



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 9 de febrero de 2021

Acta N°2

RES. N° 704/021

Exp. 2020-25-1-006635

Mm/Pm/Sg

VISTO: la Dirección Sectorial de Planificación Educativa eleva el documento *“Transición y trayectorias en la Educación Media Básica en Uruguay. Análisis Longitudinal con base en el Panel TERCE”*, elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística;

RESULTANDO: I) que la citada División informa que desde el año 2002 Uruguay participa en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO – Santiago, Chile;

II) que los estudios del LLECE evalúan los conocimientos de los alumnos de 3° y 6° de educación primaria en Matemática, Lengua y Ciencias Naturales con énfasis en los factores asociados a los aprendizajes, utilizando cuestionarios dirigidos a directores, maestros, estudiantes y padres, fomentando diversos espacios de reflexión y colaboración para el desarrollo técnico de las unidades nacionales de evaluación;

III) que en cada ciclo de Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) se propone a los países la incorporación de un módulo nacional, con el objetivo de aprovechar los resultados regionales en sintonía con las agendas locales de evaluación, en dicho marco y en ocasión del Tercer ERCE (TERCE), la División implementó un estudio longitudinal en los referidos niveles de gran interés para el LLECE, siendo el único en su tipo entre los países latinoamericanos participantes;

IV) que los resultados presentados en el informe elevado son consistentes con los estudios de trayectorias realizados por la ANEP para el sector público;

V) que solicita al Consejo Directivo Central apruebe la publicación del referido documento que luce de fs. 14 a 102 de obrados, a través de la página institucional de la Administración y encomiende a la

Coordinación Nacional del LLECE en Uruguay informar a la Oficina de la OREALC/UNESCO – Santiago respecto de los resultados del estudio al TERCE para dar difusión en el contexto regional;

VI) que asimismo, solicita se encomiende a la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) la implementación del segundo ciclo de relevamiento del Panel del TERCE, correspondiente a la observación desde el año 2017 a 2019 con el objetivo de incorporar la información sobre las trayectorias educativas de dicha muestra en su tránsito por la enseñanza media superior;

CONSIDERANDO: I) que la Dirección Sectorial de Planificación Educativa estima que es importante la divulgación del citado documento, en atención a que aporta un valioso análisis de las transiciones de un ciclo a otro y permite comprender los factores asociados a las trayectorias educativas;

II) que se procede a aprobar la segunda medición del estudio, a efectos de no interrumpir la línea de investigación y proseguir con el seguimiento de la cohorte estudiada, analizando en el 2021 su pasaje a EMS;

III) que asimismo señala que la segunda edición se encuentra incluida en la planificación financiera de la División de Investigación, Evaluación y Estadística, por lo que no implicaría costos adicionales;

IV) que se entiende pertinente acceder a lo solicitado además de encomendar la implementación de instancias de trabajo con equipos técnicos docentes de la Administración Nacional de Educación Pública;

ATENTO: a lo expuesto y a lo establecido en el artículo 60 de la Ley N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 en redacción dada por el artículo 153 de la Ley N°19.889 de fecha 9 de julio de 2020;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, resuelve:

1) Tomar conocimiento y aprobar el documento *“Transición y trayectorias en la Educación Media Básica en Uruguay. Análisis Longitudinal con base en el Panel TERCE”*, elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística, que luce de fs. 4 a 102 y forma parte de la presente resolución.

2) Encomendar a la Dirección de Comunicación Institucional el diseño y publicación del referido documento en la página web de la ANEP.



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

3) Encomendar asimismo a la División de Investigación, Evaluación y Estadística la implementación del segundo ciclo de relevamiento del Panel del Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo, que sea comprensivo del trayecto correspondiente a la Educación Media Superior.

4) Cometer a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa, la presentación de las evidencias constatadas a este Consejo, así como la concreción de instancias con equipos técnicos, inspectivos y directivos de los subsistemas educativos de la ANEP.

5) Encomendar a dicha Dirección los contactos correspondientes para informar a la oficina de la OREALC/UNESCO – Santiago (Chile), respecto del estudio realizado y resultados obtenidos.

Comuníquese a las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional, y a la División de Investigación, Evaluación y Estadística. Remítase copia a la Dirección de Comunicación Institucional a los efectos presentes en el numeral 2° de este acto administrativo. Cumplido, pase a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa a fin de proceder como se solicita.

