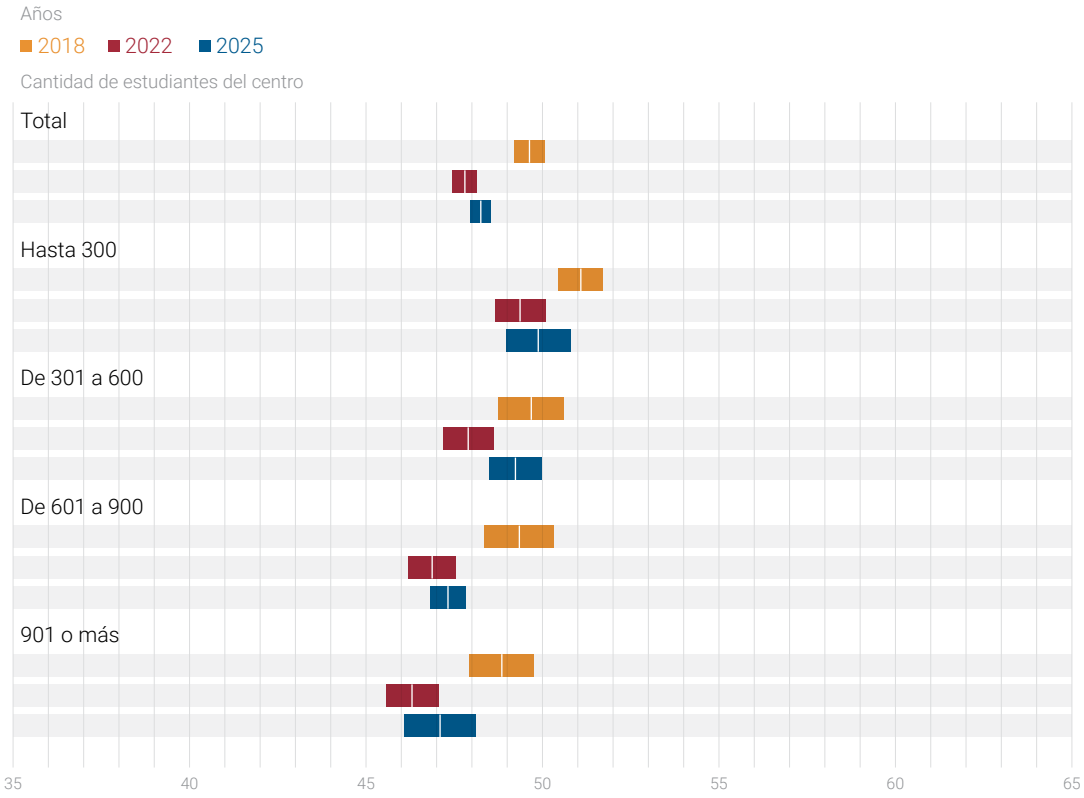


GRÁFICO A.5.11

VÍNCULO ENTRE LAS FAMILIAS Y EL CENTRO EDUCATIVO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: adscriptos

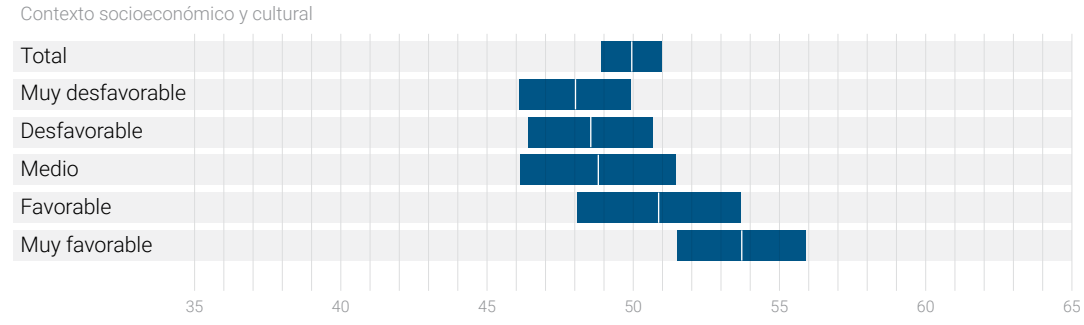
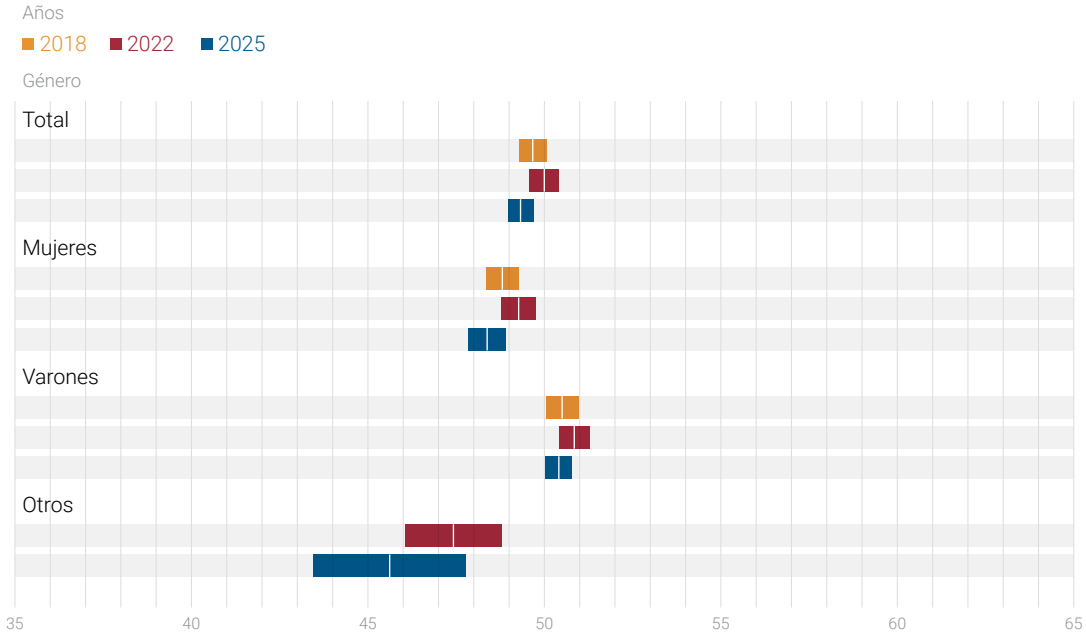


GRÁFICO A.5.12

VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 de otros porque en ese año el cuestionario no ofrecía esa opción.

GRÁFICO A.5.13

VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL ALUMNO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

AÑOS 2018, 2022 Y 2025

Informantes: estudiantes

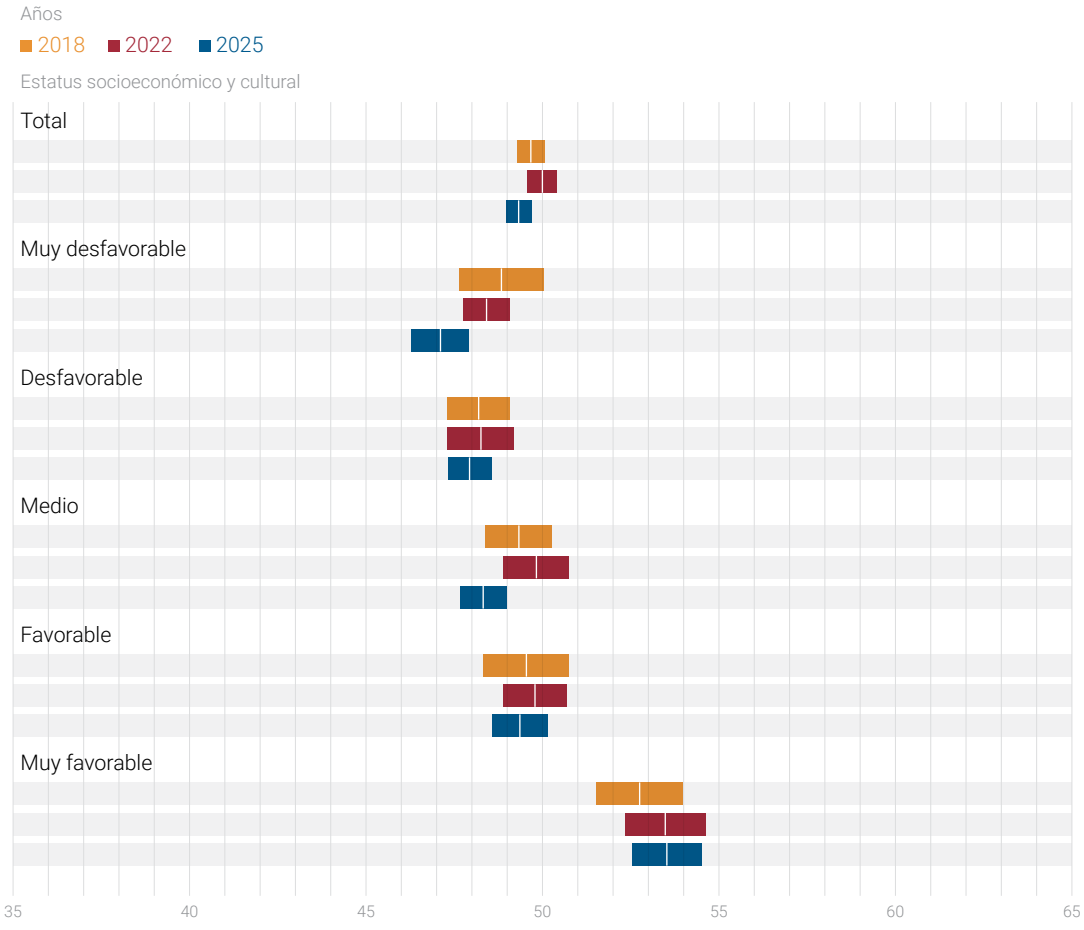


GRÁFICO A.5.14

VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES SEGÚN TIPO DE CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

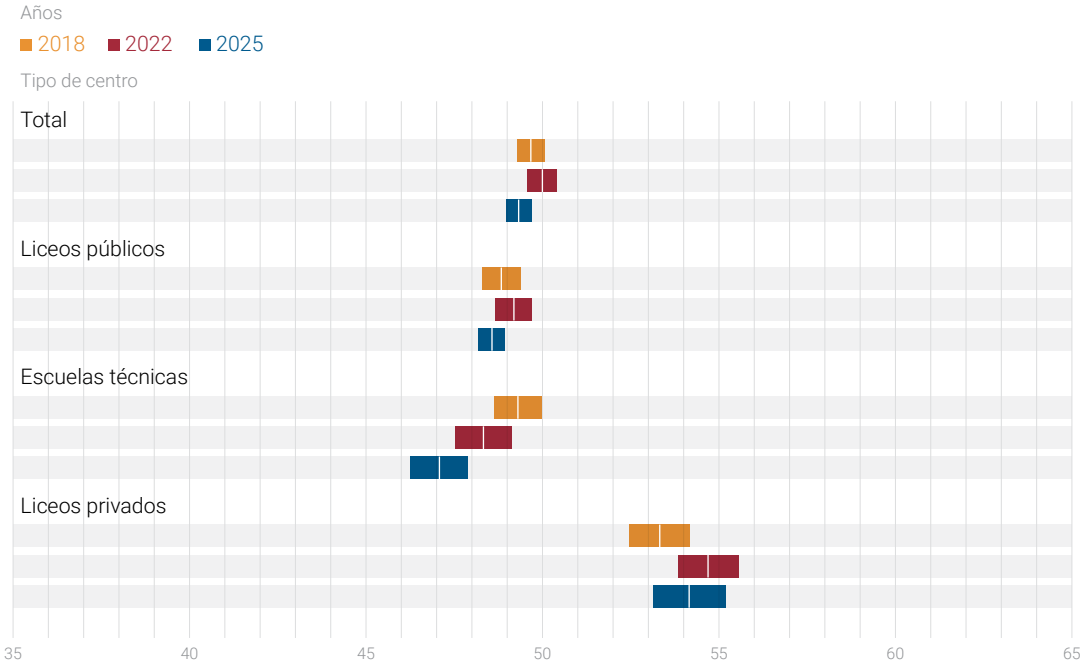
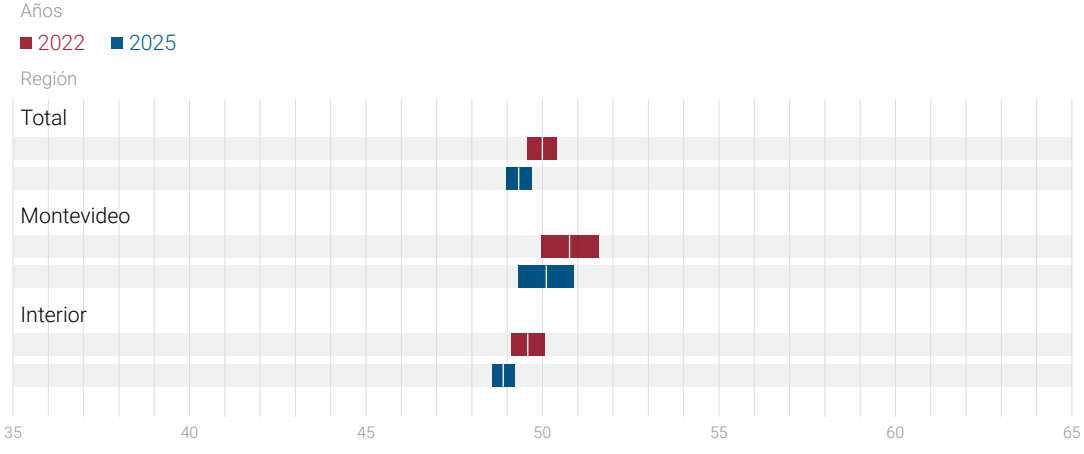


GRÁFICO A.5.15

VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES SEGÚN REGIÓN

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.5.16

VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL ALUMNO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

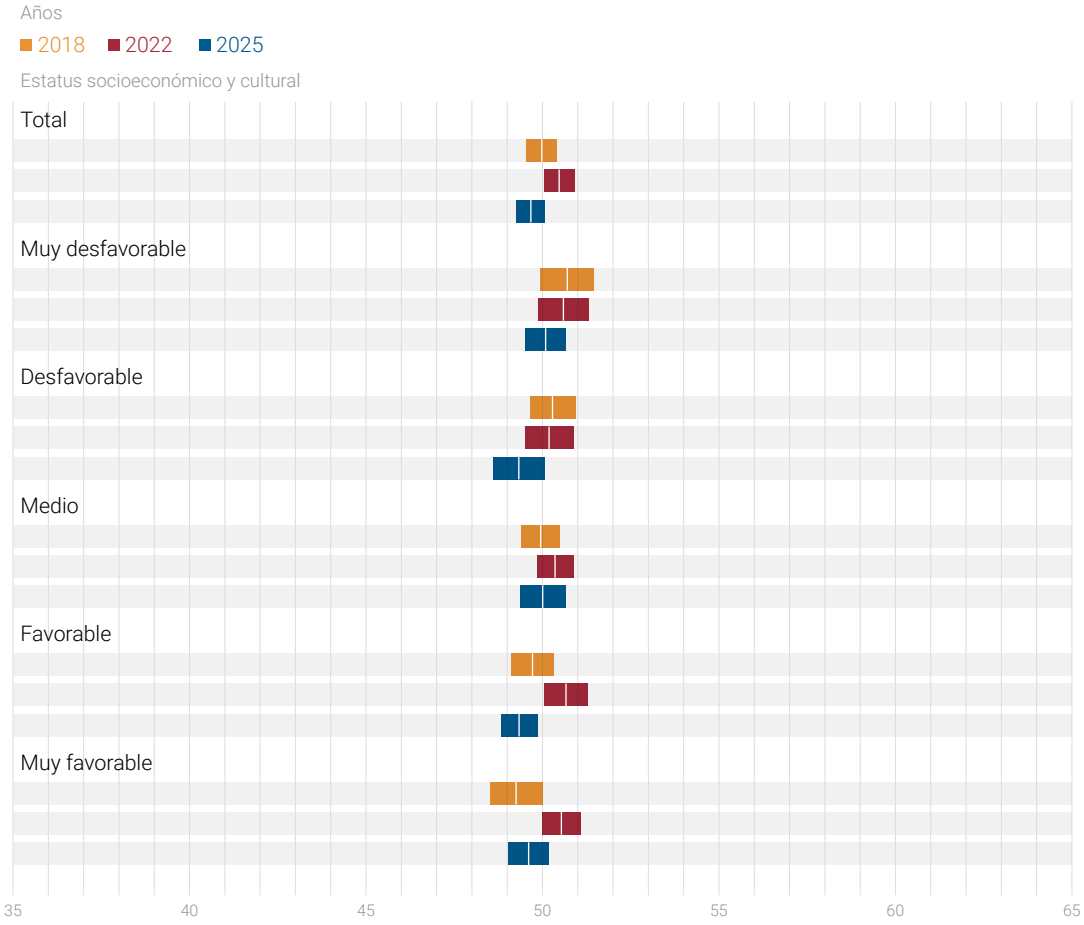


GRÁFICO A.5.17
VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES SEGÚN TIPO DE CENTRO
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

