

# Apuntes sobre educación



## Una brecha anunciada: trayectorias en educación media

El informe *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*, elaborado en convenio entre el INEEd y el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, hace foco en los recorridos de los alumnos uruguayos que realizaron esta prueba internacional en 2009. En esta edición de *Apuntes sobre educación* se resumen sus principales hallazgos.

### Introducción

Los PISA Longitudinales (PISA-L) son estudios de alcance nacional que se basan en el seguimiento de una o más cohortes de jóvenes que han participado en los ciclos de evaluación de PISA. Se focalizan en una etapa demográficamente densa del curso de vida, en la que se procesa típicamente un conjunto importante de transiciones: de la educación media básica a la media superior, de la educación media a la terciaria o profesional, de la educación al trabajo.

PISA le aporta al seguimiento de las trayectorias educativas una medida estandarizada, comparable y confiable sobre el desarrollo de competencias académicas acumuladas por los jóvenes a lo largo de casi diez años de escolarización formal. También brinda una rica base de datos sobre un conjunto de factores clave, vinculados a la trayectoria educativa previa; las actitudes, opiniones, valoraciones y expectativas de los estudiantes; las características sociodemográficas de su entorno familiar (por ejemplo, el estatus socioeconómico del hogar) y diversos aspectos institucionales relativos al tipo de centro educativo al que asistía el joven al momento de la evaluación. La transformación de la muestra PISA en un panel (al encuestar a los mismos estudiantes cinco años después) aporta, complementariamente, la posibilidad de valorar los efectos de las habilidades académicas, en el corto y en el mediano plazo, sobre las trayectorias posteriores.

Este número de *Apuntes sobre educación* presenta los principales hallazgos del PISA-L 2009-2014.<sup>1</sup> El estudio siguió a una muestra de alcance nacional de 2.608 estudiantes

<sup>1</sup> El informe completo del estudio, *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*, elaborado por Santiago Cardozo Politi, está disponible en el sitio web del INEEd: <<http://www.ineed.edu.uy/publicaciones-del-INEEd>>.

uruguayos evaluados en la edición PISA 2009 con el objetivo de reconstruir sus trayectorias educativas hasta 2014, cuando tenían entre 20 y 21 años de edad.<sup>2</sup> El estudio analiza dos dimensiones centrales de las trayectorias, los logros educativos (en particular, el acceso y la culminación de la educación media superior) y los procesos de desvinculación de la enseñanza formal. Asimismo, explora las elecciones educativas en el bachillerato y las valoraciones que los jóvenes realizan sobre distintos aspectos de su experiencia en la educación media.

## Contexto

En el año 2008, la Ley General de Educación sancionó el carácter obligatorio de la educación media superior, con lo que la escolaridad prevista normativamente para toda la población pasó a ser de 14 años.<sup>3</sup> Uruguay se encuentra lejos de la concreción de esta meta. Históricamente, aunque con diferentes ritmos marcados por períodos de aceleración seguidos de otros de relativo estancamiento, el país logró ensanchar la cobertura de la enseñanza primaria y posteriormente el acceso a la educación media básica y media superior. Los egresos de primaria son prácticamente universales desde la década de 1980. Otro tanto sucede en relación al acceso a la enseñanza media. Sin embargo, diversos diagnósticos han mostrado las serias dificultades que enfrenta la educación en este nivel para mejorar sustantiva y sostenidamente los indicadores de retención y de progresión por los grados escolares y, como consecuencia directa, las tasas de acreditación y egreso, tanto de la educación media básica como, sobre todo, de la educación media superior. Desde que se cuenta con evaluaciones de carácter estandarizado y comparables en el tiempo se constata, además, una situación de estancamiento similar en relación a los aprendizajes.

El país ha generado en las últimas décadas un conjunto importante de evidencia sobre estos problemas. A continuación se resumen, a modo de introducción, cuatro problemas

---

<sup>2</sup> Uruguay es uno de los pocos países que ha implementado con éxito estudios tipo PISA-L, junto con Canadá, Suiza, Dinamarca, Australia y República Checa. El primer estudio nacional con estas características fue el PISA-L 2003, diseñado e implementado desde el Departamento de Sociología de la Udelar. El seguimiento de la cohorte de estudiantes que participaron de la edición PISA 2003 se realizó mediante dos encuestas retrospectivas aplicadas, respectivamente, en 2007 y 2012. Véase: Fernández, Boado y Bonapelch, *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*, Informe de Investigación nro. 40, DS-Udelar, Montevideo, 2008; Boado y Fernández, *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. El Panel PISA 2003-2007, Udelar, Montevideo, 2010; Fernández, Alonso, Boado, Cardozo y Menese, *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*, Udelar, Montevideo, 2013. A su vez, se cuenta entre los antecedentes con un PISA-L basado en la muestra de estudiantes de 10° grado de PISA 2006 para los departamentos de Montevideo y Maldonado. Ver: Menese, *Trayectorias educativas y los factores asociados a la acreditación de la Educación Media Superior en Montevideo y Maldonado*, FCS, Montevideo, 2012; Ríos, "Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior", en *Páginas de educación*, vol. 6, nro. 2, Montevideo, 2014; Robaina, *¿Qué factores determinan la transición a la Educación Terciaria? Una mirada a las trayectorias académicas de los jóvenes en Maldonado a partir de la instalación del CURE*, Udelar, Montevideo, 2012. El PISA-L 2009-2014 sobre el que se basa el presente estudio constituye, por tanto, el tercero de su clase en el país y el segundo de alcance nacional.

<sup>3</sup> La Ley General de Educación n° 18.437 de 2008 sancionó la obligatoriedad de "la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior" (artículo 7°). La educación media básica es el ciclo inmediato posterior a la enseñanza primaria (tres años), al tiempo que la media superior abarca "hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tendrá un mayor grado de orientación o especialización. Tendrá tres modalidades: la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa" (artículo 27°).

estructurales, íntimamente asociados, que caracterizan las trayectorias de un conjunto importante de los adolescentes que transitan por la educación media.<sup>4</sup>

El primer problema es la extremadamente alta tasa de no promoción de los cursos desde el inicio de la educación media básica. Casi el 30% de los alumnos de primer ciclo de los liceos públicos diurnos no promueve el grado; en la enseñanza técnica, este porcentaje se ubica en torno al 37%. Estos porcentajes son de los más altos de la región y contrastan fuertemente con los niveles de repetición que exhibe la enseñanza primaria, incluso en los grados más bajos, en los que la promoción es menor (en los últimos grados del ciclo primario, próximos a la transición, la repetición es del orden del 1%).

El segundo problema estructural tiene que ver con la desvinculación prematura. La asistencia a la enseñanza formal, independientemente del grado o modalidad, es casi universal hasta los 13-14 años. A partir de esas edades, se registran porcentajes crecientes de jóvenes que dejan de estudiar: cerca del 10% a los 15 años, aproximadamente un 30% a los 17 y casi uno de cada dos a los 18.