Dra. Virginia Cáceres Batalla

Secretaria General

ANEP - CODICEN

Prof. Robert Silva García
Presidente
ANEP - CODICEN

Transición y trayectorias en la educación media básica en Uruguay. Análisis Longitudinal con base en el Panel TERCE

DIEE - DSPE - ANEP - 2020

RESUMEN EJECUTIVO

Introducción

El sistema educativo uruguayo cuenta con una buena acumulación de diagnósticos vinculados al estado de situación de los distintos ciclos escolares. En los últimos años han tenido un importante desarrollo los análisis de tipo longitudinal que, de forma complementaria a los estudios transversales, privilegian el seguimiento de las trayectorias educativas de distintas cohortes de estudiantes por sobre la mirada de las estadísticas regulares o de los estudios realizados en un momento específico del tiempo. El enfoque de seguimiento de trayectorias es particularmente útil para entender los procesos y los mecanismos que conectan las desigualdades sociales de origen con los desempeños, en sentido amplio, en etapas tempranas de la escolarización, y a estos últimos con los resultados educativos posteriores. En Uruguay existen relativamente pocos antecedentes de este tipo focalizados en la transición entre primaria y media, a pesar de que este tránsito representa uno de los puntos de bifurcación más críticos que enfrentan los estudiantes durante su trayectoria.

Propósitos, marco institucional y datos

Este documento presenta los resultados del seguimiento de las trayectorias escolares a lo largo de una ventana de observación de tres años de la cohorte de estudiantes uruguayos que cursaban 6to grado de primaria en 2013. El trabajo forma parte del Panel TERCE 2013-2016 (DIEE-ANEP), un estudio más amplio

propuesto por Uruguay al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO) como proyecto nacional en el marco del ciclo TERCE 2013. Al igual que TERCE, el seguimiento de las trayectorias se basa en una muestra aleatoria de los alumnos uruguayos, tanto de escuelas públicas como privadas.

El seguimiento de la cohorte de alumnos de 6to se focaliza en el análisis de la asociación entre la situación educativa de los alumnos al egreso de primaria y su trayectoria en los primeros tres años de la enseñanza media básica (EMB). Este enfoque supone redimensionar un conjunto de dificultades evidenciadas en el nivel de la enseñanza primaria como “factores de riesgo” de cara a la trayectoria posterior, bajo la hipótesis general de que las experiencias escolares previas y la acumulación educativa pasada tienen un impacto sustantivo sobre las oportunidades de realizar una transición exitosa.

El estudio considera dos dimensiones clave vinculadas a la situación al egreso de primaria: la extraedad acumulada hasta 6to año y el desarrollo de habilidades y conocimientos en áreas clave como lectura y matemática, estas últimas captadas a partir del desempeño en las pruebas TERCE de 2013 para ese grado. El análisis se concentra, en tanto, en cuatro dimensiones complementarias de la transición a la EMB, correspondientes a diferentes momentos de ese proceso: i) las expectativas educativas previas a la transición, tanto de los alumnos como de sus familias; ii) el primer tránsito, efectivizado en la matriculación del adolescente en cualquier institución de enseñanza media básica formal, así como en la opción que él y/o su familia realizan por el sector (público o privado) y modalidad (general, técnico-profesional) en ese nivel; iii) la persistencia, es decir, el mantenimiento de los vínculos con la educación formal, durante los primeros tres años en el ciclo y; iv) la progresión en tiempo por los grados escolares en ese mismo período de tiempo.

Principales resultados

Los resultados del estudio son, en líneas generales, consistentes con la evidencia preexistente y, al mismo tiempo, aportan hallazgos novedosos al conocimiento sobre esta etapa de las trayectorias escolares. Se destacan, en particular, los siguientes:

1. **Expectativas y transición a la EMB.** En su inmensa mayoría, los alumnos uruguayos de 6to año, al igual que sus familias, conciben la enseñanza primaria como un ciclo no terminal. Prácticamente el 100% de estos estudiantes preveían continuar su escolarización en la educación media, sin interrupciones, tras el egreso de primaria. El Panel TERCE constató un alto nivel de concordancia entre la visión que, al respecto, tienen los propios los niños y la expresada por sus padres. Estos últimos mostraron, además, altas expectativas sobre la escolarización futura de sus hijos, tanto con relación al nivel educativo que “desearían” como al nivel que “creen” que efectivamente podrán alcanzar.

2. **El Primer tránsito: la matriculación en la EMB.** Por su carácter longitudinal, el Panel TERCE permite contrastar las expectativas expresadas con anterioridad al tránsito, con la trayectoria efectivamente seguida por los alumnos en forma posterior. El estudio constata, en este sentido, un resultado ya documentado previamente para Uruguay, a saber: que los problemas más importantes de la transición entre primaria y media no radican en el acceso propiamente dicho, o lo que es lo mismo, en la transición entendida en sentido literal, como un evento simple circunscripto a la inscripción del alumno en el siguiente nivel, sino esencialmente en las dificultades que muchos adolescentes enfrentan para seguir una trayectoria exitosa en este último ciclo. De hecho, casi la totalidad de los alumnos evaluados por TERCE en 6to grado (98%) efectivizaron su inscripción a alguna modalidad formal de EMB al año inmediatamente siguiente al egreso.