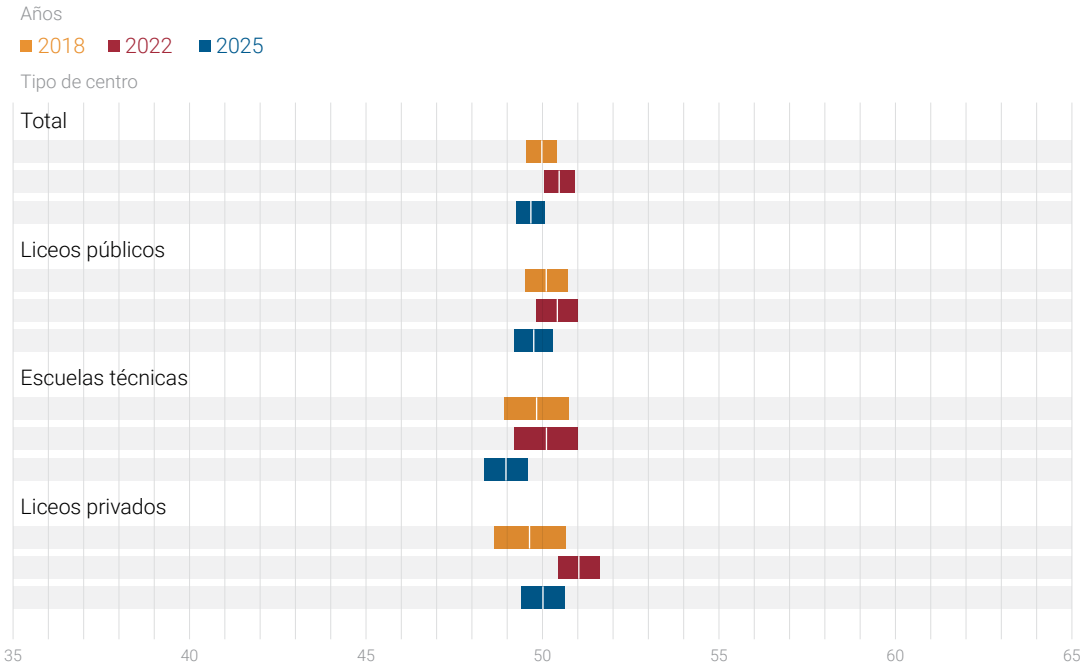
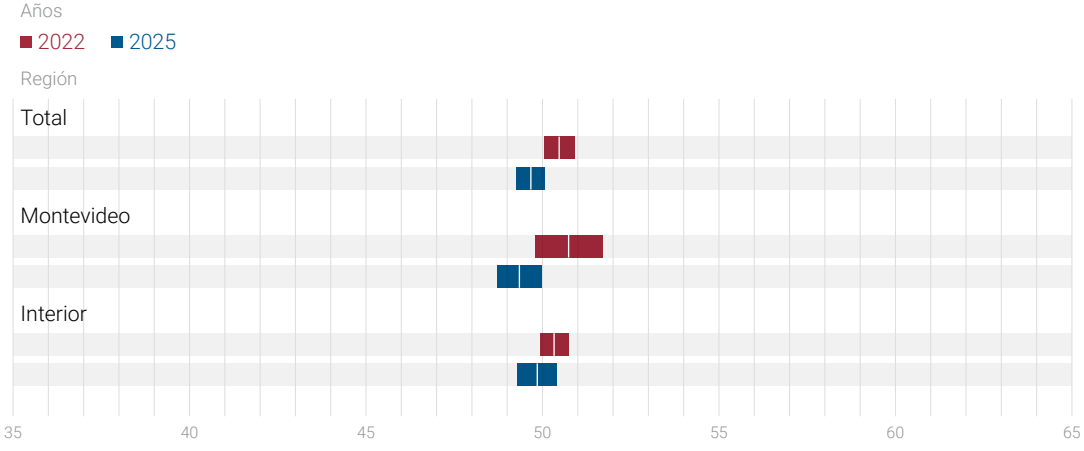


GRÁFICO A.5.18
VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES SEGÚN REGIÓN
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

GRÁFICO A.5.19

VÍNCULO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

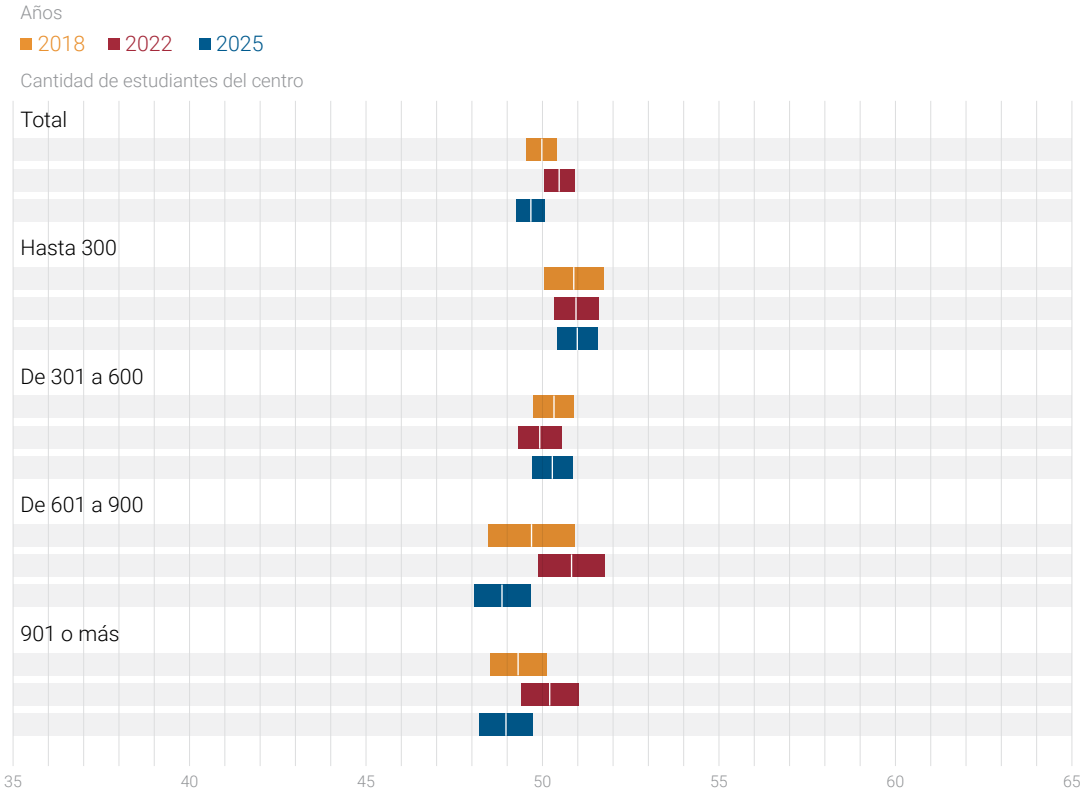
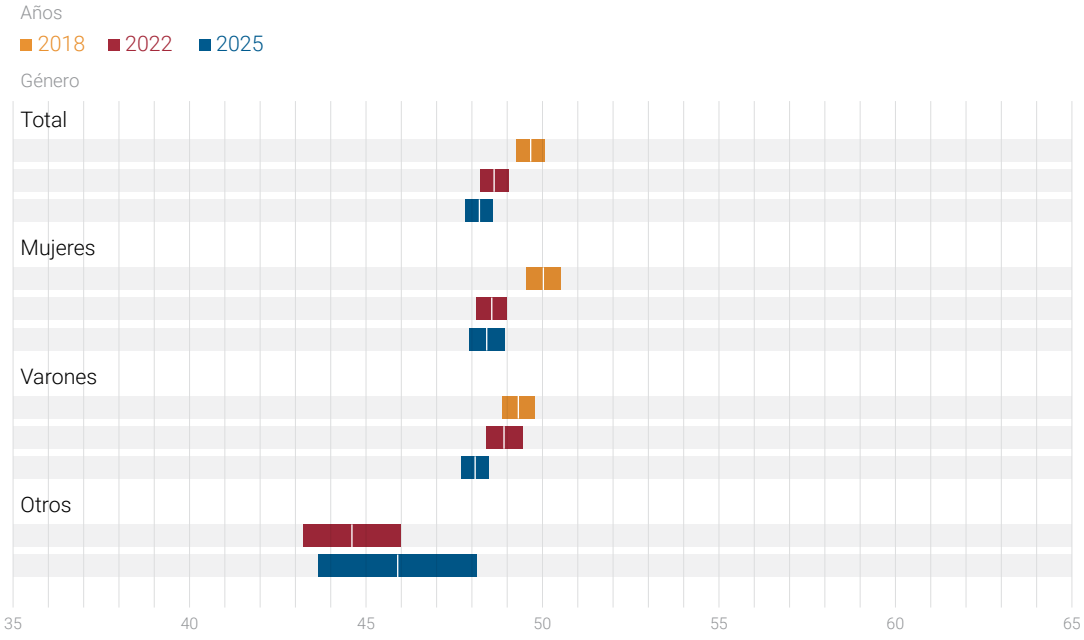


GRÁFICO A.5.20

SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2018, 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes

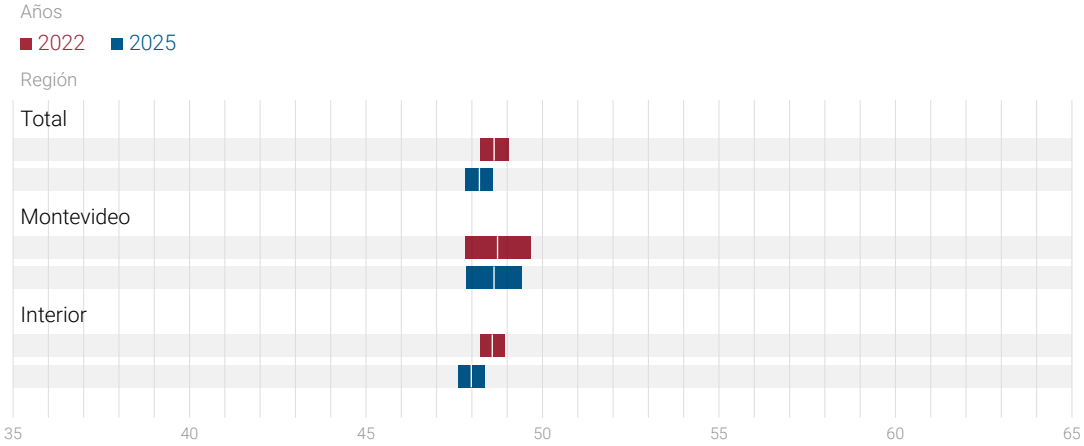


Nota: no se presenta el dato de 2018 de otros porque en ese año el cuestionario no ofrecía esa opción.

GRÁFICO A.5.21

SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN REGIÓN

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: estudiantes



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque la muestra de ese año no permite realizar la apertura Montevideo/interior.

CAPÍTULO 6

TABLA A.6.1
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES POR ACTIVIDAD DE LECTURA
EN PORCENTAJES
AÑO 2018, 2021, 2022, 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Dimensiones	¿La mayoría de los estudiantes del grupo estaban suficientemente preparados al inicio del año para abordar esta actividad en su curso?	Sí 2018	Sí 2021	Sí 2022	Sí 2025
Literal	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	75,6	74,9	73,8	70,5
	Localizar información explícita	81,5	90,5	86,4	84,9
	Reconocer la progresión temática	63,8	75,7	67,7	54,7
Inferencial	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	78,1	82,0	79,3	76,7
	Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	68,1	83,8	78,4	59,3
	Reconocer la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva	62,4	75,6	63,5	55,1
	Relacionar información de los enunciados y párrafos	76,5	81,2	78,0	68,1
	Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	47,4	51,4	44,0	34,3
Crítica	Evaluar e interpretar los hechos, situaciones o conceptos que plantea el texto	70,5	86,5	72,4	65,6
	Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	50,0	66,9	52,2	27,5

TABLA A.6.2
DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES, POR ACTIVIDAD DE LECTURA Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Dimensión	Actividad	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Literal	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	53,3	61,7	72,7	75,2	87,5	70,4
	Localizar información explícita	73,7	76,2	95,3	87,3	91,8	85,0
	Reconocer la progresión temática	41,0	51,6	65,1	45,1	71,4	55,0
Inferencial	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	73,6	71,3	77,8	77,5	83,2	76,8
	Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	47,3	53,4	57,7	56,7	81,1	59,5
	Reconocer la intencionalidad narrativa	40,4	41,4	59,8	63,0	70,5	55,4
	Relacionar información de los enunciados y párrafos	55,1	64,2	70,4	69,8	80,9	68,3
	Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	19,3	35,5	32,0	40,5	44,1	34,4
Crítica	Evaluar e interpretar los hechos	59,5	62,3	59,5	68,2	80,2	66,2
	Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	21,8	29,6	26,4	28,5	32,7	27,8

TABLA A.6.3

DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES POR ACTIVIDAD DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Dimensión	Actividad	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Literal	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	69,9	54,3	44,0	88,7	70,4
	Localizar información explícita	86,4	72,3	59,5	94,4	85,0
	Reconocer la progresión temática	54,6	42,7	24,5	71,8	55,0
Inferencial	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	73,7	77,5	71,9	89,0	76,8
	Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	55,6	48,9	40,8	85,0	59,5
	Reconocer la intencionalidad narrativa	56,8	35,1	19,1	72,0	55,4
	Relacionar información de los enunciados y párrafos	67,2	59,8	47,4	82,7	68,3
	Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	35,6	17,5	8,6	47,2	34,4
Crítica	Evaluar e interpretar los hechos	64,3	65,2	46,4	78,3	66,2
	Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	29,7	19,2	2,4	32,7	27,8

TABLA A.6.4

DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES POR ACTIVIDAD DE MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Números y operaciones en Q	41,7	28,9	48,3	41,7	62,6	45,0
Matemática financiera	19,1	19,8	20,8	23,8	32,1	23,4
Probabilidad	20,7	26,4	22,5	23,3	42,9	27,5
Polinomios	47,1	47,0	56,4	53,7	88,6	59,2
Estadística descriptiva	24,7	33,4	43,5	27,3	44,5	34,7
Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado	33,7	31,3	24,4	39,3	58,1	38,0
Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas	35,6	28,8	31,5	28,2	56,0	36,4
Teorema de Pitágoras	52,1	59,1	59,4	51,6	78,8	60,5
Trigonometría	28,0	29,8	25,7	24,2	50,3	32,0
Geometría en el espacio	18,1	10,3	15,1	16,8	38,0	20,1

TABLA A.6.5

DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES POR ACTIVIDAD DE MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
Números y operaciones en Q	42,5	35,5	22,2	65,8	45,0
Matemática financiera	22,2	19,2	9,8	33,7	23,4
Probabilidad	27,2	20,1	0,0	40,1	27,5
Polinomios	56,4	49,3	9,7	88,4	59,2
Estadística descriptiva	36,2	30,7	2,3	39,8	34,7
Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado	36,0	30,7	0,7	59,4	38,0
Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas	33,2	38,2	2,6	55,9	36,4
Teorema de Pitágoras	59,7	57,2	14,4	77,2	60,5
Trigonometría	29,1	32,0	2,8	50,4	32,0
Geometría en el espacio	17,7	16,6	8,8	33,9	20,1

TABLA A.6.6

DOCENTES QUE CONSIDERAN QUE EL TIEMPO PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA ES SUFICIENTE POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
LECTURA						
Sí	37,1	42,9	45,8	41,9	49,9	43,9
No	62,9	57,1	54,2	58,1	50,1	56,1
Total	100	100	100	100	100	100
MATEMÁTICA						
Sí	17,7	14,1	12,0	13,1	24,2	16,5
No	82,3	85,9	88,0	86,9	75,8	83,5
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA A.6.7

DOCENTES QUE CONSIDERAN QUE EL TIEMPO PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA ES SUFICIENTE POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
LECTURA					
Sí	43,5	34,0	42,4	50,5	43,9
No	56,5	66,0	57,6	49,5	56,1
Total	100	100	100	100	100
MATEMÁTICA					
Sí	12,8	14,6	19,8	30,2	16,5
No	87,2	85,4	80,2	69,8	83,5
Total	100	100	100	100	100

TABLA A.6.8

PRINCIPALES MOTIVOS POR LOS QUE LOS DOCENTES REPORTAN QUE EL TIEMPO ES INSUFICIENTE PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
LECTURA						
Los temas del programa son extensos o complejos para el tiempo asignado	3,7	3,5	24,7	4,2	16,3	10,2
Los estudiantes no dominan las herramientas básicas necesarias para abordar los temas de este curso y eso insume tiempo extra	17,6	21,4	23,8	33,2	18,2	22,9
El grupo es demasiado numeroso y ello enlentece el ritmo de avance	6,1	8,8	14,9	20,8	7,7	11,8
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas insume múltiples dedicaciones y ello enlentece el ritmo de avance	19,6	8,2	6,4	6,7	10,1	11,0
La frecuencia semanal de las clases es espaciada y retomar lo trabajado insume mucho tiempo	0,9	4,7	4,8	4,6	4,1	3,8
La asistencia irregular de los estudiantes perjudica el ritmo de avance	32,4	22,8	8,2	9,2	0,0	14,7
La falta de un espacio específico de apoyo (por ejemplo, EPI) para los estudiantes que lo requieran implica un uso extra de tiempo en la clase	19,7	29,6	15,9	17,4	38,2	23,3
Otros	0,0	1,2	1,3	3,8	5,4	2,3
MATEMÁTICA						
Los temas del programa son extensos o complejos para el tiempo asignado	17,0	19,5	21,4	30,2	36,5	25,0
Los estudiantes no dominan las herramientas básicas necesarias para abordar los temas de este curso y eso insume tiempo extra	44,6	46,3	29,0	30,7	18,4	33,7
El grupo es demasiado numeroso y ello enlentece el ritmo de avance	0,7	3,1	8,4	13,4	10,5	7,2
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas insume múltiples dedicaciones y ello enlentece el ritmo de avance	4,5	1,8	8,6	0,7	6,6	4,7
La frecuencia semanal de las clases es espaciada y retomar lo trabajado insume mucho tiempo	0,0	0,8	3,3	1,1	6,2	2,3
La asistencia irregular de los estudiantes perjudica el ritmo de avance	15,0	5,8	2,5	3,3	1,8	5,7
La falta de un espacio específico de apoyo (por ejemplo, EPI) para los estudiantes que lo requieran implica un uso extra de tiempo en la clase	15,1	22,0	23,0	20,5	18,6	19,8
Otros	3,0	0,8	3,8	0,0	1,4	1,7