Tercero, la culminación de los ciclos, tanto de la educación media superior como incluso de la educación media básica, está lejos de ser universal y, además, ha mostrado mejoras muy moderadas por lo menos en los últimos 25 años. Poco más del 70% de cada cohorte generacional completa los tres primeros años de la enseñanza media, obligatorios desde inicios de la década de 1970, y cerca del 40% logra acreditar la educación media superior. En ambos casos una proporción importante de quienes alcanzan la acreditación lo hace con varios años de extraedad.

Cuarto, las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes para el nivel medio han mostrado, desde el 2003 hasta la fecha, que buena parte de los estudiantes que permanecen escolarizados hasta los 15 años no ha logrado desarrollar un conjunto de competencias consideradas básicas, en áreas críticas como la lectura o el razonamiento matemático y científico, lo que supone riesgos importantes no solo para su progresión educativa, sino también para su inserción laboral presente y sobre todo futura y, en general, para su participación en la vida social y ciudadana.

En los últimos años se han constatado avances en algunas de estas dimensiones. Por ejemplo, Uruguay viene mejorando los indicadores de cobertura sobre los 15 años y ha registrado, recientemente, mejoras en los indicadores de egreso de la educación media básica y de la educación media superior. Así también, la promoción en el sector público ha mejorado, lenta pero sistemáticamente, en los últimos cuatro años.<sup>5</sup> Aunque son logros importantes, vistos desde una perspectiva de mediano plazo y todavía más a la luz de los desafíos pendientes y de las metas definidas por el país para el sector, resultan todavía insuficientes.

---

<sup>4</sup> ANEP-CODICEN, *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019*. Tomo I, "Exposición de Motivos", ANEP, Montevideo, 2015; MEC, *Anuario Estadístico de Educación*, MEC, Montevideo, 2014; INEEEd, *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, INEEEd, Montevideo, 2014; De Armas y Retamoso, *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, UNICEF, Montevideo, 2010; Filardo y Mancebo, *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*, Colección Art. 2, Udelar, Montevideo, 2013; Boado y Fernández, o. cit.; Cardozo, "El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la educación media", en *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales*, nro. 4, Udelar, Montevideo, 2015; ANEP-PISA, *Primer Informe Uruguay en PISA 2012*, ANEP-DIEE, Montevideo, 2013.

<sup>5</sup> ANEP-CODICEN, o. cit.

Dos elementos más que surgen de los diagnósticos educativos merecen subrayarse en este breve repaso. El primero, transversal a los cuatro anteriores, es el peso de la desigualdad y de la inequidad asociada a las trayectorias educativas. Uruguay muestra grandes brechas en los desempeños educativos y profundas inequidades asociadas a condiciones adscriptas, tales como el contexto socioeconómico y cultural del hogar de origen o el entorno escolar, cualquiera sea el indicador de resultado que se considere (tasas de asistencia, progresión escolar, aprendizajes, egresos) o el ciclo educativo que se analice (primaria, media). La asociación entre origen y resultado educativo no es, ni mucho menos, un rasgo exclusivo de Uruguay. De todos modos, por su magnitud y su persistencia en el tiempo, aparece como un desafío central en un país que ostenta niveles de desigualdad comparativamente reducidos en otras áreas.

El segundo elemento tiene que ver con las condiciones en que la educación media recibe a sus alumnos. Los estudiantes no comienzan su trayectoria escolar el día que inician sus cursos en el liceo o en la escuela técnica. La trayectoria anterior importa y mucho. En buena parte de los casos, la historia escolar implica una brecha importante entre lo que pueden y saben hacer los alumnos que egresan de la escuela primaria y lo que de ellos esperan sus nuevos profesores en el liceo o en la UTU. Dos indicadores ilustran el panorama general al respecto, al menos para el sector público: la extraedad al egreso (prácticamente uno de cada tres alumnos egresan de primaria con al menos un año de rezago escolar, producto de experiencias de repetición anteriores) y el insuficiente desarrollo de las habilidades cognitivas esperadas para el nivel en áreas clave como la lectura o el razonamiento lógico-matemático, habilidades que los alumnos deberán estar en condiciones de activar para poder seguir aprendiendo y para poder progresar en el nivel siguiente.<sup>6</sup> Como las trayectorias educativas en general y las trayectorias de aprendizaje en particular son, ante todo, procesos acumulativos, las dificultades en una etapa de la escolaridad se arrastran naturalmente a las etapas siguientes. En nuestro sistema educativo, además, este arrastre suele ser doblemente crítico, debido a la históricamente débil articulación institucional, curricular y pedagógica entre los ciclos, modalidades y subsistemas de enseñanza.<sup>7</sup>

Este compendio de indicadores brinda un resumen bastante ajustado de los desafíos que enfrenta actualmente la educación media en relación a la concreción de las metas previstas normativamente y, desde 2008, sancionadas legalmente. El papel de los indicadores es, esencialmente, ayudarnos a ver cómo lo estamos haciendo. La mejora educativa supone, antes que nada, identificar los mecanismos sustantivos, las “palancas, tuercas y tornillos” que, en última instancia, están en la base de estos resultados o, lo que es igual, impiden progresar hacia los objetivos trazados. Dado su carácter longitudinal, el análisis de

---

<sup>6</sup> ANEP-CODICEN, o. cit.

<sup>7</sup> El diagnóstico presentado supone encarar un conjunto importante de desafíos. Como mínimo, cabe señalar los siguientes: la débil coordinación institucional, curricular y pedagógica entre los subsistemas de enseñanza; la relevancia siempre en cuestión de la educación media para vastos sectores de la población; la tensión, real o aparente, entre los componentes “académicos” o “generalistas” vs. “vocacionales” en cada etapa de la formación y entre la “calidad” y la “equidad”; el difícil equilibrio entre una oferta diversificada que no segmente y una oferta homogénea que termine siendo excluyente; el tipo, calidad y fortaleza de los vínculos sociales y académicos que los adolescentes entablan con las instituciones educativas, con las propuestas curriculares, con sus docentes y con sus propios estudios; los problemas relacionados a la convivencia y a la cultura escolar; las condiciones de la formación y profesionalización de los profesores y de la carrera docente; las dificultades de la gestión macro, meso y micro de la enseñanza; la disponibilidad y asignación de recursos económicos dirigidos a la educación, entre otros. Buena parte de estos problemas son tratados en profundidad en INEE, o. cit.; Fernández y Ríos (ed.), *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*, CSIC, Udelar, Montevideo, 2014; Fernández (coord.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Udelar, Montevideo, 2010; Filardo, Cabrera y Aguiar, *Encuesta Nacional de Juventud. Segundo Informe*, Mides, 2010; Filardo y Mancebo, o. cit.; Boado y Fernández, o. cit.; ANEP-CODICEN, o. cit.; ANEP-PISA (2004, 2007, 2010, 2013); MEC, o. cit.

trayectorias aporta una mirada privilegiada que permite una mejor comprensión de la forma en que se van produciendo, con el transcurrir de la historia escolar de los niños y adolescentes, algunos de los procesos que terminan por manifestarse en los niveles de vinculación, progresión y logro observados en un momento dado.