TABLA A.6.9

PRINCIPALES MOTIVOS POR LOS QUE LOS DOCENTES REPORTAN QUE EL TIEMPO ES INSUFICIENTE PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Liceos públicos	Escuelas técnicas con educación básica integrada	Escuelas técnicas con formación profesional básica	Liceos privados	Total
LECTURA					
Los temas del programa son extensos o complejos para el tiempo asignado	10,8	2,2	1,1	16,5	10,2
Los estudiantes no dominan las herramientas básicas necesarias para abordar los temas de este curso y eso insume tiempo extra	24,6	24,5	34,9	11,1	22,9
El grupo es demasiado numeroso y ello enlentece el ritmo de avance	15,0	2,5	0,0	9,1	11,8
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas insume múltiples dedicaciones y ello enlentece el ritmo de avance	8,0	17,4	35,6	7,4	11,0
La frecuencia semanal de las clases es espaciada y retomar lo trabajado insume mucho tiempo	4,3	1,3	0,0	4,8	3,8
La asistencia irregular de los estudiantes perjudica el ritmo de avance	18,5	15,5	16,9	0,0	14,7
La falta de un espacio específico de apoyo (por ejemplo, EPI) para los estudiantes que lo requieran implica un uso extra de tiempo en la clase	17,3	35,0	11,5	44,8	23,3
Otros	1,6	1,6	0,0	6,3	2,3
MATEMÁTICA					
Los temas del programa son extensos o complejos para el tiempo asignado	26,1	11,6	6,2	35,7	25,0
Los estudiantes no dominan las herramientas básicas necesarias para abordar los temas de este curso y eso insume tiempo extra	33,7	49,4	50,6	17,6	33,7
El grupo es demasiado numeroso y ello enlentece el ritmo de avance	8,5	4,4	0,0	6,5	7,2
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas insume múltiples dedicaciones y ello enlentece el ritmo de avance	1,7	8,8	19,0	8,7	4,7
La frecuencia semanal de las clases es espaciada y retomar lo trabajado insume mucho tiempo	1,5	0,0	0,0	8,2	2,3
La asistencia irregular de los estudiantes perjudica el ritmo de avance	4,8	11,4	22,8	0,0	5,7
La falta de un espacio específico de apoyo (por ejemplo, EPI) para los estudiantes que lo requieran implica un uso extra de tiempo en la clase	22,2	10,2	1,4	21,5	19,8
Otros	1,5	4,2	0,0	1,8	1,7

TABLA A.6.10

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA

EN PORCENTAJES

AÑO 2018, 2021, 2022 Y 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Dimensión	Actividades		2018	2021	2022	2025
Literal	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	20,2	14,0	20,4	18,9
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	1,0	8,0	2,2	1,1
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	3,0	-	3,9	2,0
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	0,0	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	61,3	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	75,6	24	73,5	77,9
			100	100	100	100
	Localizar información explícita	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	7,4	3,4	8,9	5,7
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,0	0,7	0,2	0,8
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	0,9	-	1,3	1,0
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	0,0	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	32,7	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	91,6	63,2	87,6	92,4
			100	100	100	100
	Reconocer la progresión temática	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	4,2	5,9	4,4	4,6
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,5	0,4	1,1	1,3
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	3,8	-	5,1	10,6
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	1,0	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	25,8	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	91,3	66,9	89,4	83,5
			100	100	100	100
Inferencial	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	6,3	5,3	10,9	8,7
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,1	0,0	0,3	1,9
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	0,5	-	1,5	1,5
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	0,5	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	26,5	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	92,9	67,6	87,2	88,0
			100	100	100	100

Inferencial	Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	2,8	4,0	4,2	4,5
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,4	0,2	0,1	0,9
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	0,7	-	2,1	4,7
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	0,7	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	17,9	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	95,9	77,2	93,1	89,9
			100	100	100	100
	Reconocer la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	9,6	6,6	11,1	3,6
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,2	3,1	2,4	1,1
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	2,2	-	5,2	6,2
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	0,9	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	26,0	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	87,8	63,4	81,4	89,1
			100	100	100	100
	Relacionar información de los enunciados y párrafos	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	11,8	4,9	12,2	7,2
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,3	0,8	2,2	1,0
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	0,5	-	2,7	4,4
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	1,3	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	25,8	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	87,2	67,2	82,8	87,4
			100	100	100	100
	Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	20,5	18,5	26,5	6,1
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	3,0	4,9	6,9	5,3
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	8,9	-	16,7	21,2
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	9,9	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	28,0	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	67,4	38,7	49,9	67,4
			100	100	100	100

Crítica	Evaluar e interpretar los hechos, situaciones o conceptos que plantea el texto	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	0,8	1,7	1,2	0,9
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	0,3	0,4	0,5	1,7
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	0,6	-	3,2	4,0
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	0,4	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	17,5	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	98,1	80,1	95,2	93,5
			100	100	100	100
	Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	4,3	1,3	1,7	0,8
		No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	3,7	7,4	4,6	5,0
		Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	6,7	-	12,9	21,4
		No la trabajé por la pandemia, aunque estaba planificada	-	6,3	-	0,0
		Fue trabajada este año como introducción o repaso para otro tema	-	14,1	-	0,0
		Fue trabajada este año como contenido específico del curso	85,7	71,0	80,8	72,8
			100	100	100	100

TABLA A.6.11

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Dimensión	Actividad	Contexto socioeconómico y cultural del centro	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Literal	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	Muy desfavorable	19,1	0,7	0,6	79,6	100
		Desfavorable	22,5	0,0	2,2	75,3	100
		Medio	19,3	0,9	1,2	78,6	100
		Favorable	13,8	1,0	1,3	84,0	100
		Muy favorable	22,3	2,9	4,4	70,4	100
	Localizar información explícita	Muy desfavorable	3,3	0,5	3,1	93,1	100
		Desfavorable	9,1	0,0	1,7	89,2	100
		Medio	7,8	2,4	0,5	89,3	100
		Favorable	4,5	0,0	0,0	95,5	100
		Muy favorable	4,1	1,2	0,0	94,7	100

Literal	Reconocer la progresión temática	Muy desfavorable	0,0	1,1	10,6	88,2	100
		Desfavorable	8,3	0,0	4,9	86,7	100
		Medio	6,5	0,5	13,0	80,1	100
		Favorable	3,6	1,1	16,9	78,3	100
		Muy favorable	5,2	3,2	7,7	83,9	100
Inferencial	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	Muy desfavorable	5,9	0,9	3,2	90,0	100
		Desfavorable	6,8	1,5	0,6	91,1	100
		Medio	11,3	1,8	0,0	86,9	100
		Favorable	7,9	1,6	0,5	90,0	100
		Muy favorable	10,9	2,8	3,0	83,3	100
	Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	Muy desfavorable	4,7	0,8	7,0	87,5	100
		Desfavorable	3,1	1,5	3,7	91,7	100
		Medio	5,5	0,0	4,7	89,8	100
		Favorable	5,1	1,0	4,4	89,6	100
		Muy favorable	5,0	1,2	3,0	90,8	100
	Reconocer la intencionalidad narrativa	Muy desfavorable	1,9	5,0	7,1	86,0	100
		Desfavorable	7,6	0,0	8,6	83,8	100
		Medio	2,4	0,2	6,4	91,0	100
		Favorable	3,9	0,0	3,1	93,0	100
		Muy favorable	3,1	0,0	5,6	91,3	100
	Relacionar información de los enunciados y párrafos	Muy desfavorable	2,9	3,6	5,3	88,2	100
		Desfavorable	7,1	0,0	3,6	89,3	100
		Medio	5,3	0,0	5,1	89,6	100
		Favorable	7,4	1,6	1,1	90,0	100
		Muy favorable	13,3	0,0	5,6	81,1	100
	Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	Muy desfavorable	3,2	5,4	22,2	69,2	100
		Desfavorable	4,2	2,4	20,8	72,5	100
		Medio	5,2	4,6	26,9	63,4	100
		Favorable	9,8	3,6	21,5	65,1	100
		Muy favorable	8,0	6,9	14,4	70,7	100
Crítica	Evaluar e interpretar los hechos	Muy desfavorable	0,2	3,3	1,2	95,4	100
		Desfavorable	0,0	0,0	5,1	94,9	100
		Medio	1,4	0,5	7,9	90,2	100
		Favorable	1,1	1,3	4,7	92,9	100
		Muy favorable	1,5	3,0	0,0	95,5	100
	Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	Muy desfavorable	1,2	9,2	23,2	66,5	100
		Desfavorable	0,1	0,8	16,3	82,8	100
		Medio	1,2	1,8	26,2	70,8	100
		Favorable	0,0	6,6	23,1	70,3	100
		Muy favorable	1,2	3,7	16,3	78,7	100

TABLA A.6.12

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Dimensión	Actividad	Categoría del grupo	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Literal	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	Liceos públicos	18,4	0,6	1,0	79,9	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	21,0	0,0	1,5	77,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	11,2	2,2	3,8	82,8	100
		Liceos privados	23,8	3,4	5,0	67,7	100
	Localizar información explícita	Liceos públicos	6,1	0,6	0,9	92,4	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	4,8	0,0	2,7	92,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,9	3,2	3,5	92,4	100
		Liceos privados	6,0	1,4	0,0	92,6	100
	Reconocer la progresión temática	Liceos públicos	5,4	0,0	10,6	84,0	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	3,1	1,1	11,7	84,1	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	4,4	15,5	80,1	100
		Liceos privados	4,3	5,0	9,2	81,5	100
Inferencial	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado del enunciado	Liceos públicos	8,1	1,0	1,1	89,8	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	4,2	0,0	2,7	93,1	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	2,8	4,2	2,4	90,5	100
		Liceos privados	14,6	5,0	1,8	78,7	100
	Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	Liceos públicos	4,7	0,7	4,2	90,4	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	4,4	0,0	4,4	91,2	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	3,6	15,6	80,8	100
		Liceos privados	5,8	1,4	3,5	89,3	100

Inferencial	Reconocer la intencionalidad narrativa	Liceos públicos	3,8	0,0	4,5	91,8	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	5,3	3,6	12,1	79,0	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	14,1	19,5	66,4	100
		Liceos privados	3,6	0,0	5,0	91,4	100
	Relacionar información de los enunciados y párrafos	Liceos públicos	6,2	0,3	3,0	90,6	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	4,7	2,7	4,6	88,0	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	5,2	11,3	83,5	100
		Liceos privados	14,6	1,7	6,5	77,1	100
	Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	Liceos públicos	6,0	2,8	22,6	68,6	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	2,6	2,7	22,1	72,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	23,3	23,8	52,9	100
		Liceos privados	10,2	8,0	14,5	67,2	100
Crítica	Evaluar e interpretar los hechos	Liceos públicos	0,4	0,4	4,9	94,2	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	4,6	0,9	94,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,9	4,7	8,7	85,7	100
		Liceos privados	3,0	3,5	0,0	93,5	100
	Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	Liceos públicos	0,4	2,8	20,7	76,2	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,0	4,5	19,9	74,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	3,3	30,8	43,1	22,8	100
		Liceos privados	1,4	4,3	17,4	76,8	100

TABLA A.6.13
COBERTURA DE ACTIVIDADES DE MATEMÁTICA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	La trabajé este año como contenido del curso	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	Total
Números y operaciones en Q					
Realizar cálculos entre números racionales	32,9	1,6	1,8	63,6	100
Representar números racionales y reconocer propiedades de las operaciones	24,0	2,3	2,1	71,6	100
Resolver y modelizar situaciones usando números racionales y proporcionalidad	38,0	7,4	2,3	52,4	100
Matemática financiera					
Calcular diferentes valores en relaciones financieras (valor inicial, tiempo, tasa, etc.)	24,0	64,0	8,6	3,4	100
Establecer relaciones o elaborar conclusiones respecto a información financiera	23,8	63,2	9,8	3,2	100
Identificar fórmulas y relaciones de la matemática financiera	25,7	62,8	8,6	2,9	100
Probabilidad					
Calcular probabilidades	24,7	65,4	6,1	3,8	100
Interpretar la probabilidad de un suceso y sus propiedades	23,9	65,4	7,5	3,2	100
Reconocer fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos	24,4	65,2	5,8	4,6	100
Estadística descriptiva					
Interpretar información estadística para elaborar conclusiones	41,9	49,3	5,8	3,0	100
Procesar y organizar información estadística	41,6	49,7	5,8	2,9	100
Reconocer información estadística explícita en distintos formatos	42,1	48,8	5,9	3,2	100
Polinomios					
Factorizar polinomios utilizando productos notables	77,6	13,5	1,8	7,2	100
Realizar operaciones con polinomios (desarrollar y reducir)	77,8	4,0	0,6	17,5	100
Reconocer las partes de un monomio y monomios semejantes	67,3	2,5	0,9	29,3	100
Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado					
Modelizar e interpretar situaciones con funciones y ecuaciones de segundo grado	63,8	31,1	4,8	0,3	100
Reconocer diferentes representaciones de funciones y sus elementos	71,5	21,3	4,1	3,1	100
Representar gráficamente funciones de segundo grado y resolver ecuaciones de segundo grado	70,0	25,8	4,0	0,3	100
Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas					
Identificar valores que verifican una ecuación lineal con dos incógnitas	67,4	29,8	2,8	0,0	100
Modelizar e interpretar situaciones con sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	62,0	35,2	2,8	0,0	100
Resolver sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	63,2	34,0	2,8	0,0	100

Teorema de Pitágoras					
Calcular uno de los lados de un triángulo rectángulo utilizando Pitágoras	66,6	26,9	1,4	5,1	100
Identificar la relación de Pitágoras que permite hallar uno de los lados de un triángulo rectángulo	66,4	26,9	1,2	5,5	100
Resolver situaciones geométricas que involucran el uso del teorema de Pitágoras (que pueden conllevar varios pasos)	65,5	28,1	1,5	4,9	100
Trigonometría					
Calcular lados o ángulos en un triángulo rectángulo utilizando las relaciones trigonométricas	52,3	43,8	3,5	0,4	100
Identificar las relaciones trigonométricas que permiten hallar lados y ángulos en un triángulo rectángulo	53,0	43,2	3,4	0,4	100
Resolver situaciones geométricas utilizando las relaciones trigonométricas (que puedan conllevar varios pasos)	50,6	45,0	3,6	0,8	100
Geometría en el espacio					
Calcular áreas y volúmenes de prismas y pirámides	11,8	67,3	6,9	14	100
Identificar propiedades de prismas y pirámides	10,8	68,2	7,5	13,5	100
Resolver situaciones que involucran secciones planas	8,7	69,5	10,6	11,2	100

TABLA A.6.14

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE MATEMÁTICA POR TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

Dimensión	Actividad	Categoría del grupo	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé este año como contenido del curso	Total
Números y operaciones en Q	Representar números racionales y reconocer propiedades de las operaciones	Liceos públicos	74,3	2,7	3,0	20,0	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	64,0	3,0	0,0	33,0	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	27,4	0,0	3,7	68,9	100
		Liceos privados	80,9	0,0	0,0	19,1	100
	Realizar cálculos entre números racionales	Liceos públicos	66,4	1,9	2,0	29,7	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	53,6	5,7	0,0	40,7	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	30,8	0,0	4,4	64,8	100
		Liceos privados	70,4	0,0	0,0	29,6	100
	Resolver y modelizar situaciones usando números racionales y proporcionalidad	Liceos públicos	53,4	1,8	8,3	36,5	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	47,2	5,4	7,6	39,8	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	23,9	3,7	7,2	65,2	100
		Liceos privados	61,2	1,4	3,2	34,3	100
Matemática financiera	Identificar fórmulas y relaciones de la matemática financiera	Liceos públicos	2,0	5,3	67,0	25,7	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,1	3,1	57,8	38,0	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,8	50,9	36,9	3,3	100
		Liceos privados	5,2	7,4	60,9	26,4	100
	Calcular diferentes valores en relaciones financieras	Liceos públicos	2,6	5,6	67,3	24,5	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,1	3,1	61,5	34,3	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,8	45,8	41,7	3,6	100
		Liceos privados	5,2	8,9	62,6	23,4	100
	Establecer relaciones o elaborar conclusiones respecto a información financiera	Liceos públicos	2,4	6,1	67,1	24,5	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,1	3,1	59,4	36,4	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,8	51,3	36,6	3,3	100
		Liceos privados	5,2	10,6	62,4	21,8	100

Probabilidad	Reconocer fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos	Liceos públicos	4,4	3,1	66,1	26,5	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	4,1	1,0	65,8	29,2	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,0	41,5	43,6	6,9	100
		Liceos privados	4,4	4,6	69,6	21,4	100
	Calcular probabilidades	Liceos públicos	3,7	3,4	66,1	26,8	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,9	1,0	68,3	28,8	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	10,4	37,6	42,6	9,4	100
		Liceos privados	3,1	5,9	69,6	21,4	100
	Interpretar la probabilidad de un suceso y sus propiedades	Liceos públicos	3,2	4,3	66,8	25,7	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,9	1,0	66,9	30,2	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	9,8	41,9	44,2	4,1	100
		Liceos privados	1,5	9,2	67,9	21,4	100
Estadística descriptiva	Reconocer información estadística explícita en distintos formatos	Liceos públicos	2,3	3,0	47,6	47	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,9	3,8	45,8	48,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	10,1	32,3	42,4	15,2	100
		Liceos privados	4,7	7,5	55,5	32,4	100
	Procesar y organizar información estadística	Liceos públicos	2,0	3,0	48,3	46,7	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,9	3,2	46,3	48,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,8	32,3	48,9	10,0	100
		Liceos privados	4,7	7,5	55,5	32,4	100
	Interpretar información estadística para elaborar conclusiones	Liceos públicos	2,0	3,2	47,8	46,9	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,9	3,2	46,3	48,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,8	30,5	47,6	13,2	100
		Liceos privados	4,7	7,5	55,5	32,4	100
Polinomios	Reconocer las partes de un monomio y monomios semejantes	Liceos públicos	28,1	1,3	1,3	69,4	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	23,5	0,0	1,4	75	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	8,2	1,0	21,6	69,2	100
		Liceos privados	45,0	0,0	0,0	55,0	100

Polinomios	Realizar operaciones con polinomios	Liceos públicos	15,3	0,8	3,1	80,9	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	16,1	0,0	1,9	81,9	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	11,1	2,3	23,0	63,6	100
		Liceos privados	29,1	0,0	1,4	69,6	100
	Factorizar polinomios utilizando productos notables	Liceos públicos	6,6	1,0	14,5	78,0	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	13	2,4	5,3	79,3	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	11,2	13,2	26,6	48,9	100
		Liceos privados	5,9	0,0	8,8	85,3	100
Funciones y ecuaciones de segundo grado	Reconocer diferentes representaciones de funciones	Liceos públicos	3,6	1,9	21,8	72,7	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	20,5	79,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,5	40,2	32,1	22,1	100
		Liceos privados	2,3	0,0	15,5	82,2	100
	Representar funciones de segundo grado y resolver ecuaciones	Liceos públicos	0,0	1,1	25,1	73,8	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	23,5	76,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,5	47,9	38,8	7,8	100
		Liceos privados	0,0	0,0	24,0	76,0	100
	Modelizar e interpretar situaciones con funciones de segundo grado	Liceos públicos	0,0	1,9	31,7	66,3	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,9	27,3	71,8	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,5	50,0	36,1	8,5	100
		Liceos privados	0,0	0,0	28,5	71,5	100
Sistemas de ecuaciones lineales	Identificar valores que verifican una ecuación lineal	Liceos públicos	0,0	0,9	29,1	70,1	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	26,4	73,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	32,4	40,6	27,0	100
		Liceos privados	0,0	0,0	29,6	70,4	100
	Resolver sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	Liceos públicos	0,0	1,0	34,2	64,8	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	27,4	72,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	32,4	45,4	22,2	100
		Liceos privados	0,0	0,0	31,1	68,9	100

Sistemas de ecuaciones lineales	Modelizar situaciones con sistemas de ecuaciones lineales	Liceos públicos	0,0	0,9	35,4	63,8	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	29,5	70,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	33,7	44,1	22,2	100
		Liceos privados	0,0	0,0	32,4	67,6	100
Teorema de Pitágoras	Identificar la relación de Pitágoras	Liceos públicos	3,7	0,2	27,7	68,4	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	11,1	0,0	35,4	53,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,6	15,3	34,8	44,4	100
		Liceos privados	9,2	0,0	16,2	74,6	100
	Calcular lados usando Pitágoras	Liceos públicos	3,1	0,5	27,9	68,5	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	11,1	0,0	35,4	53,5	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,6	15,3	34,0	45,2	100
		Liceos privados	9,2	0,0	16,2	74,6	100
	Resolver situaciones con el teorema de Pitágoras	Liceos públicos	3,1	0,6	29,0	67,2	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	8,2	0,0	40,0	51,8	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	5,6	15,3	36,3	42,9	100
		Liceos privados	9,2	0,0	16,2	74,6	100
Trigonometría	Identificar relaciones trigonométricas	Liceos públicos	0,3	1,4	46,1	52,2	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,9	2,1	44,3	52,7	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	2,0	28,9	47,5	21,6	100
		Liceos privados	0,0	1,4	29,9	68,8	100
	Calcular lados o ángulos con trigonometría	Liceos públicos	0,3	1,4	46,6	51,6	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,9	4,3	47,1	47,7	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	2,0	28,9	47,5	21,6	100
		Liceos privados	0,0	1,4	29,9	68,8	100
	Resolver situaciones con relaciones trigonométricas	Liceos públicos	0,8	1,7	48,1	49,3	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,9	2,1	50,4	46,6	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	2,0	28,9	47,5	21,6	100
		Liceos privados	0,0	1,4	29,9	68,8	100

Geometría en el espacio	Identificar propiedades de prismas y pirámides	Liceos públicos	11,3	5,7	74,4	8,5	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	13,1	1,3	73,7	11,9	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	19,6	30,3	41,4	8,7	100
		Liceos privados	18,7	8,8	54,2	18,2	100
	Calcular áreas y volúmenes	Liceos públicos	12,3	5,1	73,3	9,3	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	14,1	1,3	74,7	10,0	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	17,3	28,6	41,4	12,8	100
		Liceos privados	18,3	8,8	53,0	19,9	100
	Resolver situaciones con secciones planas	Liceos públicos	9,1	10,0	75,2	5,6	100
		Escuelas técnicas con educación básica integrada	13,1	3,5	72,4	11,0	100
		Escuelas técnicas con formación profesional básica	19,6	30,6	41,6	8,3	100
		Liceos privados	13,9	9,7	58,2	18,2	100

TABLA A.6.15

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE MATEMÁTICA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

Dimensión	Actividad	Contexto socioeconómico y cultural del centro	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé este año como contenido del curso	Total
Números y operaciones en Q	Representar números racionales y reconocer propiedades de las operaciones	Muy desfavorable	61,4	2,5	0,9	35,2	100
		Desfavorable	71,8	3,3	2,3	22,6	100
		Medio	69,0	3,7	2,5	24,7	100
		Favorable	76,7	1,5	5,3	16,6	100
		Muy favorable	80,8	0,0	0,0	19,2	100
	Realizar cálculos entre números racionales	Muy desfavorable	54,9	3,6	1,0	40,5	100
		Desfavorable	66,6	2,8	0,0	30,6	100
		Medio	62,6	2,4	1,5	33,5	100
		Favorable	64,5	1,0	5,2	29,3	100
		Muy favorable	71,1	0,0	0,0	28,9	100
	Resolver y modelizar situaciones usando números racionales y proporcionalidad	Muy desfavorable	40,7	5,1	8,3	45,8	100
		Desfavorable	54,8	2,5	10,0	32,7	100
		Medio	48,9	0,0	10,1	41,0	100
		Favorable	54,7	1,8	6,2	37,4	100
		Muy favorable	63,3	1,5	2,6	32,6	100
Matemática financiera	Identificar fórmulas y relaciones de la matemática financiera	Muy desfavorable	3,7	10,4	66,5	19,3	100
		Desfavorable	1,8	11,3	60,9	26,0	100
		Medio	1,3	5,7	72,8	20,2	100
		Favorable	1,4	3,9	58,2	36,6	100
		Muy favorable	5,4	6,5	60,7	27,5	100
	Calcular diferentes valores en relaciones financieras	Muy desfavorable	3,7	10,1	68,7	17,4	100
		Desfavorable	1,8	11,3	60,9	26,0	100
		Medio	1,3	4,8	72,3	21,5	100
		Favorable	3,5	4,7	60,6	31,2	100
		Muy favorable	5,4	7,7	62,0	25,0	100
	Establecer relaciones o elaborar conclusiones respecto a información financiera	Muy desfavorable	3,7	11,2	67,1	17,9	100
		Desfavorable	1,8	11,3	60,2	26,7	100
		Medio	1,3	6,0	73,7	19,0	100
		Favorable	2,7	5,5	57,6	34,3	100
		Muy favorable	5,4	9,1	62,7	22,9	100

Probabilidad	Reconocer fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos	Muy desfavorable	3,1	8,5	68,3	20,2	100
		Desfavorable	1,8	6,3	59,3	32,7	100
		Medio	9,6	2,2	67,0	21,3	100
		Favorable	6,1	3,6	66,7	23,7	100
		Muy favorable	2,5	3,7	67,1	26,7	100
	Calcular probabilidades	Muy desfavorable	4,1	7,6	67,6	20,7	100
		Desfavorable	1,3	8,2	59,3	31,2	100
		Medio	7,8	1,6	69,2	21,3	100
		Favorable	3,0	2,8	68,2	25,9	100
		Muy favorable	2,5	5,4	65,4	26,7	100
	Interpretar la probabilidad de un suceso y sus propiedades	Muy desfavorable	4,0	9,9	67,9	18,2	100
		Desfavorable	1,3	6,8	61,0	30,9	100
		Medio	6,1	4,8	67,8	21,3	100
		Favorable	3,0	2,8	69,4	24,8	100
		Muy favorable	1,2	8,1	64,0	26,7	100
Estadística descriptiva	Reconocer información estadística explícita en distintos formatos	Muy desfavorable	4,7	8,6	41,2	45,5	100
		Desfavorable	0,6	5,4	44,8	49,1	100
		Medio	4,4	3,2	46,1	46,3	100
		Favorable	1,8	2,7	50,3	45,2	100
		Muy favorable	3,8	6,2	59,0	31,0	100
	Procesar y organizar información estadística	Muy desfavorable	4,7	8,6	44,6	42,1	100
		Desfavorable	0,6	5,1	46,4	47,9	100
		Medio	2,8	3,2	45,2	48,8	100
		Favorable	1,8	2,7	50,3	45,2	100
		Muy favorable	3,8	6,2	59,0	31,0	100
	Interpretar información estadística para elaborar conclusiones	Muy desfavorable	4,7	9,0	42,9	43,3	100
		Desfavorable	0,6	5,1	46,8	47,4	100
		Medio	3,1	2,9	45,2	48,8	100
		Favorable	1,8	2,7	50,9	44,6	100
		Muy favorable	3,8	6,2	57,8	32,2	100
Polinomios	Reconocer las partes de un monomio y monomios semejantes	Muy desfavorable	23,1	1,7	5,0	70,2	100
		Desfavorable	26,8	0,2	1,3	71,7	100
		Medio	30,3	2,0	1,5	66,2	100
		Favorable	25,9	0,7	2,2	71,2	100
		Muy favorable	41,4	0,0	0,2	58,3	100
	Realizar operaciones con polinomios	Muy desfavorable	14,8	0,3	5,6	79,3	100
		Desfavorable	14,2	0,2	5,3	80,3	100
		Medio	20,8	2,0	1,5	75,7	100
		Favorable	12,4	0,7	4,0	82,8	100
		Muy favorable	25,7	0,0	1,4	72,9	100

Polinomios	Factorizar polinomios utilizando productos notables	Muy desfavorable	9,1	3,6	13,7	73,6	100
		Desfavorable	8,5	2,2	13,1	76,2	100
		Medio	8,0	0,6	8,8	82,6	100
		Favorable	6,1	1,3	18,9	73,7	100
		Muy favorable	5,4	0,0	10,2	84,4	100
Funciones y ecuaciones de segundo grado	Reconocer diferentes representaciones de funciones	Muy desfavorable	1,3	6,5	22,0	70,2	100
		Desfavorable	0,0	4,9	20,5	74,6	100
		Medio	8,2	1,3	25,4	65,0	100
		Favorable	4,2	2,9	23,5	69,3	100
		Muy favorable	1,9	0,0	14,4	83,7	100
	Representar funciones de segundo grado y resolver ecuaciones	Muy desfavorable	1,3	7,8	22,6	68,4	100
		Desfavorable	0,0	4,0	24,9	71,1	100
		Medio	0,0	1,3	29,8	68,8	100
		Favorable	0,0	1,7	28,5	69,8	100
		Muy favorable	0,0	0,0	21,4	78,6	100
	Modelizar e interpretar situaciones con funciones de segundo grado	Muy desfavorable	1,3	10,3	24,4	64,0	100
		Desfavorable	0,0	4,0	30,2	65,8	100
		Medio	0,0	1,3	35,5	63,1	100
		Favorable	0,0	2,9	36,3	60,8	100
		Muy favorable	0,0	0,0	28,0	72,0	100
Sistemas de ecuaciones lineales	Identificar valores que verifican una ecuación lineal	Muy desfavorable	0,0	6,4	35,6	58,0	100
		Desfavorable	0,0	1,3	30,8	67,9	100
		Medio	0,0	0,9	30,0	69,1	100
		Favorable	0,0	1,9	25,0	73,1	100
		Muy favorable	0,0	0,0	26,2	73,8	100
	Resolver sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	Muy desfavorable	0,0	6,7	39,5	53,7	100
		Desfavorable	0,0	1,3	34,5	64,2	100
		Medio	0,0	0,9	35,4	63,8	100
		Favorable	0,0	1,9	29,8	68,3	100
		Muy favorable	0,0	0,0	28,9	71,1	100
	Modelizar situaciones con sistemas de ecuaciones lineales	Muy desfavorable	0,0	6,7	40,3	53,0	100
		Desfavorable	0,0	1,3	34,3	64,4	100
		Medio	0,0	0,9	35,8	63,3	100
		Favorable	0,0	1,9	33,6	64,5	100
		Muy favorable	0,0	0,0	29,7	70,3	100
Teorema de Pitágoras	Identificar la relación de Pitágoras	Muy desfavorable	10,5	3,3	32,6	53,6	100
		Desfavorable	1,2	0,1	26,2	72,5	100
		Medio	4,4	0,8	25,1	69,7	100
		Favorable	3,7	0,0	30,5	65,8	100
		Muy favorable	7,9	0,0	20,2	71,9	100

Teorema de Pitágoras	Calcular lados usando Pitágoras	Muy desfavorable	8,5	4,3	31,9	55,3	100
		Desfavorable	1,2	0,1	26,2	72,5	100
		Medio	4,4	0,8	26,1	68,6	100
		Favorable	3,7	0,0	30,5	65,8	100
		Muy favorable	7,9	0,0	20,2	71,9	100
	Resolver situaciones con el teorema de Pitágoras	Muy desfavorable	6,9	4,8	33,9	54,4	100
		Desfavorable	1,2	0,1	26,2	72,5	100
		Medio	4,4	0,8	31,3	63,5	100
		Favorable	3,7	0,0	30,5	65,8	100
		Muy favorable	7,9	0,0	20,2	71,9	100
Trigonometría	Identificar relaciones trigonométricas	Muy desfavorable	1,0	6,2	50,3	42,5	100
		Desfavorable	0,0	1,8	44,8	53,4	100
		Medio	1,2	1,7	46,8	50,3	100
		Favorable	0,0	3,0	43,5	53,5	100
		Muy favorable	0,0	1,1	31,5	67,4	100
	Calcular lados o ángulos con trigonometría	Muy desfavorable	1,0	7,4	51,9	39,7	100
		Desfavorable	0,0	1,8	44,8	53,4	100
		Medio	1,2	1,7	46,8	50,3	100
		Favorable	0,0	3,0	43,5	53,5	100
		Muy favorable	0,0	1,1	33,1	65,8	100
	Resolver situaciones con relaciones trigonométricas	Muy desfavorable	1,0	6,2	53,1	39,7	100
		Desfavorable	1,8	2,9	44,1	51,2	100
		Medio	1,2	1,7	51,2	46,0	100
		Favorable	0,0	3,0	45,6	51,5	100
		Muy favorable	0,0	1,1	33,1	65,8	100
Geometría en el espacio	Identificar propiedades de prismas y pirámides	Muy desfavorable	9,2	8,1	71,3	11,4	100
		Desfavorable	11,2	7,1	74,0	7,7	100
		Medio	15,1	4,1	76,6	4,2	100
		Favorable	10,7	6,1	74,3	8,8	100
		Muy favorable	19,2	8,8	52,2	19,8	100
	Calcular áreas y volúmenes	Muy desfavorable	10,6	7,6	70,5	11,3	100
		Desfavorable	12,2	5,6	74,5	7,7	100
		Medio	17,0	3,4	74,4	5,2	100
		Favorable	10,1	6,1	74,7	9,1	100
		Muy favorable	18,9	8,8	50,0	22,3	100
	Resolver situaciones con secciones planas	Muy desfavorable	10,1	10,8	70,4	8,7	100
		Desfavorable	10,9	9,2	73,3	6,7	100
		Medio	11,4	8,3	75,9	4,5	100
		Favorable	7,6	7,7	77,7	7,0	100
		Muy favorable	14,2	14,5	56,2	15,2	100

TABLA A.6.16

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA SEGÚN PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

Preparación previa	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación					
Sí	18,5	1,1	2,1	78,3	100
No	21,4	1,1	1,6	75,8	100
Localizar información explícita					
Sí	6,2	0,9	0,3	92,5	100
No	2,7	0,3	5,0	92,0	100
Reconocer la progresión temática					
Sí	4,5	1,2	9,1	85,1	100
No	4,8	1,2	12,6	81,3	100
Reconocer el tema del párrafo o del enunciado					
Sí	10,7	1,9	0,8	86,6	100
No	1,6	1,2	3,6	93,6	100
Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones					
Sí	6,7	0,5	3,1	89,6	100
No	1,7	1,4	6,7	90,2	100
Reconocer la intencionalidad narrativa					
Sí	2,8	0,8	3,1	93,4	100
No	5,0	1,4	9,9	83,7	100
Relacionar información de los enunciados y párrafos					
Sí	7,8	1,1	3,0	88,1	100
No	6,2	1,0	6,6	86,3	100
Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal					
Sí	8,9	2,8	14,9	73,4	100
No	4,7	5,6	24,3	65,4	100
Evaluar e interpretar los hechos					
Sí	0,9	1,3	0,5	97,3	100
No	0,8	2,3	10,1	86,8	100
Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación					
Sí	1,8	3,4	6,6	88,1	100
No	0,4	4,9	26,5	68,2	100

TABLA A.6.17

RESULTADOS DE MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA SIMPLE PARA CADA ACTIVIDAD DE LECTURA EN RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Razón de probabilidades (OR)	Intervalo de confianza al 95%	Valor p
Localizar información explícita	1,22	(0,67 – 2,24)	0,5117
Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	0,97	(0,31 – 3,02)	0,9534
Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	1,4	(0,84 – 2,33)	0,1941
Relacionar información de los enunciados y párrafos	0,46	(0,18 – 1,16)	0,1014
Evaluar e interpretar los hechos	0,91	(0,49 – 1,68)	0,7636
Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	2,53	(1,12 – 5,7)	0,0268*
Reconocer la intencionalidad narrativa	1,27	(0,64 – 2,54)	0,4931
Reconocer la progresión temática	1,49	(0,97 – 2,29)	0,0711
Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	5,87	(1,83 – 18,77)	0,0035 **
Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	3,43	(1,72 – 6,83)	0,0006 ***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