## Ficha técnica

El PISA-L 2009-2014 es el estudio de seguimiento de las trayectorias educativas de la cohorte de jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2009. El seguimiento abarca el período comprendido entre los años 2009 y 2014 inclusive, lo que aproximadamente corresponde a las edades 15-16 a 20-21 años.

El estudio se basa en una submuestra nacional de 2.608 estudiantes de todo el país, tomada de los casi 6.000 que en 2009 participaron de la evaluación de aprendizajes.<sup>8</sup> La muestra, por tanto, es representativa del universo PISA, esto es, de la población que en 2009 tenía aproximadamente 15 años y se encontraba escolarizada en alguna institución de enseñanza media pública o privada en cualquier modalidad formal.<sup>9</sup> En 2009, esta condición era cumplida por el 80% de la cohorte generacional. El otro 20% no asistía a la educación formal a esa edad o, en una proporción marginal, lo hacía todavía en la educación primaria.

El PISA-L reconstruyó las trayectorias educativas de esta muestra a partir de una encuesta de carácter retrospectivo aplicada en 2014 (Encuesta 2014). Los hallazgos que se presentan en este *Apuntes sobre educación* se basan en dos módulos en particular: el módulo sobre trayectorias educativas, núcleo de la Encuesta 2014, que reconstruye la actividad escolar año a año para el período de observación (2009-2014); y el módulo sobre opiniones y valoraciones respecto a la educación media, que relevó las opiniones y valoraciones de los jóvenes en relación a su última experiencia en el nivel.

## Principales hallazgos del PISA-L 2009-2014

### Las trayectorias educativas

#### Logros educativos alcanzados sobre los 20-21 años

El PISA-L arroja resultados más bien preocupantes sobre el nivel de logros educativos alcanzado por la cohorte PISA 2009 al término de su segunda década de vida. En términos muy resumidos, se destacan los siguientes hallazgos.

En primer lugar, a los 20-21 años la cohorte PISA 2009 había acumulado, en promedio, 11,8 años de estudio. Un 10% aproximadamente no había alcanzado a iniciar su noveno año de escolarización y casi un 30% no llegaba a diez años. Estos datos no contemplan al 20% de la cohorte generacional que ya no estudiaba a los 15 años y que, por tanto, no participó en

---

<sup>8</sup> El diseño de la muestra definió dos variables de estratificación explícitas: el nivel de competencias lectoras (en función del desempeño en la prueba PISA) y la región geográfica.

<sup>9</sup> Estrictamente, el universo PISA 2009 comprende a los nacidos entre el 1º de abril de 1993 y el 31 de marzo de 1994 (que tenían entre 15 años y tres meses de edad y 16 años y dos meses al momento de la aplicación de la evaluación, en agosto de 2009) que se encontraran asistiendo a un centro de enseñanza formal de carácter postprimario ese mismo año.

la evaluación PISA 2009 ni formó parte del universo de análisis del PISA-L 2009-2014. Este bajo nivel de logros se explica en parte por un porcentaje importante que llegó a los 15 años con uno o más años de rezago escolar y con fuertes carencias en relación al desarrollo de competencias básicas en áreas clave como la lectura o el razonamiento matemático. Pero también obedece a las trayectorias posteriores observadas en el marco del presente estudio. Un 15% de la cohorte PISA 2009 no logró acumular ni un solo grado escolar entre 2009 y 2014, al tiempo que solo el 43% acumuló tres o más años de estudio en este mismo período (tabla 1).

**Tabla 1. Jóvenes evaluados por PISA 2009 según años de estudio acumulados entre los 15 y los 21 años por grado escolar que cursaban a los 15 años. En %**

Años de estudio acumulados	Grado que cursaba el estudiante en 2009					
	Total	7	8	9	10	11
<b>Ninguno</b>	<b>15,0</b>	40,7	29,9	26,6	5,5	0,1
1 año	<b>20,9</b>	20,5	40,7		12,2	20,7
2 años	<b>21,1</b>	24,9	18,0	18,0	22,9	15,4
3 años	<b>14,8</b>	9,8	6,7	14,0	17,1	18,7
4 años	<b>12,6</b>	2,0	4,0	4,6	18,3	17,5
5 años	<b>15,6</b>	2,2	0,6	3,6	24,0	27,6
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

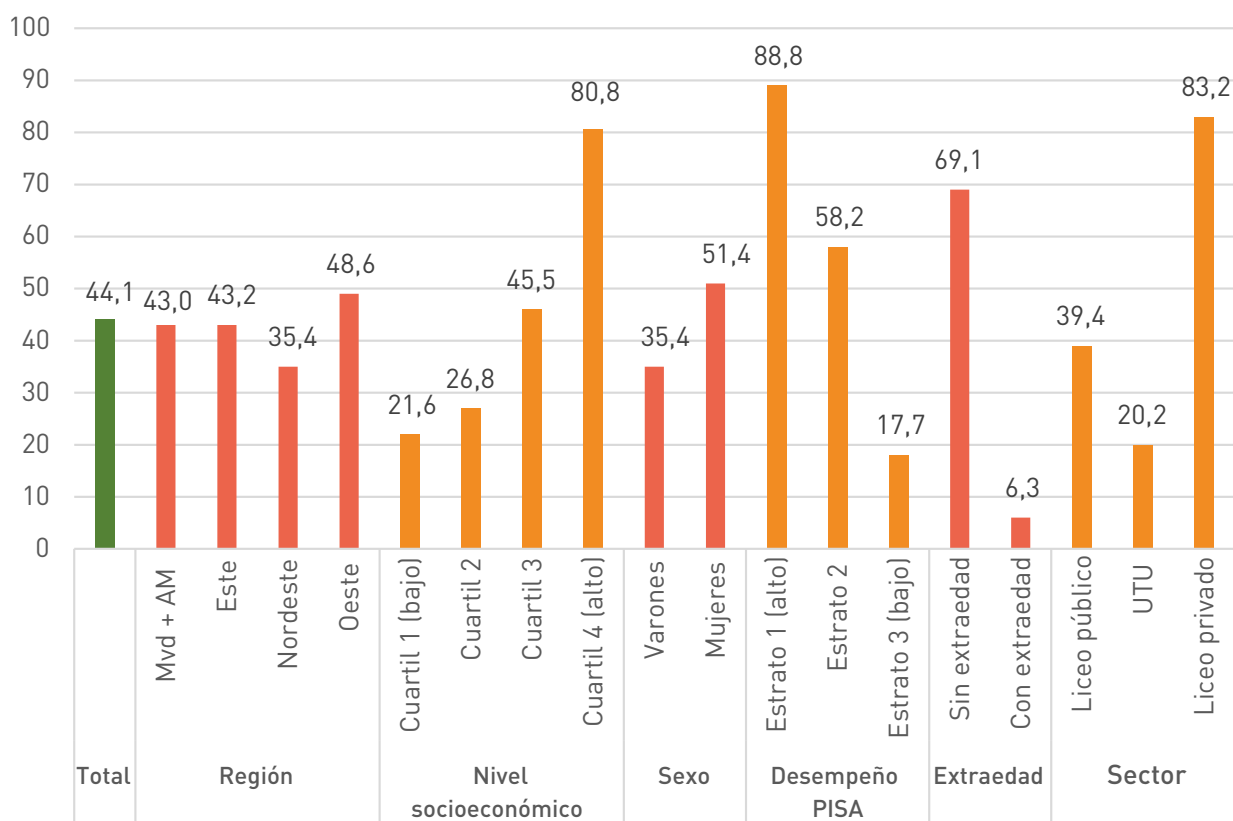
Fuente: elaboración propia a partir del PISA-L 2009-2014.

Un segundo hallazgo es que el acceso a la educación media superior en cualquiera de sus modalidades se ubicó, al final del período que abarca el panel (2014), en un 80,6%. Esta cifra incluye al 60,8% que ya la había iniciado en 2009 al momento de la evaluación PISA.

Por último, la acreditación de la educación media superior se ubica bastante por debajo del acceso. Solo el 44,1% de la cohorte evaluada por PISA en 2009 había completado el bachillerato sobre los 20-21 años. La estimación para el conjunto de la cohorte poblacional (esto es, incluyendo al 20% que ya no asistía a los 15 años) se ubica en torno al 35% (gráfico 1).



**Gráfico 1. Estudiantes evaluados por PISA 2009 que habían acreditado la educación media superior a los 20-21 años según variables seleccionadas. En %**



Fuente: elaboración propia a partir del PISA-L 2009-2014

## Trayectorias y brechas educativas

El seguimiento de la cohorte PISA 2009 permitió reconstruir una parte del proceso a través del cual se van consolidando e intensificando las profundas brechas educativas que se manifiestan sobre los 20-21 años y arrojó luz sobre algunos de los mecanismos que le subyacen. La bifurcación de las trayectorias comienza, en realidad, bastante antes de las edades que abarca el panel; a los 15 años, son por demás elocuentes. Se expresan, ante todo, en un porcentaje significativo de jóvenes que ya no estudian a esa edad (cerca del 20% de la cohorte generacional que no integra la cohorte PISA). También, en niveles muy desiguales de progresión por los grados y ciclos escolares y por profundas brechas en las habilidades cognitivas en áreas instrumentales básicas entre aquellos que persisten en la educación formal. En este sentido, el PISA-L relata una historia ya empezada, lo que da cuenta de la necesidad de profundizar en estudios longitudinales que reconstruyan las trayectorias desde edades más tempranas y, sobre todo, de pensar las estrategias de detección temprana de dificultades y riesgos educativos que permitan intervenir a tiempo y proteger las trayectorias.<sup>10</sup> De todas formas, los años que abarca el seguimiento del PISA-L como tal no son, ni mucho menos, inocuos en el proceso de configuración de las desigualdades educativas.

<sup>10</sup> Actualmente, la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP se encuentra realizando dos estudios en esta línea: el primero se basa en la evaluación temprana de niños de nivel inicial y en el seguimiento del desarrollo de sus habilidades de lectoescritura en los primeros años de la escolarización; el segundo consiste en el seguimiento de las trayectorias escolares de la muestra nacional evaluada por el TERCE 2013 en tercer y sexto año de enseñanza primaria durante el período 2013-2016.

El PISA-L 2009-2014 muestra que, aunque una parte del partido educativo se ha jugado antes, entre los 15 y los 20-21 años las brechas en términos de logro no solo se mantienen, sino que se acentúan en forma pronunciada. Sobre el final del período de observación, un conjunto de jóvenes ha logrado completar la educación media y se encuentra acumulando años de escolarización en la enseñanza superior mientras que, en el extremo opuesto, otro grupo importante no ha podido acreditar la educación media superior (o no ha llegado a empezarla) y está desvinculado de cualquier modalidad de educación formal desde hace dos o incluso más años. Aunque no se cuenta con una segunda medición de aprendizajes, no parece excesivo suponer que las brechas entre unos y otros en términos de habilidades cognitivas como las evaluadas por PISA, brechas que ya aparecían como sustantivas a los 15 años, hayan seguido profundizándose en estos años, por lo menos por la desigual exposición a la educación formal de unos y otros.

Uno de los resultados recurrentes del PISA-L es el fuerte condicionamiento de la historia educativa anterior respecto a la trayectoria que cabe esperar en el período biográfico abordado por el estudio. En algunos casos, este condicionamiento amerita prácticamente el calificativo de “determinante”. Es el caso, por ejemplo, del peso que demostraron tener las competencias cognitivas desarrolladas por los jóvenes hasta sus primeros años en la educación media, tal como son captadas por la evaluación PISA. También, e incluso en forma más acentuada, del nivel de progresión (o, inversamente, de rezago) escolar acumulado hasta los 15 años.

La acreditación de la educación media superior, uno de los indicadores de resultado clave del estudio, constituye un ejemplo claro al respecto. Los resultados del PISA-L muestran que la probabilidad de culminar la educación media superior es dramáticamente baja para los estudiantes de menores competencias lectoras: en torno al 17% en el grupo que no alcanzó los umbrales mínimos definidos por PISA, frente a más del 50% y casi el 90% en los estratos intermedio y superior de desempeños.

La acumulación de rezago escolar es todavía más crítica: el PISA-L demuestra que es “virtualmente imposible” culminar la educación media, al menos antes de los 20-21 años, cuando se ha verificado cualquier tipo de retraso, incluso mínimo, en el ritmo normativo de progresión por los trayectos escolares de un grado por año. Las estimaciones son concluyentes: apenas el 6% de los estudiantes que PISA 2009 evaluó con un año o más de rezago para su edad (alumnos que cursaban noveno grado como máximo a los 15 años) había logrado acreditar la educación media superior seis años más tarde.