TABLA A.6.18

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Contexto socioeconómico y cultural del centro	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	Muy desfavorable	15,0	0,0	0,0	85,0	100
	Desfavorable	17,6	0,0	2,8	79,7	100
	Medio	24,1	1,2	0,0	74,7	100
	Favorable	10,1	0,0	1,7	88,2	100
	Muy favorable	23,7	3,4	4,8	68,1	100
Localizar información explícita	Muy desfavorable	4,5	0,6	1,6	93,3	100
	Desfavorable	9,1	0,0	0,3	90,6	100
	Medio	8,2	2,3	0,0	89,5	100
	Favorable	5,1	0,0	0,0	94,9	100
	Muy favorable	4,5	1,3	0,0	94,2	100
Reconocer la progresión temática	Muy desfavorable	0,0	0,0	7,8	92,2	100
	Desfavorable	6,8	0,0	7,1	86,1	100
	Medio	5,1	0,0	12,1	82,8	100
	Favorable	4,2	0,0	13,6	82,2	100
	Muy favorable	5,3	4,5	5,7	84,4	100

Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	Muy desfavorable	6,6	1,2	2,9	89,3	100
	Desfavorable	9,5	2,1	0,9	87,5	100
	Medio	14,5	2,3	0,0	83,2	100
	Favorable	9,2	2,0	0,7	88,1	100
	Muy favorable	13,2	1,8	0,0	85,1	100
Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	Muy desfavorable	10,0	0,6	0,4	89,0	100
	Desfavorable	2,8	0,0	3,8	93,4	100
	Medio	9,0	0,0	5,2	85,8	100
	Favorable	5,9	0,0	2,0	92,2	100
	Muy favorable	6,1	1,5	3,7	88,6	100
Reconocer la intencionalidad narrativa	Muy desfavorable	2,1	5,2	3,9	88,8	100
	Desfavorable	3,9	0,0	6,9	89,3	100
	Medio	4,0	0,0	2,3	93,8	100
	Favorable	4,6	0,0	0,0	95,4	100
	Muy favorable	0,0	0,0	3,9	96,1	100
Relacionar información de los enunciados y párrafos	Muy desfavorable	4,4	3,8	0,0	91,8	100
	Desfavorable	7,8	0,0	5,3	87,0	100
	Medio	5,8	0,0	3,5	90,7	100
	Favorable	6,5	2,2	0,0	91,3	100
	Muy favorable	12,7	0,0	5,5	81,9	100
Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	Muy desfavorable	3,2	0,0	6,3	90,6	100
	Desfavorable	3,4	0,0	19,6	77,1	100
	Medio	9,7	0,0	11,5	78,8	100
	Favorable	15,5	0,0	25,3	59,1	100
	Muy favorable	8,8	10,3	8,3	72,5	100
Evaluar e interpretar los hechos	Muy desfavorable	0,0	2,7	0,5	96,7	100
	Desfavorable	0,0	0,0	0,0	100,0	100
	Medio	2,4	0,0	2,0	95,6	100
	Favorable	0,0	1,9	0,0	98,1	100
	Muy favorable	1,9	1,6	0,0	96,5	100
Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	Muy desfavorable	0,0	9,7	2,4	87,9	100
	Desfavorable	0,0	0,0	14,2	85,8	100
	Medio	4,5	0,0	0,0	95,5	100
	Favorable	0,0	9,3	3,1	87,6	100
	Muy favorable	3,8	0,0	11,2	85,0	100

TABLA A.6.19

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS DOCENTES QUE CONSIDERAN INSUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Contexto socioeconómico y cultural del centro	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	Muy desfavorable	23,7	1,5	1,3	73,5	100
	Desfavorable	30,5	0,0	1,2	68,3	100
	Medio	6,8	0,0	4,4	88,8	100
	Favorable	24,9	3,9	0,0	71,2	100
	Muy favorable	12,1	0,0	1,4	86,5	100
Localizar información explícita	Muy desfavorable	0,0	0,0	7,2	92,8	100
	Desfavorable	8,9	0,0	6,2	84,9	100
	Medio	0,0	4,5	10,1	85,4	100
	Favorable	0,0	0,0	0,0	100,0	100
	Muy favorable	0,0	0,0	0,0	100,0	100
Reconocer la progresión temática	Muy desfavorable	0,0	1,9	12,6	85,4	100
	Desfavorable	10,0	0,0	2,6	87,4	100
	Medio	9,0	1,4	14,6	75,0	100
	Favorable	3,2	2,0	19,7	75,2	100
	Muy favorable	4,7	0,0	12,6	82,7	100
Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	Muy desfavorable	3,9	0,0	4,0	92,1	100
	Desfavorable	0,0	0,0	0,0	100,0	100
	Medio	0,0	0,0	0,0	100,0	100
	Favorable	3,5	0,0	0,0	96,5	100
	Muy favorable	0,0	7,8	17,8	74,3	100
Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	Muy desfavorable	0,0	0,9	13	86,1	100
	Desfavorable	3,3	3,2	3,7	89,8	100
	Medio	0,7	0,0	4,1	95,3	100
	Favorable	4,0	2,3	7,6	86,1	100
	Muy favorable	0,0	0,0	0,0	100,0	100
Reconocer la intencionalidad narrativa	Muy desfavorable	1,8	4,9	9,3	84,1	100
	Desfavorable	10,3	0,0	9,8	80,0	100
	Medio	0,0	0,5	12,6	86,9	100
	Favorable	2,8	0,0	8,3	88,9	100
	Muy favorable	10,7	0,0	9,8	79,6	100
Relacionar información de los enunciados y párrafos	Muy desfavorable	1,2	3,4	11,7	83,7	100
	Desfavorable	5,9	0,0	0,7	93,4	100
	Medio	4,1	0,0	8,9	87,0	100
	Favorable	9,5	0,0	3,6	86,9	100
	Muy favorable	15,8	0,0	6,2	78,0	100

Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	Muy desfavorable	3,2	6,6	26,0	64,1	100
	Desfavorable	4,7	3,7	21,5	70,0	100
	Medio	3,0	6,8	34,1	56,1	100
	Favorable	5,9	6,1	18,9	69,1	100
	Muy favorable	7,3	4,2	19,3	69,2	100
Evaluar e interpretar los hechos	Muy desfavorable	0,5	4,0	2,1	93,4	100
	Desfavorable	0,0	0,0	13,6	86,4	100
	Medio	0,0	1,2	16,6	82,2	100
	Favorable	3,5	0,0	14,8	81,7	100
	Muy favorable	0,0	8,7	0,0	91,3	100
Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	Muy desfavorable	1,5	9,0	29,0	60,5	100
	Desfavorable	0,2	1,1	17,1	81,6	100
	Medio	0,0	2,4	35,6	61,9	100
	Favorable	0,0	5,6	31,0	63,4	100
	Muy favorable	0,0	5,6	18,7	75,7	100

TABLA A.6.20

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS DOCENTES QUE CONSIDERAN SUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Categoría del grupo	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	Liceos públicos	17,6	0,4	1,1	80,9	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	11,1	0,0	1,5	87,5	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	10,5	0,0	0,0	89,5	100
	Liceos privados	24,9	3,9	5,5	65,8	100
Localizar información explícita	Liceos públicos	6,3	0,8	0,5	92,4	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	6,6	0,0	0,0	93,4	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	1,5	3,7	0,0	94,8	100
	Liceos privados	6,4	1,5	0,0	92,1	100
Reconocer la progresión temática	Liceos públicos	5,4	0,0	10,9	83,7	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,5	0,0	8,3	90,3	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	0,0	7,4	92,6	100
	Liceos privados	3,8	5,2	4,6	86,4	100
Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	Liceos públicos	10,7	1,3	0,5	87,5	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	3,9	0,0	3,5	92,6	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	1,5	5,9	3,3	89,2	100
	Liceos privados	16,4	3,9	0,0	79,7	100

Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	Liceos públicos	6,6	0,0	2,8	90,6	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	9,0	0,0	1,8	89,2	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	3,4	5,8	90,8	100
	Liceos privados	6,8	1,7	4,1	87,4	100
Reconocer la intencionalidad narrativa	Liceos públicos	3,8	0,0	2,5	93,7	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	2,7	7,8	10,0	79,5	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	11,6	7,6	80,8	100
	Liceos privados	0,0	0,0	2,4	97,6	100
Relacionar información de los enunciados y párrafos	Liceos públicos	5,6	0,0	2,0	92,3	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	6,3	4,6	3,2	85,9	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	4,7	0,0	95,3	100
	Liceos privados	15,9	2,1	6,2	75,8	100
Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	Liceos públicos	8,4	0,0	19,6	72,1	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	5,1	0,0	4,2	90,6	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	0,0	27,5	72,5	100
	Liceos privados	11,7	11,2	4,3	72,8	100
Evaluar e interpretar los hechos	Liceos públicos	0,7	0,6	0,6	98,1	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	4,2	0,0	95,8	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	0,0	3,2	96,8	100
	Liceos privados	2,2	2,0	0,0	95,8	100
Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	Liceos públicos	1,2	3,3	5,8	89,7	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	14,0	9,2	76,7	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	0,0	0,0	100,0	100
	Liceos privados	4,4	0,0	8,4	87,2	100

TABLA A.6.21

COBERTURA DE ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS DOCENTES QUE CONSIDERAN INSUFICIENTE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Categoría del grupo	No la trabajé porque es propia de grados anteriores	No la trabajé porque es propia de grados posteriores	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé como actividad propia del grado	Total
Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación	Liceos públicos	20,1	1,2	1,0	77,7	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	32,8	0,0	1,6	65,6	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	11,7	4,0	6,8	77,5	100
	Liceos privados	15,5	0,0	1,9	82,6	100
Localizar información explícita	Liceos públicos	4,5	0,0	3,1	92,4	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	9,7	90,3	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	2,4	8,7	88,9	100
	Liceos privados	0,0	0,0	0,0	100	100
Reconocer la progresión temática	Liceos públicos	5,4	0,0	10,2	84,4	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	4,3	2,0	14,3	79,5	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	5,8	18,1	76,1	100
	Liceos privados	5,5	4,4	21,0	69,1	100
Reconocer el tema del párrafo o del enunciado	Liceos públicos	0,9	0,0	3,0	96,1	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	5,0	0,0	0,0	95	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	6,1	0,0	0,0	93,9	100
	Liceos privados	0,0	13,8	15,9	70,3	100
Resumir la idea general del texto y elaborar conclusiones	Liceos públicos	2,4	1,6	5,9	90,1	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	0,0	6,9	93,1	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	3,7	22,3	73,9	100
	Liceos privados	0,0	0,0	0,0	100,0	100
Reconocer la intencionalidad narrativa	Liceos públicos	3,7	0,0	7,1	89,2	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	6,6	1,4	13,2	78,8	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	14,7	22,3	63,0	100
	Liceos privados	13,1	0,0	12,0	75,0	100
Relacionar información de los enunciados y párrafos	Liceos públicos	7,3	0,8	4,8	87,0	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	2,2	0,0	6,6	91,2	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	5,7	21,4	72,9	100
	Liceos privados	8,8	0,0	7,9	83,3	100

Jerarquizar datos o sucesos y entablar relaciones entre texto verbal y no verbal	Liceos públicos	4,7	4,4	24,2	66,7	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	2,1	3,3	25,8	68,7	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	0,0	25,5	23,4	51,1	100
	Liceos privados	9,0	5,2	23,7	62,1	100
Evaluar e interpretar los hechos	Liceos públicos	0,0	0,0	12,8	87,2	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,0	5,3	2,5	92,2	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	1,6	8,8	13,4	76,2	100
	Liceos privados	5,7	9,2	0,0	85,2	100
Reconocer elementos complejos de la situación de enunciación	Liceos públicos	0,0	2,5	27,0	70,4	100
	Escuelas técnicas con educación básica integrada	1,2	2,3	22,5	74,1	100
	Escuelas técnicas con formación profesional básica	3,4	31,6	44,1	20,9	100
	Liceos privados	0,0	6,5	21,8	71,8	100

TABLA A.6.22

COBERTURA DE MATEMÁTICA SEGÚN PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES

EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

Bloque	Actividad	Considera que la mayoría del grupo tiene preparación previa suficiente	No la trabajé porque es propia de un curso anterior a este	No la trabajé porque es propia de un curso posterior a este	Aún no la trabajé, pero está planificada para más adelante este año	La trabajé este año como contenido del curso	Total
Números y operaciones en Q	Representar números racionales y reconocer propiedades de las operaciones	Sí	74,6	1,8	2,5	21,2	100
		No	70,4	2,4	2,0	25,3	100
	Realizar cálculos entre números racionales	Sí	68,2	1,5	1,4	29,0	100
		No	60,8	2,2	1,7	35,2	100
	Resolver y modelizar situaciones usando números racionales y proporcionalidad	Sí	56,3	1,9	5,5	36,3	100
		No	50,0	2,4	8,7	38,9	100
Matemática financiera	Identificar fórmulas y relaciones de la matemática financiera	Sí	0,4	4,5	53,3	41,8	100
		No	3,5	8,4	66,7	21,4	100
	Calcular diferentes valores en relaciones financieras (valor inicial, tiempo, tasa, etc.)	Sí	0,4	4,8	55,0	39,8	100
		No	4,1	8,6	67,7	19,7	100
	Establecer relaciones o elaborar conclusiones respecto a información financiera	Sí	0,4	5,2	54,8	39,6	100
		No	3,9	9,6	66,8	19,7	100

Probabilidad	Reconocer fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos	Sí	1,6	0,0	53,5	44,9	100
		No	5,6	6,7	70,3	17,4	100
	Calcular probabilidades	Sí	1,6	0,0	53,2	45,2	100
		No	4,5	7,1	70,7	17,7	100
	Interpretar la probabilidad de un suceso y sus propiedades	Sí	1,6	1,3	54,0	43,1	100
		No	3,6	8,5	70,6	17,4	100
Estadística descriptiva	Reconocer información estadística explícita en distintos formatos	Sí	3,3	5,2	52,5	39,0	100
		No	2,7	5,3	42,9	49,1	100
	Procesar y organizar información estadística	Sí	2,8	5,1	52,5	39,7	100
		No	2,7	5,3	44,9	47,1	100
	Interpretar información estadística para elaborar conclusiones	Sí	2,9	5,2	52,4	39,5	100
		No	2,7	5,1	44,1	48,0	100
Polinomios	Reconocer las partes de un monomio y monomios semejantes	Sí	36,6	0,6	0,3	62,6	100
		No	26,1	1,0	2,9	69,9	100
	Realizar operaciones con polinomios (desarrollar y reducir)	Sí	21,7	0,0	2,0	76,3	100
		No	15,5	1,0	4,4	79,2	100
	Factorizar polinomios utilizando productos notables	Sí	5,9	0,8	14,7	78,7	100
		No	8,1	1,9	12,1	77,8	100
Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado	Reconocer diferentes representaciones de funciones y sus elementos	Sí	1,0	0,8	15,8	82,5	100
		No	4,3	4,5	24,2	67,0	100
	Representar gráficamente funciones de segundo grado y resolver ecuaciones de segundo grado	Sí	0,0	0,1	20,8	79,1	100
		No	0,4	4,6	28,1	66,9	100
	Modelizar e interpretar situaciones con funciones y ecuaciones de segundo grado	Sí	0,0	0,1	30,5	69,4	100
		No	0,4	5,8	31,1	62,7	100
Sistemas de ecuaciones lineales	Identificar valores que verifican una ecuación lineal con dos incógnitas	Sí	0,0	0,7	21,2	78,1	100
		No	0,0	2,8	34,1	63,1	100
	Resolver sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	Sí	0,0	0,7	23,3	76	100
		No	0,0	2,9	39,3	57,8	100
	Modelizar e interpretar situaciones con sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	Sí	0,0	0,7	25,9	73,4	100
		No	0,0	2,9	39,6	57,5	100
Teorema de Pitágoras	Identificar la relación de Pitágoras que permite hallar uno de los lados de un triángulo rectángulo	Sí	5,5	0,0	20,6	73,9	100
		No	5,7	2,1	36,3	55,9	100
	Calcular uno de los lados de un triángulo rectángulo utilizando Pitágoras	Sí	4,9	0,0	21,1	74	100
		No	5,7	2,5	35,7	56,1	100
	Resolver situaciones geométricas que involucran el uso del teorema de Pitágoras (que pueden conllevar varios pasos)	Sí	4,4	0,5	22,6	72,6	100
		No	5,7	2,1	36,9	55,4	100

Trigonometría	Identificar las relaciones trigonométricas que permiten hallar lados y ángulos en un triángulo rectángulo	Sí	0,3	0,1	28,8	70,9	100
		No	0,5	4,0	49,8	45,8	100
	Calcular lados o ángulos en un triángulo rectángulo utilizando las relaciones trigonométricas	Sí	0,3	0,1	28,8	70,9	100
		No	0,5	4,3	50,7	44,5	100
	Resolver situaciones geométricas utilizando las relaciones trigonométricas (que puedan conllevar varios pasos)	Sí	0,3	0,3	30,8	68,6	100
		No	1,0	4,2	51,7	43,1	100
Geometría en el espacio	Identificar propiedades de prismas y pirámides	Sí	15,7	4,7	57,0	22,6	100
		No	12,5	7,5	72,3	7,6	100
	Calcular áreas y volúmenes de prismas y pirámides	Sí	17,0	5,8	57,0	20,2	100
		No	13,0	6,5	71,2	9,3	100
	Resolver situaciones que involucran secciones planas	Sí	14,1	8,8	61,8	15,3	100
		No	10,0	10,5	72,5	6,9	100

TABLA A.6.23

RESULTADOS DE MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA SIMPLE PARA CADA ACTIVIDAD DE MATEMÁTICA EN RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PREPARACIÓN PREVIA DE LOS ESTUDIANTES