Una trayectoria de rezago —en sentido amplio— hasta los 15 años prácticamente obtura las chances de progresar y culminar la educación media. La situación contraria, en cambio, no es cierta; la progresión en tiempo por los trayectos escolares anteriores y el desarrollo de las habilidades y conocimientos esperables a lo largo de la trayectoria educativa temprana constituyen *condiciones necesarias pero no suficientes* para la culminación de la educación media superior. El PISA-L muestra que un 30% de los jóvenes que sí habían progresado en tiempo hasta los 15 años y cursaban el grado normativo para la edad en 2009 no había logrado, sin embargo, acreditar el bachillerato al año 2014. De forma similar, cerca de un 40% de los alumnos que se ubicaron en el nivel intermedio de competencias lectoras —esto es, por encima del umbral de suficiencia definido por PISA, aunque por debajo de los niveles de mayor desempeño— tampoco había culminado la educación media superior al momento del relevamiento, es decir, con dos y tres años más de la edad teórica de egreso.



## Desvinculación

Los bajos niveles de logro educativo o, más precisamente, las profundas desigualdades en los logros que el PISA-L pone de manifiesto tienen como una de sus manifestaciones más críticas el alto porcentaje de jóvenes que interrumpe temporal o definitivamente sus vínculos con la educación formal en el nivel medio durante las edades que abarca el panel. La reconstrucción de las trayectorias permitió estimar que más de la mitad de la cohorte evaluada por PISA en 2009 (55%) interrumpió su escolarización cuando cursaba este nivel, ya sea vía abandono intra anual de un curso o programa educativo ya iniciado o a través de la decisión de no matricularse a inicios de un nuevo ciclo lectivo. Nuevamente, a esta proporción corresponde sumar el 20% que ya no asistía en 2009 a la edad de 15 y que no formó parte del universo evaluado por PISA ni, por tanto, del panel. Sobre este trasfondo, el PISA-L arriba a tres conclusiones que importa subrayar.

En primer lugar, casi sin excepciones, los eventos de abandono de los cursos durante el año derivan en —o preanuncian— una decisión posterior de no matriculación. Buena parte de las trayectorias de desvinculación en la educación media siguen, efectivamente, una secuencia temporal del tipo abandono-no matriculación. La desvinculación posterior es bastante más probable, además, cuanto más temprano se produce el primero de los dos eventos. El abandono intra anual constituye, desde el punto de vista de las trayectorias, una condición *cuasi* suficiente (aunque no necesaria) para la no inscripción.

Este resultado es sumamente relevante desde la perspectiva de la definición de políticas de protección de las trayectorias escolares. A diferencia de la no matriculación, el abandono intra anual involucra a estudiantes activos, por así llamarles, esto es, alumnos de un centro educativo concreto, inscriptos en un curso o programa particular, asociado a un elenco de docentes específico, etc. El sistema educativo y, en particular, los centros de enseñanza, tienen muchas más posibilidades de actuar oportuna y eficazmente sobre el abandono que sobre la no matriculación.

Un segundo elemento que surge del análisis de las trayectorias en clave de vinculación/desvinculación es el alto porcentaje de jóvenes que, habiendo interrumpido en alguna ocasión su escolarización, la retoma en algún momento en forma posterior. El PISA-L 2009-2014 muestra, en este sentido, que la ruptura de los vínculos escolares no es necesariamente definitiva. De hecho, casi la mitad de los eventos de abandono o no matriculación en la educación media registrados durante el período de seis años que abarca el panel (46,7%) fueron seguidos por una reinserción en alguna modalidad de educación formal. Se trata de trayectorias caracterizadas por secuencias de tipo desvinculación-reinserción, etapas de intermitencia en la asistencia, períodos de desescolarización y esfuerzos posteriores de retorno a las aulas. Aunque no resultan, ni mucho menos, excepcionales, estas situaciones han recibido comparativamente poca atención en la investigación nacional, en parte, probablemente, debido a la virtual ausencia hasta hace poco tiempo de información y de análisis de tipo longitudinal. Estas trayectorias ilustran que, al menos para un conjunto importante de los estudiantes, la desvinculación académica no constituye una decisión aislada o tomada repentinamente en un punto específico de la trayectoria sino, más bien, una situación que se va procesando a lo largo del tiempo y que supone, de parte de los jóvenes, distintos intentos de adaptación, búsqueda de segundas alternativas, períodos de ensayo y error.

La tabla 2 presenta el porcentaje de jóvenes que interrumpió su trayectoria educativa en el nivel junto con el porcentaje que reinició sus estudios en forma posterior, según distintas variables de interés.

**Tabla 2. Porcentaje de jóvenes de la cohorte PISA 2009 que interrumpieron sus estudios al menos una vez en la educación media (por abandono o no matriculación) y porcentaje de jóvenes que retomaron sus estudios luego de una interrupción anterior**

	<b>[I] Interrumpió alguna vez los estudios en la educación media (% sobre el total de la cohorte PISA 2009)</b>	<b>[II] Retomó los estudios luego de una primera interrupción (% sobre el total que interrumpió al menos una vez)</b>
<b>Total</b>	<b>54,6</b>	<b>46,7</b>
1er. cuartil de escs	75,6	40,7
Cuartil 2	68,3**	40,3
Cuartil 3	52,7**	56,8**
Cuartil 4 de escs	21,5**	63,4
Varón	63,4	42,3
Mujer	47,2**	51,7**
Estrato 1 – Comp. lectora (alto)	14,6	79,7
Estrato 2– Comp. lectora	41,2**	54,9**
Estrato 3– Comp. lectora (bajo)	78,9**	40,5**
Sin extraedad a los 15 años	31,8	58,2
Con extraedad a los 15 años	89,0**	40,5*
Liceo público	58,7	49,4
UTU	76,2**	33,9*
Liceo privado	19,4**	61,2*
Montevideo + Área Metropolitana	54,6	50,6
Este	60,3*	48,2
Nordeste	63,5**	43,4*
Oeste	50,1	41,3**

Fuente: elaboración propia a partir del PISA-L 2009-2014.

El símbolo \*\* indica diferencia significativa al 95% y el símbolo \* diferencias significativas al 90%.

Los resultados del PISA-L sugieren, de todos modos, que en la mayor parte de los casos estos esfuerzos de reinserción no redundan en mayores logros educativos. De acuerdo a la evidencia reunida en esta investigación, solo uno de cada diez alumnos que retomaron sus estudios luego de haberlos interrumpido en alguna oportunidad (11,7%) logra completar la educación media superior. Sobre los 20-21 años, estos alumnos habían acumulado en promedio 10,5 años de escolarización, un valor apenas superior al que presentan los jóvenes que al 2014 seguían desvinculados de la enseñanza formal (10,1 años de estudio)

y sensiblemente inferior al logro que ostentan los alumnos que nunca interrumpieron su asistencia durante la enseñanza media (13,7). El PISA-L muestra, en fin, que muchos jóvenes realizan esfuerzos importantes por seguir estudiando pero que, generalmente, estos no repercuten en resultados concretos, esto es, “no pagan”: los años de asistencia a la educación no se traducen en años de escolaridad acreditables.

Asociado a las trayectorias de reinserción, surge del estudio otro resultado importante: casi todos los factores que explican la desvinculación operan en forma sostenida a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la progresión a tiempo por los grados escolares, un origen socioeconómico medio o alto o el desarrollo de habilidades cognitivas básicas son factores que inhiben fuertemente la interrupción prematura de los estudios. El PISA-L muestra, adicionalmente, que si estos jóvenes que presentan menores riesgos de desvinculación terminan, a pesar de todo, interrumpiendo sus estudios en alguna oportunidad, las chances de que reviertan esta situación y se reinserten en la educación formal son sensiblemente más altas. Puesto al revés: los factores de riesgo señalados operan tanto sobre la primera interrupción como sobre la probabilidad de que esta se consolide en el tiempo y derive en una situación de desvinculación académica más o menos definitiva.

## **Factores asociados a las trayectorias educativas**

El PISA-L 2009-2014 analiza en forma sistemática el peso que sobre las trayectorias educativas tienen cuatro tipos de factores: sociodemográficos, territoriales, académicos y vinculados a la escolaridad anterior. Los resultados del PISA-L en este sentido confirman algunas evidencias largamente documentadas en la investigación educativa nacional y ponen de relieve otras con menor nivel de desarrollo. Aquí se resumen las principales, algunas de las cuales informaron parte de la discusión anterior.

Al igual que todos los estudios similares, el PISA-L muestra que las trayectorias educativas, incluido el nivel de logros y la vinculación/desvinculación académica, están fuertemente condicionadas por el origen socioeconómico de los estudiantes. También vuelve a confirmar importantes brechas de género favorables a las mujeres en la progresión y logro educativos.

Las diferencias socioterritoriales han recibido una atención sensiblemente menor en la investigación nacional. El PISA-L aporta evidencias importantes en este sentido. Por ejemplo, muestra que, a igualdad en otras condiciones, la acreditación de la educación media superior es significativamente menor en Montevideo y su Área Metropolitana que en las restantes regiones del país, muy particularmente respecto a lo que se definió en el marco del estudio como región oeste (sur y norte), pero también a las regiones este y nordeste.

La posibilidad de observar las consecuencias sobre la trayectoria educativa posterior del nivel de desarrollo de competencias cognitivas tales como las que mide la evaluación PISA es el rasgo distintivo de los estudios tipo PISA-L. Aun luego de descontar otros efectos asociados, tales como el origen socioeconómico o la trayectoria educativa anterior, el PISA-L muestra en forma contundente que las competencias académicas (en este caso, en particular las competencias lectoras) resultan un factor decisivo, una condición necesaria, para alcanzar logros como la culminación de la educación media superior. En particular, la investigación sugiere que un desarrollo insuficiente de tales habilidades (en los términos del estudio, un desempeño por debajo de los umbrales de suficiencia) sobre los 15 años,

prácticamente condena a los jóvenes a no completar este nivel de escolarización. La acumulación de rezago escolar, uno de los rasgos característicos del sistema educativo uruguayo, tanto en primaria como en la enseñanza de nivel medio, tiene un efecto obturador similar y aparece como uno de los más claros y potentes riesgos educativos.

En último término, el PISA-L muestra diferencias importantes en las trayectorias educativas asociadas al sector y modalidad de estudios. Buena parte de estas diferencias se explica por las características sociales y académicas de la población que reclutan promedialmente los liceos públicos, las escuelas técnicas y los liceos privados. Sin embargo, los análisis estadísticos desarrollados a partir de los datos del PISA-L, en particular respecto a la acreditación de la educación media superior, sugieren que los alumnos de los liceos privados tienen mayores chances de progresar en sus trayectorias y culminar el bachillerato que sus pares del sector público, tanto en el liceo como en la UTU, incluso luego de que se controlan las diferencias en la composición socioeconómica y en la historia escolar de los jóvenes. Merece subrayarse que este valor agregado, por así llamarle, que aportan los centros privados a la trayectoria, no ha sido verificado por ninguna investigación nacional respecto a resultados como, por ejemplo, los desempeños en pruebas estandarizadas. En otras palabras, a similares condiciones en otras variables, los institutos privados no logran mejores aprendizajes, pero sí consiguen, en cambio, proteger mejor las trayectorias escolares de sus alumnos. No es posible, con la información disponible, explicar cabalmente este resultado que sin duda requiere de esfuerzos específicos de investigación. Los análisis relativos a las experiencias sociales y académicas de los jóvenes en sus centros educativos, así como sobre la valoración de la educación media y de su liceo o UTU, arrojan algunas pistas iniciales al respecto.

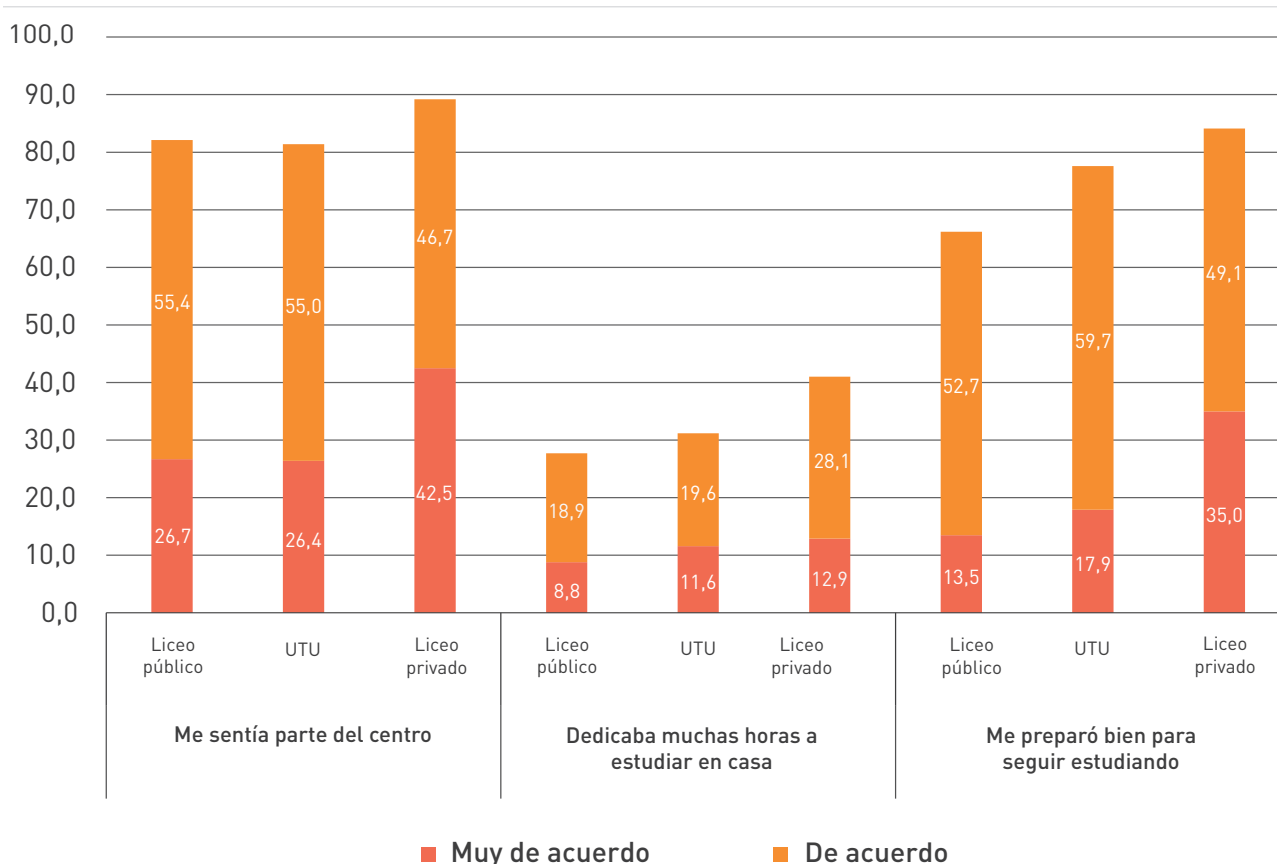
## **Experiencias y valoraciones de los jóvenes sobre la educación media**