AÑO 2025

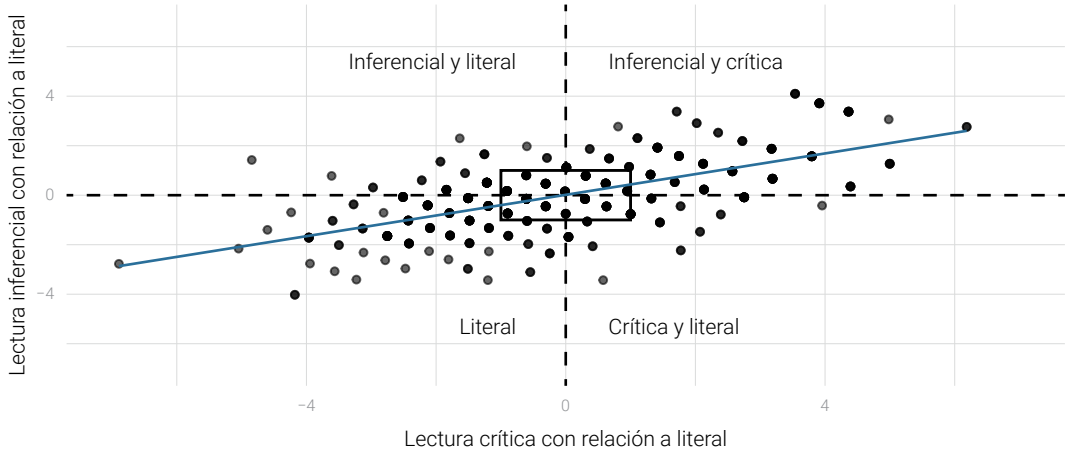
Informantes: docentes de Matemática

Bloque	Actividad	Razón de probabilidades (OR)	Valor p	Significación
Números y operaciones en Q	Representar números racionales y reconocer propiedades de las operaciones	0,87	0,6032	
	Realizar cálculos entre números racionales	0,78	0,2556	
	Resolver y modelizar situaciones usando números racionales y proporcionalidad	0,93	0,7729	
Matemática financiera	Identificar fórmulas y relaciones de la matemática financiera	2,55	0,0003	***
	Calcular diferentes valores en relaciones financieras (valor inicial, tiempo, tasa, etc.)	2,64	0,0004	***
	Establecer relaciones o elaborar conclusiones respecto a información financiera	2,62	0,0003	***
Probabilidad	Reconocer fenómenos aleatorios y diferentes tipos de sucesos	3,94	0,0000	***
	Calcular probabilidades	3,88	0,0000	***
	Interpretar la probabilidad de un suceso y sus propiedades	3,60	0,0000	***
Estadística descriptiva	Reconocer información estadística explícita en distintos formatos	0,72	0,1406	
	Procesar y organizar información estadística	0,79	0,3025	
	Interpretar información estadística para elaborar conclusiones	0,75	0,2352	
Polinomios	Reconocer las partes de un monomio y monomios semejantes	0,74	0,1947	
	Realizar operaciones con polinomios (desarrollar y reducir)	0,86	0,6247	
	Factorizar polinomios utilizando productos notables	1,02	0,9559	

Funciones y ecuaciones polinómicas de segundo grado	Reconocer diferentes representaciones de funciones y sus elementos	2,24	0,0020	**
	Representar gráficamente funciones de segundo grado y resolver ecuaciones de segundo grado	1,82	0,0425	*
	Modelizar e interpretar situaciones con funciones y ecuaciones de segundo grado	1,33	0,2784	
Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas	Identificar valores que verifican una ecuación lineal con dos incógnitas	2,00	0,0116	*
	Resolver sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	2,21	0,0043	**
	Modelizar e interpretar situaciones con sistemas de ecuaciones lineales (2x2)	1,96	0,0039	**
Teorema de Pitágoras	Identificar la relación de Pitágoras que permite hallar uno de los lados de un triángulo rectángulo	2,15	0,0004	***
	Calcular uno de los lados de un triángulo rectángulo utilizando Pitágoras	2,16	0,0002	***
	Resolver situaciones geométricas que involucran el uso del teorema de Pitágoras (que pueden conllevar varios pasos)	2,06	0,0012	**
Trigonometría	Identificar las relaciones trigonométricas que permiten hallar lados y ángulos en un triángulo rectángulo	2,73	0,0004	***
	Calcular lados o ángulos en un triángulo rectángulo utilizando las relaciones trigonométricas	2,88	0,0003	***
	Resolver situaciones geométricas utilizando las relaciones trigonométricas (que puedan conllevar varios pasos)	2,73	0,0004	***
Geometría en el espacio	Identificar propiedades de prismas y pirámides	3,27	0,0046	**
	Calcular áreas y volúmenes de prismas y pirámides	2,20	0,0454	*
	Resolver situaciones que involucran secciones planas	2,25	0,0656	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

GRÁFICO A.6.1
RELACIÓN ENTRE LOS ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA
AÑO 2025



Nota para la lectura del gráfico

El punto central del gráfico (0,0) representa un perfil de énfasis equilibrado, en el que no predomina ninguna de las dimensiones consideradas. La región próxima a este punto (definida por valores entre -1 y 1 logits en ambos ejes) corresponde a perfiles de énfasis con diferencias relativas pequeñas entre dimensiones, es decir, patrones de énfasis sin una orientación marcada hacia alguno de los extremos. A medida que los puntos se alejan de esta zona central, se observan perfiles con mayor predominio relativo de una de las dimensiones de énfasis.

TABLA A.6.24
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2022
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Inferencial y crítica	Crítica y literal	Inferencial y literal	Literal
Muy desfavorable	35,7	14,1	13,7	36,5
Desfavorable	24,9	23,1	9,0	42,9
Medio	37,7	18,7	12,8	30,8
Favorable	43,5	20,5	10,9	25,1
Muy favorable	46,0	20,6	12,9	20,5
Total	37,8	19,5	11,8	30,9

TABLA A.6.25

DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE LECTURA SEGÚN TIPO DE CURSO

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Inferencial y crítica	Crítica y literal	Inferencial y literal	Literal
Liceos públicos	35,9	20,4	10,4	33,3
Escuelas técnicas con educación básica integrada	32,4	25	9,1	33,6
Escuelas técnicas con formación profesional básica	20,8	2,8	26,7	49,7
Liceos privados	55,3	19,8	12,5	12,4
Total	37,8	19,5	11,8	30,9

TABLA A.6.26

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN LECTURA CRÍTICA CON RELACIÓN A LA DIMENSIÓN LITERAL

AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,248	0,137	1,804	0,071	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,640	0,332	-1,927	0,054	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-2,263	0,375	-6,041	0,000	***
Liceos privados	0,681	0,499	1,365	0,172	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	-0,013	0,325	-0,040	0,968	

*** p < 0,001.

TABLA A.6.27

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN LECTURA INFERENCIAL CON RELACIÓN A LA DIMENSIÓN LITERAL

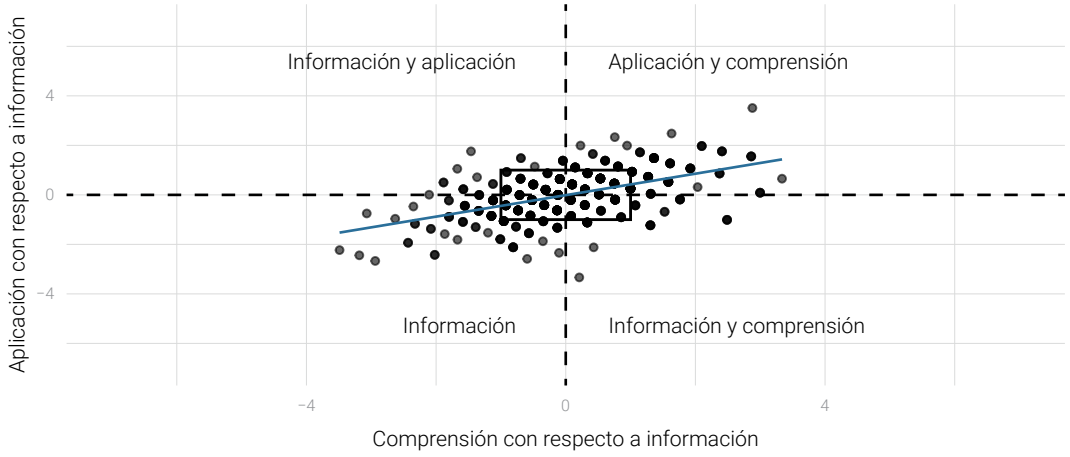
AÑO 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,040	0,098	0,407	0,684	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,182	0,195	-0,936	0,349	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-0,564	0,246	-2,288	0,022	*
Liceos privados	0,249	0,337	0,739	0,460	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	0,111	0,208	0,534	0,593	

* p < 0,05.

GRÁFICO A.6.2
RELACIÓN ENTRE LOS ÉNFASIS EN MATEMÁTICA
AÑO 2025



Nota para la lectura del gráfico

El punto central del gráfico (0,0) representa un perfil de énfasis equilibrado, en el que no predomina ninguna de las dimensiones consideradas. La región próxima a este punto (definida por valores entre -1 y 1 logits en ambos ejes) corresponde a perfiles de énfasis con diferencias relativas pequeñas entre dimensiones, es decir, patrones de énfasis sin una orientación marcada hacia alguno de los extremos. A medida que los puntos se alejan de esta zona central, se observan perfiles con mayor predominio relativo de una de las dimensiones de énfasis.

TABLA A.6.28
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
EN PORCENTAJES
AÑO 2022
Informantes: docentes de Matemática

	Aplicación y comprensión	Información y comprensión	Información y aplicación	Información
Muy desfavorable	29,3	7,6	19,0	44,2
Desfavorable	30,6	17,8	22,0	29,6
Medio	47,6	9,5	17,0	25,9
Favorable	30,4	16,0	27,9	25,7
Muy favorable	45,2	16,2	20,2	18,3
Total	36,7	13,4	21,1	28,9

TABLA A.6.29
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ÉNFASIS EN LAS DIMENSIONES DE MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO
EN PORCENTAJES
AÑO 2022
Informantes: docentes de Matemática

	Aplicación y comprensión	Información y comprensión	Información y aplicación	Información
Liceos públicos	37,0	14,6	21,3	27,1
Escuelas técnicas con educación básica integrada	30,5	12,8	22,3	34,4
Escuelas técnicas con formación profesional básica	25,2	10,1	15,6	49,1
Liceos privados	44,2	10,6	22,0	23,2
Total	36,7	13,4	21,1	28,9

TABLA A.6.30
RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN LA DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CON RELACIÓN A LA DIMENSIÓN INFORMACIÓN
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,040	0,073	0,542	0,588	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,096	0,163	-0,589	0,556	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-0,396	0,152	-2,602	0,009	**
Liceos privados	0,391	0,271	1,445	0,149	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	0,003	0,158	0,018	0,985	

** p < 0,01.

TABLA A.6.31
RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN LA DIMENSIÓN APLICACIÓN CON RELACIÓN A LA DIMENSIÓN INFORMACIÓN
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	-0,061	0,064	-0,957	0,338	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	0,104	0,138	0,757	0,449	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-0,280	0,130	-2,158	0,031	*
Liceos privados	0,385	0,232	1,656	0,098	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	-0,005	0,155	-0,031	0,975	

* p < 0,05.

Nota para lectura del gráfico A.6.3:

- Los valores negativos en el eje horizontal indican un perfil donde predomina Aritmética sobre los demás bloques. Por el contrario, los valores positivos señalan un mayor predominio de los otros bloques temáticos frente a Aritmética. Esta primera dimensión explica el 58,4% de la variabilidad total de los datos.
- Por su parte, el eje vertical indica los énfasis restantes: los valores positivos caracterizan a los docentes que priorizan Probabilidad, Estadística y Álgebra, mientras que los valores negativos corresponden a quienes se inclinan más hacia Medidas y Geometría. Esta dimensión aporta un 19% adicional a la explicación de la varianza.
- Para cada modalidad educativa se presenta el centroide de cada modalidad junto con su respectiva elipse de confianza al 95%.

GRÁFICO A.6.3

DISTRIBUCIÓN DE LOS ÉNFASIS EN LOS BLOQUES TEMÁTICOS DE MATEMÁTICA

AÑO 2025

Nota: los énfasis están calculados con relación al bloque Aritmética.

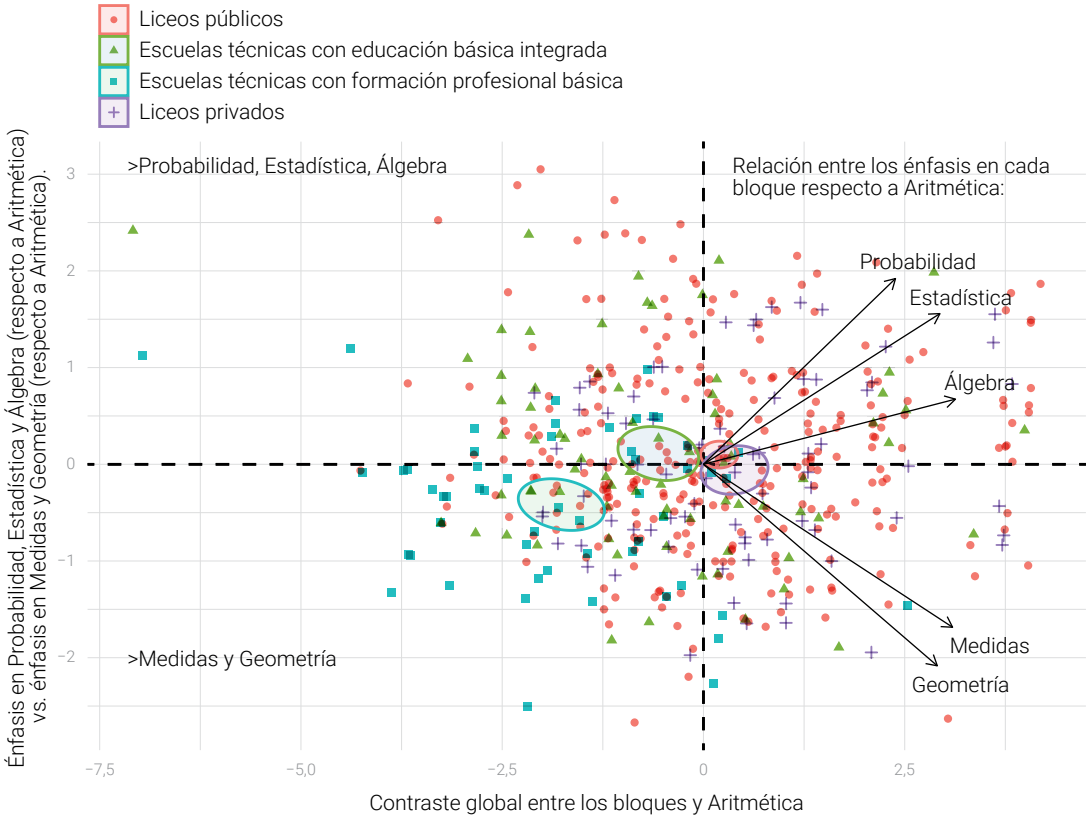


TABLA A.6.32

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN EL BLOQUE MEDIDAS CON RELACIÓN AL BLOQUE ARITMÉTICA

AÑO 2025

Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,32014457	0,13648344	2,34566609	0,01899311	*
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,9308933	0,35331945	-2,6347071	0,00842099	**
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-1,4709835	0,36771863	-4,0002963	6,3263E-05	***
Liceos privados	-0,4247164	0,44656594	-0,9510721	0,34156777	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	0,68119932	0,290233	2,34707745	0,01892132	*

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

TABLA A.6.33

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN EL BLOQUE ESTADÍSTICA CON RELACIÓN AL BLOQUE ARITMÉTICA

AÑO 2025

Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,28887661	0,13212805	2,1863383	0,02879086	*
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,4869713	0,27081963	-1,7981387	0,07215504	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-1,8955385	0,25936051	-7,3085082	2,7023E-13	***
Liceos privados	-0,3368342	0,42703842	-0,7887678	0,43024773	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	-0,0339611	0,26855531	-0,1264584	0,89936905	

*** p < 0,001, * p < 0,05.

TABLA A.6.34

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN EL BLOQUE PROBABILIDAD EN RELACIÓN AL BLOQUE ARITMÉTICA

AÑO 2025

Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,09183761	0,10752004	0,85414406	0,39302517	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,6785756	0,23217457	-2,9226958	0,00347015	**
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-1,3091075	0,2591776	-5,0510058	4,3949E-07	***
Liceos privados	0,3324851	0,37457453	0,88763405	0,37473763	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	-0,1004991	0,23338547	-0,4306143	0,66674883	

*** p < 0,001, ** p < 0,01.

TABLA A.6.35

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN EL BLOQUE GEOMETRÍA CON RELACIÓN AL BLOQUE ARITMÉTICA

AÑO 2025

Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,23552202	0,11587232	2,03259957	0,042093	*
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,5533231	0,2901861	-1,9067869	0,05654819	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-0,7772288	0,37708664	-2,0611413	0,03928956	*
Liceos privados	-0,4082175	0,38986636	-1,0470703	0,29506715	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	0,43356011	0,25686936	1,68786228	0,09143767	

* p < 0,05.