Uno de los objetivos específicos del PISA-L era explorar las experiencias sociales y académicas de los jóvenes en sus centros educativos, así como sus valoraciones sobre la educación media, tanto en relación a aspectos concretos, como la consecución de estudios superiores o la inserción en el mercado laboral, como en términos genéricos. En el marco del estudio, las experiencias en el centro educativo aluden a dimensiones comportamentales y subjetivas que se moldean en la interacción cotidiana del estudiante con su entorno (los docentes, el currículo, los pares) y que, de acuerdo a nuestras hipótesis, juegan un rol importante en la trayectoria escolar. El concepto central en este caso es el de involucramiento, entendido como el resultado de un tipo de vínculos de calidad y de intensidad con la institución educativa. La hipótesis supone, además, que un mayor nivel de involucramiento de los estudiantes debería traducirse a su tiempo en mayores niveles de persistencia, progresión y graduación. A continuación se destacan tres resultados de esta sección del estudio (gráfico 2).

En primer lugar, no parecen existir, al menos de forma generalizada, problemas importantes en relación a lo que en el marco de la investigación se ha llamado la integración social de los estudiantes a los centros educativos. Las respuestas obtenidas para todos los reactivos incluidos en la Encuesta 2014 en esta dimensión fueron, mayoritariamente, de signo positivo. Téngase presente que este módulo fue aplicado a la totalidad de los encuestados, es decir, tanto a los que tuvieron experiencias “exitosas” en la educación media como a aquellos que experimentaron la situación contraria lo que, en algunos casos, implica historias de franco “fracaso” escolar.

En segundo término, la dimensión que se ha conceptualizado como de integración académica ofrece en cambio un panorama más variado y plantea un escenario algo más preocupante. Aunque priman las respuestas favorables, el PISA-L releva un conjunto no mayoritario pero tampoco marginal de actitudes o comportamientos que reflejan vínculos de baja intensidad con los estudios, con las tareas escolares o con los cursos. Estas situaciones aparecen asociadas, tal como era de esperarse, a la trayectoria educativa: son más frecuentes entre los jóvenes con rezago escolar y con menor desarrollo de competencias cognitivas y más raras, en cambio, entre los que lograron trayectorias exitosas. El grado de integración académica también aparece asociado con otros rasgos como el sexo y el tipo de institución: los vínculos académicos son algo más débiles entre los varones y en los liceos públicos en comparación con las UTU y los liceos privados.

**Gráfico 2. Jóvenes evaluados por PISA en 2009 según su grado de acuerdo con distintas afirmaciones relativas a la educación media por última modalidad/sector en el nivel**



Fuente: elaboración propia a partir del PISA-L 2009-2014.

En tanto, los jóvenes realizan valoraciones más bien favorables sobre la educación media en general y, en particular, sobre su última experiencia en el nivel. Dentro de este panorama aparecen, de todos modos, algunas “luces amarillas” que merecen subrayarse. Algunos ejemplos son paradigmáticos. Por una parte, solo un 8% de los encuestados se manifestó de acuerdo con la afirmación de que la “educación media ha sido una pérdida de tiempo”. Se trata de un reactivo que, obviamente, busca captar reacciones de profundo descontento con la experiencia escolar, situación que aparece como ampliamente excepcional en la Encuesta 2014. Mayoritariamente, además, los encuestados respondieron que el liceo o

la UTU “los preparó bien para seguir estudiando” y que les “enseñó cosas que podrían ser útiles para el trabajo”. Sin embargo, un grupo minoritario, pero importante, de jóvenes se manifestó en sentido contrario sobre estos dos últimos aspectos. Por fin, dos de cada tres encuestados se mostraron en desacuerdo con la afirmación “la educación media me preparó poco para la vida adulta”, uno de los reactivos más genéricos sobre esta dimensión, al tiempo que el resto dijo estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

El resultado más importante de esta sección del estudio, más allá de la frecuencia con que surgieron respuestas de uno u otro signo en relación a los distintos aspectos considerados, es la variabilidad de las experiencias reportadas por los estudiantes en función, por un lado, de su propia trayectoria escolar —lo que de algún modo es esperable— pero también, por otro, del sector y modalidad institucional en que cursaron la enseñanza media. En particular, el análisis sugiere menores niveles de integración social y académica y una valoración algo más negativa sobre la educación media y su utilidad entre los alumnos de los liceos públicos, tanto en comparación con las escuelas técnicas como, todavía más claramente, en relación a los centros privados. Estas últimas evidencias abren interrogantes relativos a las prácticas institucionales predominantes en cada caso que se encuentran, probablemente, en la base de estas diferencias. Aunque un análisis en profundidad al respecto excede el alcance del PISA-L, resulta necesario tomar nota de estos primeros resultados, especialmente a la luz del bajo nivel de logros y de la alta incidencia de las situaciones de desvinculación académica evidenciados en el marco de la investigación.

## A modo de cierre

Se sintetizan aquí, a modo de cierre, algunas de las conclusiones generales que surgen del análisis de las trayectorias en la educación media realizado en el marco del PISA-L 2009-2014.

### Brechas educativas

Sobre los 15 años, cuando se inicia el panel, las trayectorias educativas ya muestran un importante grado de heterogeneidad. Esto se manifiesta tanto en los niveles de progresión por los ciclos y grados escolares como en profundas brechas en los aprendizajes desarrollados hasta ese momento. La diversificación de las trayectorias en términos de progresión por el sistema educativo tiene un correlato directo en el desarrollo de competencias y en la adquisición de conocimientos, es decir, en la capacidad de transformar los años de escolarización en habilidades académicamente valiosas. En los cinco años siguientes, las brechas educativas se siguen profundizando en forma extrema: sobre los 20-21 años, hay un grupo de jóvenes que ha culminado la educación media y sigue acumulando años de educación en el nivel superior. En su mayoría, se trata de estudiantes que mostraron potentes competencias lectoras, matemáticas y científicas a los 15 años, competencias que presumiblemente han seguido desarrollando, en buena medida como resultado de su continua exposición a la educación formal. Este primer grupo contrasta fuertemente con el de aquellos que, a la misma edad, han consolidado su desvinculación con la enseñanza formal, desde hace varios años y en muchos casos tras varios esfuerzos de reinserción, y no han logrado transformar sus años de asistencia al sistema educativo en años escolares acreditados y acreditables. Una buena proporción de ellos mostraba, sobre los 15 años, un desarrollo muy insuficiente de habilidades básicas de lectura o razonamiento, habilidades que han tenido menor oportunidad de seguir cultivando desde entonces debido, precisamente, a su alejamiento prematuro de las aulas.



Al final del período de observación que abarca el panel, un 15% de la cohorte PISA no había acumulado ni un año adicional de estudio luego de los 15 años, un 42% había acumulado tan solo uno o dos años más y una proporción similar tres años o más. Sobre los 20-21 años de edad esto implica una brecha de 9 años de escolarización: en 2014, los más avanzados se encontraban cursando su 16° año de enseñanza formal, mientras que otros no habían avanzado más allá del 7°.

## **El peso *cuasi* determinante de la trayectoria anterior**

El inicio de la educación media no marca el comienzo de la trayectoria escolar de los estudiantes. No podría hacerlo: la educación es ante todo un proceso acumulativo de desarrollo de aprendizajes, de progresión por los grados escolares, de finalización y transición entre ciclos. No debería sorprender, por tanto, que la trayectoria educativa temprana tenga una incidencia decisiva en la suerte que corren los alumnos en las etapas posteriores de su escolarización.

Efectivamente, uno de los resultados recurrentes del PISA-L es el fuerte condicionamiento de la historia educativa respecto a la trayectoria que cabe esperar en el período biográfico abordado por el estudio. Los resultados son más que elocuentes. La acumulación de extraedad, una consecuencia directa de la repetición de los cursos en primaria o en media, constituye una situación de altísimo riesgo educativo, uno de los predictores más potentes de trayectorias que se truncarán prematuramente. El rezago en el desarrollo de los aprendizajes previstos para cada etapa —muy frecuentemente asociado al rezago en términos de extraedad para el grado— tiene consecuencias similares. El PISA-L muestra con claridad que ambas dimensiones son determinantes para las trayectorias.

La conclusión es clara: es necesario que los alumnos progresen en tiempo por los grados y trayectos escolares y, a la vez, logren traducir dicho progreso en términos de aprendizajes sustantivos. Esto supone superar las trampas de una falsa oposición, frecuentemente invocada, entre actuar sobre la repetición para integrar a todos, a costa de bajar la exigencia, y mantener altos estándares de calidad, a costa de la exclusión de buena parte de los estudiantes. El PISA-L sugiere, en contraposición a esta forma de visualizar el problema, que la protección de las trayectorias escolares requiere, simultáneamente, tanto de aprendizajes de calidad como de progresión a tiempo. Los alumnos que se rezagan en cualquiera de estas dos dimensiones pagan, más temprano que tarde, altos costos en términos de sus logros educativos.

## **Un sistema con pocos márgenes para el error**

En general, los resultados del PISA-L reflejan la imagen de un sistema educativo con pocos márgenes para el error. El sistema termina penalizando duramente a los alumnos que se apartan de las trayectorias esperadas o teóricas (tal como son concebidas normativamente), aquellos que no logran progresar en los ritmos previstos ya sea por los grados escolares o en relación al desarrollo de aprendizajes. Otro tanto surge del análisis de los riesgos asociados al primer evento de interrupción de los estudios. Se trata de un rasgo crítico que parece operar en los hechos sin que existan, por supuesto, orientaciones explícitas al respecto. De hecho, las políticas de segunda oportunidad, de reinserción o de apoyo a los estudiantes en situación de mayor riesgo educativo han ocupado un lugar central dentro de las políticas educativas para el nivel. Este tipo de intervenciones parecen

imprescindibles, pero la evidencia sugiere que su impacto es reducido, en buena parte, porque llegan tarde.

La única alternativa, en este sentido, parece ser actuar antes, es decir, actuar a tiempo. Además de buenas políticas en la educación media —o, mejor, como parte de las buenas políticas para el nivel— son necesarias intervenciones educativas oportunas, desde el inicio mismo y a lo largo de toda la trayectoria escolar. Es importante, en este sentido, centrar la perspectiva en las trayectorias en su conjunto, superando las miradas y las acciones compartimentadas en ciclos, modalidades o consejos.

## **Resituar los aprendizajes**

El PISA-L también subraya la necesidad de resituar la importancia de los aprendizajes académicos. La educación formal tiene otro conjunto de objetivos y demandas importantes, pero el desarrollo de aprendizajes constituye su campo de especialización propio, su misión específica, y debe estar en el centro. Los niños y adolescentes que aprenden persisten en la educación y progresan en sus trayectorias. Resituar los aprendizajes supone, entre otras cosas, definir con la mayor precisión posible cuáles son las competencias y los conocimientos básicos que la educación debe potenciar en cada etapa —y que todos los estudiantes deben poder desarrollar— y cuáles, en cambio, son los secundarios; y trabajar en pos de ambos, pero sobre todo de los primeros.

## **Integración social y académica**

El PISA-L no muestra dificultades particulares vinculadas a problemas de integración social a los centros, pero sí algunas “luces amarillas” en relación a la integración académica, expresadas en experiencias académicas de baja intensidad, un nivel bajo de involucramiento con los cursos, las materias, el trabajo en clase o el estudio. Otro tanto surge respecto a las valoraciones que sobre la educación media realiza un parte importante, aunque no mayoritaria, de los jóvenes encuestados. Los resultados del PISA-L, en particular, las diferencias registradas en estas dimensiones según modalidad y sector institucional, sugieren que existe un espacio importante de intervención vinculado a la gestión institucional de los centros educativos, que parece necesario seguir potenciando.

Comisión Directiva: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Limber Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura

Dirección Ejecutiva: Mariano Palamidessi

La redacción de este *Apuntes sobre educación* estuvo a cargo de Santiago Cardozo Politi y fue realizado a partir de su informe *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Rafaela Lahore

Montevideo 2015

ISSN 2393-6452

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEEEd (2016), *Apuntes sobre educación 2, Una brecha anunciada: trayectorias en educación media*, INEEEd, Montevideo.