TABLA A.6.36

RESULTADOS DE MODELO MIXTO MULTINIVEL PARA EL ÉNFASIS EN EL BLOQUE ÁLGEBRA CON RELACIÓN AL BLOQUE ARITMÉTICA

AÑO 2025

Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,23187159	0,1279506	1,8121962	0,06995589	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,4415484	0,27506891	-1,6052285	0,10844353	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-1,9896207	0,29621426	-6,7168294	1,8572E-11	***
Liceos privados	-0,5422364	0,378506	-1,4325702	0,15198071	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	0,57778677	0,23784298	2,42927824	0,01512892	*

*** p < 0,001, * p < 0,05.

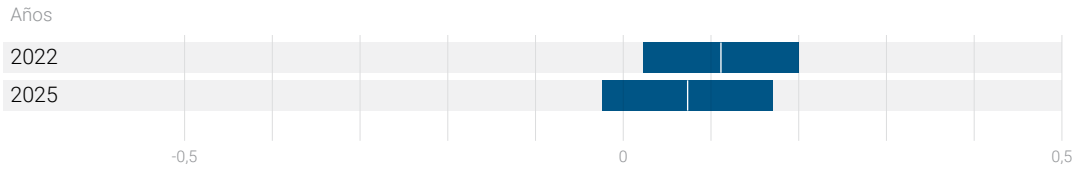
GRÁFICO A.6.4

ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA EN LECTURA

PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA

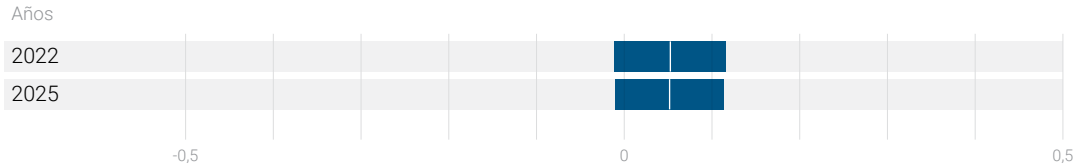
AÑOS 2022 Y 2025

Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque en ese año no se midió este índice.

GRÁFICO A.6.5
ÍNDICE DE DEMANDA COGNITIVA EN MATEMÁTICA
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑOS 2022 Y 2025
Informantes: docentes de Matemática



Nota: no se presenta el dato de 2018 porque en ese año no se midió este índice.

TABLA A.6.37
RESULTADOS DE MODELOS MIXTOS MULTINIVEL PARA DEMANDA COGNITIVA COMO VARIABLE DE RESPUESTA EN LECTURA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	-0,091	0,103	-0,875	0,382	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,190	0,117	-1,622	0,105	
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-0,536	0,133	-4,029	0,000	***
Liceos privados	0,274	0,209	1,310	0,190	
Desfavorable	0,149	0,119	1,246	0,213	
Medio	0,046	0,136	0,338	0,735	
Favorable	0,181	0,139	1,302	0,193	
Muy favorable	0,247	0,223	1,106	0,269	

*** p < 0,001.

TABLA A.6.38
RESULTADOS DE MODELOS MIXTOS MULTINIVEL PARA DEMANDA COGNITIVA COMO VARIABLE DE RESPUESTA EN MATEMÁTICA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Matemática

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	0,023	0,061	0,373	0,709	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-0,160	0,061	-2,628	0,009	**
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-0,244	0,074	-3,308	0,001	***
Liceos privados	0,013	0,127	0,102	0,919	
Desfavorable	0,022	0,067	0,327	0,744	
Medio	-0,038	0,082	-0,466	0,641	
Favorable	0,036	0,084	0,429	0,668	
Muy favorable	0,202	0,133	1,519	0,129	

*** p < 0,001, ** p < 0,01.

TABLA A.6.39
FRECUENCIA DE LOS ÍTEMS DEL ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Total
LECTURA					
Permitir que los estudiantes encuentren por sí mismos las alternativas a las actividades propuestas	0,2	14,1	65,8	19,9	100
Permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema	0,6	4,9	65,1	29,4	100
Plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica	0,0	4,1	61,8	34,1	100
Presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia	3,5	20,7	64,8	11,0	100
Promover que los estudiantes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas	2,0	28,2	61,6	8,2	100
Hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea	0,1	8,8	71,9	19,3	100
MATEMÁTICA					
Permitir que los estudiantes encuentren por sí mismos las alternativas a las actividades propuestas	0,8	10,4	64,8	24,1	100
Permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema	1,3	17,1	58,9	22,8	100
Plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica	0,5	21,8	68,6	9,1	100
Presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia	2,1	37,1	56,9	3,9	100
Promover que los estudiantes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas	0,7	21,9	60,1	17,3	100
Hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea	0,5	13,4	67,8	18,3	100

TABLA A.6.40
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA POR ÍTEM
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Nunca o poca veces	Muchas veces	Siempre
Permitir que sus estudiantes encuentren por sí mismos las alternativas a las actividades propuestas	38,6	48,9	61,1
Permitir que los estudiantes exploren y elaboren conjeturas sobre el tema	36,6	48,5	61,5
Presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia	44,8	51,5	61,5
Plantear tareas que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica	40,7	49,4	58,3
Hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea	43,6	49,6	56,1
Promover que los estudiantes decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas	43,8	50,4	60,7

GRÁFICO A.6.6
ÍNDICE DE ACTIVACIÓN COGNITIVA EN LECTURA Y MATEMÁTICA
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

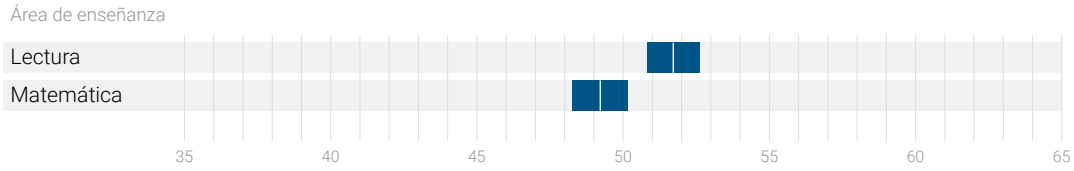


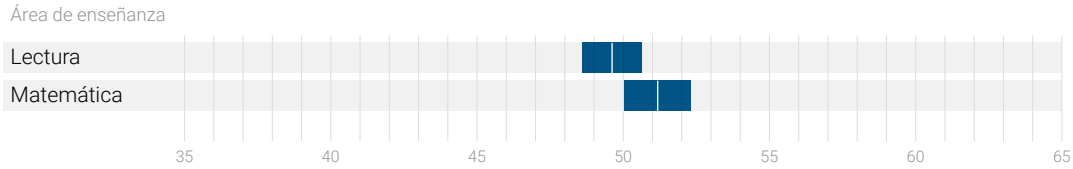
TABLA A.6.41
FRECUENCIA DE LOS ÍTEMS DEL ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL
EN PORCENTAJES
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Total
LECTURA					
Trabajar en conjunto con todo el grupo sin intervención del docente	34,1	46,2	19,2	0,4	100
Trabajar en parejas o en pequeños grupos sin la intervención del docente	15,8	39,5	43,6	1,1	100
Trabajar individualmente sin intervención del docente	12,4	52,4	34,3	0,8	100
MATEMÁTICA					
Trabajar en conjunto con todo el grupo sin intervención del docente	29,5	52,9	17,3	0,3	100
Trabajar en parejas o en pequeños grupos sin la intervención del docente	5,2	40,5	50,8	3,5	100
Trabajar individualmente sin intervención del docente	6,8	59,8	32,8	0,7	100

TABLA A.6.42
ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL POR ÍTEM
PROMEDIOS
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces o Siempre
Trabajar individualmente sin intervención del docente	38,5	47,9	57,4
Trabajar en conjunto con todo el grupo sin intervención del docente	42,4	51,1	60,7
Trabajar en parejas o en pequeños grupos con la intervención del docente	36,2	46,3	56,6

GRÁFICO A.6.7
ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESTUDIANTIL EN LECTURA Y MATEMÁTICA
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA
AÑO 2025
Informantes: docentes de Comunicación y Sociedad/Idioma Español y de Matemática



CAPÍTULO 7

TABLA A.7.1
MODELOS MULTINIVEL PARA LECTURA
AÑO 2025

	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Contexto socioeconómico y cultural del centro		19,513***	14,024***	8,140***	7,840***	8,532***
		(0,999)	(1,716)	(1,532)	(1,655)	(1,738)
Estatus socioeconómico y cultural del estudiante (centrada)			4,878***	0,955	0,913	1,236*
			(0,675)	(0,677)	(0,670)	(0,703)
Escuelas técnicas con educación básica integrada (vs. liceos públicos)			-15,228***	-10,586***	-9,714***	-9,566***
			(2,770)	(2,583)	(2,796)	(2,764)
Escuelas técnicas con formación profesional básica (vs. liceos públicos)			-27,600***	-10,027***	-6,349*	-5,018
			(3,745)	(3,576)	(3,604)	(4,148)
Liceos privados (vs. liceos públicos)			6,684	6,526	6,515	3,774
			(4,590)	(4,255)	(4,316)	(4,868)
Montevideo (vs. interior del país)			0,085	3,409*	1,552	3,078
			(2,137)	(1,860)	(2,004)	(2,079)
Género, mujeres (vs. varones)				-5,712***	-5,272***	-4,715***
				(1,290)	(1,411)	(1,449)
Género, otros (vs. varones)				-4,153	-4,575	-7,939
				(6,217)	(6,877)	(7,206)
Ascendencia blanca (vs. otras ascendencias)				4,780***	4,554***	4,334***
				(1,417)	(1,497)	(1,598)
Inmigrante (vs. no inmigrante)				6,859**	6,600**	7,461**
				(2,918)	(2,935)	(3,055)
Repitió una vez en primaria (vs. no repitió en primaria)				-16,993***	-17,881***	-17,729***
				(1,829)	(1,973)	(1,974)
Repitió dos veces o más en primaria (vs. no repitió en primaria)				-18,428***	-17,792***	-18,303***
				(4,241)	(3,923)	(4,088)
Repitió una vez en media (vs. no repitió en media)				-4,854*	-4,423*	-5,584**
				(2,708)	(2,565)	(2,585)

Repitió dos veces o más en media (vs. no repitió en media)	-0,112	0,242	-1,065
	(4,553)	(4,247)	(4,541)
Asiste poco (vs. asiste habitualmente)	-6,140**		
	(2,589)		
Asiste muy poco (vs. asiste habitualmente)	-5,202		
	(4,519)		
Expectativas, terminar el ciclo básico (vs. no seguir estudiando)	-8,754*	-9,168*	-9,252*
	(4,683)	(5,064)	(5,412)
Expectativas, terminar el bachillerato (vs. no seguir estudiando)	6,948	6,403	4,880
	(4,557)	(5,131)	(5,500)
Expectativas, estudiar una profesión u oficio en la UTU (vs. no seguir estudiando)	15,214***	13,628***	11,716**
	(4,714)	(5,283)	(5,480)
Expectativas, estudiar una carrera militar o policial (vs. no seguir estudiando)	7,253	7,186	4,952
	(4,678)	(5,269)	(5,601)
Expectativas, estudiar para ser maestro o profesor (vs. no seguir estudiando)	22,062***	19,831***	16,902**
	(6,093)	(6,371)	(6,656)
Expectativas, estudiar en la universidad (vs. no seguir estudiando)	25,754***	24,543***	22,409***
	(4,591)	(5,101)	(5,334)
Expectativas, no sé (vs. no seguir estudiando)	6,541	5,802	5,407
	(4,452)	(4,895)	(5,216)
Lee por gusto	19,572***	19,020***	19,084***
	(1,431)	(1,507)	(1,614)
Tiempo lectura ayer: menos de media hora (vs. no leí)	1,107	1,564	1,437
	(1,640)	(1,716)	(1,783)
Tiempo lectura ayer: entre media y una hora (vs. no leí)	5,397**	5,927**	4,963*
	(2,376)	(2,528)	(2,600)
Tiempo lectura ayer: más de una hora (vs. no leí)	12,476***	12,649***	13,772***
	(2,807)	(2,622)	(2,729)
No trabaja, pero está buscando (vs. no trabaja y no está buscando)	-4,383***	-4,721***	-4,529**
	(1,681)	(1,736)	(1,859)
Trabaja (vs. no trabaja y no está buscando)	-12,439***	-13,823***	-14,485***
	(1,954)	(2,061)	(2,092)
Sensación de seguridad del estudiante	3,257***	3,437***	3,669***
	(0,680)	(0,693)	(0,728)
Conductas externalizantes	-5,926***	-5,755***	-5,907***
	(0,880)	(0,935)	(0,998)
Motivación y autorregulación del aprendizaje	5,924***	5,793***	5,878***
	(0,884)	(0,912)	(0,946)
Habilidades socioemocionales imputada	1,744	2,903*	1,813
	(1,689)	(1,666)	(1,695)
Comportamiento en el aula (según docentes)		3,253***	3,025***
		(0,888)	(0,859)
Práctica autónoma en la enseñanza de la lectura		1,766**	1,536*
		(0,889)	(0,867)

Tamaño del centro, 301 a 600 estudiantes inclusive (vs. hasta 300 inclusive)						1,837
						(2,635)
Tamaño del centro, de 601 a 900 estudiantes inclusive (vs. hasta 300 inclusive)						0,232
						(2,924)
Tamaño del centro, mayor a 900 estudiantes (vs. hasta 300 inclusive)						8,199***
						(2,812)
El centro tiene reglamento de uso de celulares						5,103***
						(1,881)
Intercepto (o constante)	290,264***	292,033***	295,311***	265,129***	266,719***	263,147***
	(1,604)	(1,052)	(1,424)	(5,222)	(5,515)	(6,089)
Observaciones	7.759	7.759	7.759	6.946	6.227	5.781
Número de centros	305	305	305	302	286	266
Snijders/Bosker R2 nivel estudiante		0,137	0,160	0,328	0,337	0,338
Snijders/Bosker R2 nivel centro		0,534	0,590	0,667	0,676	0,684

Errores estándar robustos entre paréntesis.
*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.
Nota 1: las variables continuas se incluyen estandarizadas, con excepción de la antigüedad que está expresada en años.
Nota 2: los índices correspondientes a las habilidades socioemocionales (conductas externalizantes y motivación y autorregulación del aprendizaje) incluyen valores imputados según género en los casos en que los estudiantes no completaron el cuestionario correspondiente (ver informe técnico); la variable habilidades socioemocionales imputada identifica estos casos.
Nota 3: modelo 0 corresponde al modelo nulo, modelo 1 incorpora el contexto socioeconómico y cultural del centro, modelo 2 incorpora otras variables básicas, modelo 3 incorpora las variables significativas a nivel de estudiantes, modelo 4 incorpora las variables significativas a nivel de grupo y modelo 5 incorpora las variables significativas a nivel de centro educativo y corresponde al modelo final presentado en el informe.

TABLA A.7.2

MODELOS MULTINIVEL PARA MATEMÁTICA

AÑO 2025

	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Contexto socioeconómico y cultural del centro		22,913***	18,381***	14,780***	14,455***	14,574***
		(1,091)	(2,002)	(1,899)	(2,056)	(2,040)
Estatus socioeconómico y cultural del estudiante (centrada)			5,565***	2,939***	2,737***	2,799***
			(0,678)	(0,678)	(0,695)	(0,733)
Escuelas técnica con educación básica integrada (vs. liceos públicos)			-8,065***	-3,837*	-3,032	-2,140
			(2,223)	(1,998)	(2,124)	(2,207)
Escuelas técnica con formación profesional básica (vs. liceos públicos)			-21,237***	-8,356**	-5,509	-3,577
			(3,746)	(3,799)	(4,214)	(4,452)
Liceos privados (vs. liceos públicos)			7,578	5,591	3,594	4,202
			(5,665)	(5,454)	(5,765)	(5,748)
Montevideo (vs. interior del país)			0,923	4,266**	6,124***	7,123***
			(2,217)	(2,084)	(2,295)	(2,309)
Género, mujeres (vs. varones)				-14,480***	-14,183***	-13,913***
				(1,407)	(1,513)	(1,539)
Género, otros (vs. varones)				-11,536**	-12,468**	-14,263***
				(5,215)	(5,135)	(5,222)
Repitió una vez en primaria (vs. no repitió en primaria)				-17,530***	-16,139***	-16,896***
				(1,875)	(1,972)	(2,039)

Repitió dos veces o más en primaria (vs. no repitió en primaria)	-15,705***	-15,403***	-16,700***
	(4,100)	(4,433)	(4,398)
Asiste poco (vs. asiste habitualmente)	-6,274***	-4,994**	-5,923**
	(2,311)	(2,435)	(2,462)
Asiste muy poco (vs. asiste habitualmente)	-9,901***	-10,026**	-10,333**
	(3,578)	(4,005)	(4,188)
Expectativas, terminar el ciclo básico (vs. no seguir estudiando)	-8,107*	-8,261*	-8,677*
	(4,372)	(4,710)	(4,927)
Expectativas, terminar el bachillerato (vs. no seguir estudiando)	5,434	5,278	6,067
	(3,635)	(4,008)	(4,044)
Expectativas, estudiar una profesión u oficio en la UTU (vs. no seguir estudiando)	8,914**	8,657**	8,405**
	(3,730)	(4,093)	(4,182)
Expectativas, estudiar una carrera militar o policial (vs. no seguir estudiando)	5,553	5,301	4,821
	(4,510)	(4,902)	(5,080)
Expectativas, estudiar para ser maestro o profesor (vs. no seguir estudiando)	14,969***	14,230***	12,763**
	(4,823)	(5,221)	(5,365)
Expectativas, estudiar en la universidad (vs. no seguir estudiando)	16,806***	17,317***	17,017***
	(3,730)	(4,029)	(4,169)
Expectativas, no sé (vs. no seguir estudiando)	4,606	4,339	4,637
	(3,936)	(4,230)	(4,293)
Lee por gusto	10,060***	9,716***	10,181***
	(1,195)	(1,225)	(1,247)
No trabaja, pero está buscando (vs. no trabaja y no está buscando)	-5,620***	-6,245***	-6,366***
	(1,712)	(1,729)	(1,673)
Trabaja (vs. no trabaja y no está buscando)	-9,732***	-10,414***	-10,335***
	(2,123)	(2,285)	(2,379)
Sensación de seguridad del estudiante	1,751**	1,928***	2,057***
	(0,683)	(0,731)	(0,742)
Conductas externalizantes	-1,932**	-1,700**	-1,706**
	(0,780)	(0,831)	(0,851)
Motivación y autorregulación del aprendizaje	8,350***	8,660***	8,428***
	(0,845)	(0,896)	(0,928)
Habilidades socioemocionales imputada	-0,105	-0,530	-0,994
	(1,635)	(1,627)	(1,655)
Antigüedad del docente de Matemática en el centro		0,368**	0,342**
		(0,145)	(0,145)
Activación cognitiva en matemática		2,273***	2,341***
		(0,800)	(0,849)
Cobertura en matemática		1,484*	2,012**
		(0,854)	(0,842)
Nivel educativo del director, terciaria completa (vs. terciaria incompleta)			7,886*
			(4,024)

Nivel educativo del director, posgrado incompleto o completo (vs. terciaria incompleta)						6,049 (4,119)
Clima barrial						2,513*** (0,958)
El centro tiene reglamento de uso de celulares						3,083* (1,726)
Intercepto (o constante)	285,389*** (1,680)	287,523*** (0,911)	288,687*** (1,231)	284,937*** (3,807)	282,748*** (4,233)	274,449*** (5,594)
Observaciones	7.718	7.718	7.718	6.845	6.189	5.835
Número de centros	305	305	305	302	285	268
Snijders/Bosker R2 nivel estudiante		0,205	0,223	0,313	0,317	0,325
Snijders/Bosker R2 nivel centro		0,670	0,690	0,703	0,691	0,712

Errores estándar robustos entre paréntesis.
*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.
Nota 1: las variables continuas se incluyen estandarizadas, con excepción de la antigüedad que está expresada en años.
Nota 2: los índices correspondientes a las habilidades socioemocionales (conductas externalizantes y motivación y autorregulación del aprendizaje) incluyen valores imputados según género en los casos en que los estudiantes no completaron el cuestionario correspondiente (ver informe técnico); la variable habilidades socioemocionales imputada identifica estos casos.
Nota 3: modelo 0 corresponde al modelo nulo, modelo 1 incorpora el contexto socioeconómico y cultural del centro, modelo 2 incorpora otras variables básicas, modelo 3 incorpora las variables significativas a nivel de estudiantes, modelo 4 incorpora las variables significativas a nivel de grupo y modelo 5 incorpora las variables significativas a nivel de centro educativo y corresponde al modelo final presentado en el informe.

TABLA A.7.3

MODELO MULTINIVEL CON EFECTO NO LINEAL DE LA DEMANDA COGNITIVA SOBRE LOS PUNTAJES EN LECTURA

AÑO 2025

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	295,213	1,612	183,163	0,000	***
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	14,921	3,654	4,084	0,000	***
Demanda cognitiva	2,784	1,532	1,817	0,069	
I(Demanda cognitiva^2)	-2,516	1,373	-1,833	0,067	
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-17,699	2,895	-6,114	0,000	***
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-38,389	4,807	-7,986	0,000	***
Liceos privados	17,419	5,235	3,327	0,001	***
Contexto socioeconómico y cultural del grupo/demanda cognitiva	0,090	2,740	0,033	0,974	
Contexto socioeconómico y cultural del grupo/(demanda cognitiva^2)	-2,457	1,799	-1,366	0,172	

*** p < 0,001.

TABLA A.7.4

MODELO MULTINIVEL CON EFECTO LINEAL DE LA DEMANDA COGNITIVA SOBRE LOS PUNTAJES EN MATEMÁTICA

AÑO 2025

	Estimado	Error estándar	Valor t	Valor p	Significación
Intercepto (o constante)	286,780	1,185	241,924	0,000	***
Demanda cognitiva	4,050	1,922	2,108	0,035	*
Escuelas técnicas con educación básica integrada	-11,579	3,368	-3,438	0,001	***
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-26,759	3,490	-7,667	0,000	***
Liceos privados	13,959	4,959	2,815	0,005	**
Contexto socioeconómico y cultural del grupo	25,104	3,056	8,214	0,000	***
Demanda cognitiva/contexto socioeconómico y cultural del grupo	-1,352	3,910	-0,346	0,729	

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

Nota: se estimaron modelos mixtos multinivel independientes para matemática y lectura, utilizando como variable dependiente el puntaje obtenido por los estudiantes en cada prueba; en ambos modelos se incluyeron efectos fijos para la demanda cognitiva de las actividades, el contexto socioeconómico promedio del grupo y el tipo de curso; en matemática se especificó un efecto lineal de la demanda cognitiva y su interacción con el contexto socioeconómico y cultural del grupo, en lectura, dado que los análisis exploratorios evidenciaron una asociación no lineal, se incorporó un término cuadrático para la demanda cognitiva y su interacción con el tipo de curso.

BIBLIOGRAFÍA

Agasisti, T. y Falzetti, P. (2017). Between-classes sorting within schools and test scores: an empirical analysis of Italian junior secondary schools. *International Review of Economics*, *64*, 1-45. https://doi.org/10.1007/s12232-016-0261-4

Alarcón Parco, D. y Bárrig Jó, P. S. (2015). Conductas Internalizantes y Externalizantes en Adolescentes. *Liberabit. Revista de Psicología*, *21*(2), 253-259.

ANEP. (2014). *Uruguay en PISA 2012. Primer informe.*

ANEP. (2015). *Evaluación Nacional de 6° año. En Matemática, Ciencias y Lengua. 2013. Primer informe*. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2015_evaluacion-nacional-de-aprendizajes-2013.pdf

ANEP. (2017). *Uruguay en Pisa 2015. Informe de resultados*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2015-PISA-Uruguay-Informes-Informe%20nacional.pdf

ANEP. (2022a). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios* (pp. 1-84). ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educación Básica Integrada Plan de estudios 2022 v8.pdf

ANEP. (2022b). *Marco Curricular Nacional* (pp. 1-66). ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN 2 Agosto 2022 v13.pdf

ANEP. (2022c). *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral* (pp. 1-60). ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones de Aprendizaje 2022 v4.pdf

ANEP. (2022d). *Uruguay en PISA 2018. Informe de resultados*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2018-PISA-Uruguay-Informes-Informe nacional.pdf

ANEP. (2023a). *Uruguay en PISA 2022. Volumen 1. Logros educativos, su evolución y contexto*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/Uruguay en PISA 2022_Volumen 1_Logros educativos, su evolución y contexto.pdf

ANEP. (2023b). *Uruguay en PISA 2022. Volumen 2. Calidad, equidad y metas educativas*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/Uruguay en PISA 2022_Volumen 2_Calidad, equidad y metas educativas.pdf

ANEP. (2024a). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada* (pp. 1-26). ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/doc-curriculares/generales/2025/ebi/REDE 2024.pdf

ANEP. (2024b). *Uruguay en PISA 2022. Volumen 8. Recursos y gestión de los centros educativos en perspectiva comparada*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/2025/ANEP Informe PISA 2022_Vol 8 Recursos y gestión de los centros educativos en perspectiva comparada.pdf

ANEP. (2025). *Estatuto del funcionario docente* (pp. 1-89). ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/estatutos/Estatuto%20del%20Funcionario%20DOCENTE%202025.pdf

ANEP. (2026). *Uruguay en PISA 2025. Reporte ejecutivo*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Uruguay en PISA 2025_Reporte ejecutivo - digital.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control* (1.ª ed.). Worth Publishers.

Barriga, C. A. y Sepúlveda, F. (2024). Diferencias de género en el rendimiento lector de preescolares que asisten a escuelas vulnerables. *Páginas de Educación*, *17*(1). https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3558

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación del impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*(3), 169-177. https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2

Berlinski, S., Galiani, S. y Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, *92*(5-6), 1416-1440. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.10.007

Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, *14*(43), 1019-1049.

Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. UNESCO, International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152038

Cardozo, S. (2025). *Ausentismo en educación secundaria básica. Un problema que compromete las trayectorias educativas*. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=343

Cardozo, S., Chouhy, G., Noboa, L. y Peri, A. (2012). *¿Cuándo la escuela hace la diferencia? Análisis de los soportes esenciales para la mejora escolar entre 3° y 6° de educación primaria*.

Ceibal, UNESCO y UCU. (2026). *Estudio sobre la gestión de celulares en aulas de Educación Media Pública en Uruguay*. https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2026/03/Estudio-descriptivo-Celulares-en-clase.pdf

CES. (2010). *Programa de Matemática tercer año. Ciclo básico. Reformulación 2006 – Ajuste 2010*. https://www.ces.edu.uy/files/Planes y programas/ref 2006 CB/3ero/matematica.pdf

CETP. (2007). *Programa de Matemática. Tercer año de ciclo básico tecnológico*. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/MATEMATICA3_1.pdf

Contini, E. N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*, *15*(2), 31-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645294

De Melo, G. y Machado, A. (2016). *Trayectorias educativas. Evidencia para Uruguay*. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/trayectorias-educativas-nuestros-trabajos.pdf

Dewey, D. C., Fahle, E., Kane, T. J., Reardon, S. y Staiger, D. O. (2026). *From Learning Recession to Learning Recovery: Understanding the Sources of U.S. K-12 Improvement*.

Frías, C. G., Valera, J. A. A., Sánchez, A. C. Q., Valera, E. G. A. y Martínez, B. L. (2025). El impacto de las redes sociales en la salud mental de los estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(2), 1777-1783. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3729

Griffith, J., Steptoe, A. y Cropley, M. (2010). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(4), 517-531. https://doi.org/10.1348/000709999157879

Guiton, G. y Oakes, J. (1995). Opportunity to learn and conceptions of educational equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *17*(3), 323-336. https://doi.org/10.2307/1164510

Haretche, C. (2014). *Calidad y equidad en los desempeños educativos de los alumnos chilenos y uruguayos: una mirada a nivel de los sistemas educativos y de las instituciones escolares* [Universidad de la República]. http://hdl.handle.net/20.500.12008/8020

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1.ª ed.). Routledge.

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo Farran, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(2), 499-518. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241

Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe* (N.º 243; Políticas Sociales). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48204/1/S2200803_es.pdf

Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K. y Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction*, *19*(1), 66-78. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.001

Husic, F. T., Linn, M. C. y Sloane, K. D. (1989). Adapting instruction to the cognitive demands of learning to program. *Journal of Educational Psychology*, *81*(4), 570–583. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.4.570

INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf

INEEd. (2015). *Uruguay en el TERCE: resultados y prospecciones*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/uruguay-en-el-terce.pdf

INEEd. (2017a). *Aristas. Marco de lectura en tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Media_Lectura.pdf

INEEd. (2017b). *Aristas. Marco de matemática en tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Media_Matematica.pdf

INEEd. (2017c). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Síntesis y desafíos*. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay_Sintesis-y-desafios.pdf

INEEd. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf

INEEd. (2019a). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Contexto-Entorno_Media.pdf

INEEd. (2019b). *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Convivencia_Media.pdf

INEEd. (2019c). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf

INEEd. (2020a). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf

INEEd. (2020b). *Estudio de salud ocupacional docente*. https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2023/04/Estudio.pdf

INEEd. (2021a). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf

INEEd. (2021b). *Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007*. https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/fpb/2021/Evaluacion-FPB.pdf

INEEd. (2021c). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf

INEEd. (2023a). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf

INEEd. (2023b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1*. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo1.pdf

INEEd. (2023c). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2*. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo2.pdf

INEEd. (2024a). *Adolescentes, jóvenes y empleo en la educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Adolescentes-jovenes-empleo-educacion-media.pdf

INEEd. (2024b). *Aristas. Marco de oportunidades de aprendizaje en tercero de educación media (edición actualizada)*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-OdA-Media.pdf

INEEd. (2024c). *Reporte de Aristas 13. ¿Qué factores contribuyen a que algunos centros de educación media tengan mejores desempeños que los esperados?* https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-13-Factores-centros-educacion-media-mejores-desempenos-que-esperados.pdf

INEEd. (2024d). *Reporte de Aristas 14. La incidencia del clima escolar sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y sus desempeños*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-14-Incidencia-clima-escolar-sobre-seguridad-estudiantes-y-desempenos.pdf

INEEd. (2024e). *Reporte de Aristas 15. ¿Quiénes son, cómo se sienten y qué desempeños tienen los estudiantes pertenecientes a algunas de las minorías que asisten a educación media?* https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-15-Minorias-que-asisten-a-educacion-media.pdf

INEEd. (2025a). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas-2023-Informe-resultados-tercero-y-sexto-educacion-primaria.pdf

INEEd. (2025b). *Percepciones sobre la medida de restricción del uso de celulares en el Colegio Santa Elena*. https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-medida-restriccion-uso-celulares-Colegio-Santa-Elena.pdf

INEEd. (2025c). *Reporte de Aristas 16. La evolución de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación media y su vínculo con los desempeños*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-16-La-evolucion-de-las-habilidades-socioemocionales-de-los-estudiantes.pdf

INEEd. (2026a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024. Tomo 1*. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay-2023-2024-Tomo1.pdf

INEEd. (2026b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024. Tomo 2*. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay-2023-2024-Tomo2.pdf

INEEd. (2026c). *Reporte de Aristas 22. Experiencias y trayectorias educativas de alumnos pertenecientes a minorías en sexto de primaria*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-22-Experiencias-y-trayectorias-educativas-de-alumnos-pertenecientes-a-minorias-en-sexto-de-primaria.pdf

INJU. (2023). *Informe del Panel de Juventudes. ENAJ 2018-2022*. https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2023-10/Informe Panel de Juventudes 2023.pdf

Kearney, C. A. y Childs, J. (2023). Translating sophisticated data analytic strategies regarding school attendance and absenteeism into targeted educational policy. *Improving Schools*, *26*(1), 5-22. https://doi.org/10.1177/13654802231174986

Keles, B., McCrae, N. y Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79-93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851

London, R. A., Sanchez, M. y Castrechini, S. (2016). The Dynamics of Chronic Absence and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *24*(112). https://doi.org/10.14507/epaa.24.2471

Mejail, S. M. y Contini, E. N. (2016). Agresividad y habilidades sociales. Un estudio preliminar con adolescentes de escuelas públicas. *Cuadernos Universitarios*, *9*, 85-100. https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/53

Morduchowicz, R. (2026). *¿Celular en las escuelas? Un tema en la agenda pública de América Latina*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000398116?posInSet=2&queryId=12b28024-4096-4b4a-bd6c-3fe9cfe4f682

Morrison Gutman, L. y Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review*. Education Endowment Foundation.

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *9*(21), 319-359. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002104

Murillo, F. J. y Carrasco, M. R. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado*, *15*(3), 27-50. http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART3.pdf

NAGB. (2003). *Background Information Framework for the National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board.

Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Nilsen, T., Kaarstein, H. y Lehre, A. (2022). Trend analyses of TIMSS 2015 and 2019: school factors related to declining performance in mathematics. *Large-Scale Assessments in Education*, *10*(15). https://doi.org/10.1186/s40536-022-00134-8

OCDE. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264266490-en

OCDE. (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. https://doi.org/10.1787/9789264305274-en

OCDE. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OCDE. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OCDE. (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. https://doi.org/10.1787/69096873-en

OCDE. (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OCDE. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

OCDE. (2022). *Mending the Education Divide. Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. https://doi.org/10.1787/92b75874-en

OCDE. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OCDE. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

OCDE. (2025). *Results from TALIS 2024*. OCDE. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

OCDE. (2026). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. https://doi.org/10.1787/73451bc5-en

OIT e INE. (2011). *Magnitud y características del trabajo infantil en Uruguay. Informe nacional 2010*. https://www5.ine.gub.uy/documents/DemografíayEESS/PDF/Informes Demográficos/Trabajo infantil/Magnitud y Características del Trabajo Infantil en Uruguay.pdf

Otero, G., Carranza, R. y Contreras, D. (2016). *Los «efectos del barrio» en el rendimiento educacional de los niños en Chile: Los efectos de la organización local, polarización y desigualdad* (N.º 14; Documentos de Trabajo COES). https://www.researchgate.net/publication/305281825_Los_'efectos_del_barrio'_en_el_rendimiento_educacional_de_los_ninos_en_Chile_Los_efectos_de_la_organizacion_local_polarizacion_y_desigualdad

Ovalles Rincón, A. C. y Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Revista de las disciplinas del Control Social*, *37*(2), 103-119.

Parker, P. D., Marsh, H. W., Jerrim, J. P., Guo, J. y Dicke, T. (2018). Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence From 27 Countries. *American Educational Research Journal*, *55*(4), 836-858. https://doi.org/10.3102/0002831218760213

Quinn, J. M. y Wagner, R. K. (2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers: Results From a Large-Scale Study of At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities*, *48*(4), 433–445. https://doi.org/10.1177/0022219413508323

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)* (1.ª ed.). CIPPEC, Natura, Instituto Natura.

Schmidt, W., Jorde, D., Cogan, L., Barrier, E., Gonzalo, I., Moser, U., Shimizu, K., Sawada, T., Valverde, G., Mc Knight, C., Prawat, R., Wiley, D., Raizen, S., Britton, E. y Wolfe, R. (1996). *Characterizing Pedagogical Flow. An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries* (1.ª ed.). Kluwer Academic Publishers.

Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q. y Luppescu, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement*. https://consortium.uchicago.edu/publications/essential-supports-school-improvement

Sebring, P. B. y Montgomery, N. D. (2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizando los resultados. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *51*(1), 63-85. https://doi.org/10.7764/pel.51.1.2014.19

UNESCO. (2017). *Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. https://doi.org/10.54675/QYHK2407

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374817&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_353a38c0-b5cc-4f02-aebb-36c97e0bcc40%3F_%3D374817spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636

UNESCO. (2024a). *El impacto de la pandemia en los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000390609&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c5884be0-5ee5-4101-9a44-c9f31ad600ab%3F_%3D390609spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p

UNESCO. (2024b). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar por el aprendizaje*. https://doi.org/10.54676/HURH9406

UNESCO y LLECE. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados. Uruguay*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255

Viac, C. y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (N.º 213; OECD Education Working Papers). https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Wielenga-Meijer, E. G. A., Taris, T. W., Wigboldus, D. H. J., y Kompier, M. A. J. (2012). Don't bother me: Learning as a function of task autonomy and cognitive demands. *Human Resource Development International*, *15*(1), 5-23. https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646898

Wyckoff, J. H. (2025). *Puzzling Over Declining Academic Achievement* (N.º 25-1197; EdWorkingPaper). https://doi.org/10.26300/kjaa-ec47