De todos modos, de acuerdo a los hallazgos del estudio, el pequeño porcentaje que no llegó a realizar este primer tránsito se encuentra fuertemente estratificado tanto en términos sociales como educativos, con riesgos significativamente mayores para los niños de origen socioeconómico más bajo, para los varones, para los egresados de escuelas públicas y, de particular relevancia para los objetivos de este estudio, para aquellos que terminaron la enseñanza primaria con extraedad y/o con un desarrollo más bajo de competencias lectoras/matemáticas.

3. El ingreso a la EMB como punto de bifurcación institucional. Las distintas ofertas o modalidades de EMB que funcionan en Uruguay son, a todos los efectos formales, equivalentes. Estrictamente, no existe por tanto en el país ninguna bifurcación institucional asociada al tránsito entre primaria y media. No obstante, el Panel TERCE sugiere que, en los hechos, la opción por el sector institucional (público/privado) y, en particular, por la modalidad (secundaria/técnico-profesional) en esta etapa de las trayectorias no es inocua.

3.1 *Público/Privado*. El Panel TERCE muestra, en primer lugar, que la gran mayoría de los alumnos uruguayos inician la EMB en instituciones del mismo sector donde culminó la enseñanza primaria. No obstante esta pauta predominante, un conjunto de los niños transita de la escuela pública hacia un liceo privado o, inversamente, desde la escuela privada hacia el sector público. En este último caso, además, se ha mostrado que casi en su totalidad, la transición se verifica hacia la modalidad de Secundaria general (o sea, al subsistema CES), sin que se registren prácticamente transiciones desde escuelas privadas hacia la EMB técnico-profesional. Un hallazgo relevante del estudio, en este sentido, es que en términos proporcionales al *stock* de alumnos que egresan respectivamente de las escuelas públicas y privadas, los cambios en uno y otro sentido son de una magnitud similar.

Sin embargo, los perfiles socioeducativos de ambos grupos son diferentes. La característica más sobresaliente de quienes migran del sector público hacia el privado es el mayor nivel socioeconómico de sus familias, lo que probablemente se encuentra asociado a la capacidad para hacer frente a los costos correspondientes; la pauta contraria, respecto al origen socioeconómico, se observa para las migraciones del sector privado al público. El estudio muestra que la migración privado→ público, además, es más frecuente entre los alumnos del interior que en entre los de la capital, lo que presumiblemente se vincule a la distribución de la oferta educativa de EMB en el territorio, y entre los estudiantes que obtienen resultados académicos menos destacados en las pruebas de aprendizaje. Las pautas de migración en uno y otro sentido, en cualquier caso, parecerían implicar una agudización de la segmentación institucional en términos sociales y educativos asociados a los cambios de sector durante la transición a la EMB.

3.2 Modalidad general/técnico-profesional. Por otra parte, el Panel TERCE sugiere algunos rasgos de segmentación social y educativa en la opción que realizan las familias, eventualmente en acuerdo con sus hijos, entre la modalidad Técnico-profesional (CETP) y la modalidad Secundaria general (CES) al momento de la transición, configurando alumnados con perfiles diferentes en dimensiones relevantes. Los análisis descriptivos muestran, en este sentido, que la elección por la modalidad técnico-profesional es casi exclusiva de los egresados de las escuelas públicas y es más frecuente, además, entre los alumnos de los estratos socioeconómicos más bajos, entre los hijos de familias con menores expectativas educativas, en el interior del país que en la capital, entre los varones, entre los alumnos que acumularon rezago escolar en primaria y entre aquellos que demostraron menores competencias lectoras/matemáticas en las pruebas TERCE. Aunque no todos estos factores resultan estadísticamente

significativos en los análisis multivariados, en su conjunto, los resultados sugieren que estas ofertas educativas podrían, en los hechos, estar actuando o siendo percibidas por las familias, como trayectos institucionalmente segmentados.

4. Las trayectorias en los primeros tres años de la EMB. El Panel TERCE muestra problemas de persistencia en la EMB de magnitud moderada, en términos globales, pero que alcanzan niveles sustantivos para algunos sectores específicos del estudiantado; más críticas, incluso, son las dificultades que una proporción muy importante de los alumnos enfrenta para progresar en tiempo durante los tres primeros años en el nivel. Estos resultados se resumen en la tabla siguiente.

		Matriculación			Progresión en tiempo		
		2014	2015	2016	2014	2015	2016
Total		0.978	0.926	0.885	0.972	0.768	0.676
Sector donde cursó 6to año	Público	0.975	0.914	0.866	0.969	0.734	0.630
	Privado	0.996	0.995	0.997	0.994	0.967	0.945
Nivel socioeconómico de la familia	Cuartil 1	0.955	0.836	0.737	0.937	0.568	0.429
	Cuartil 2	0.969	0.917	0.881	0.968	0.701	0.595
	Cuartil 3	0.993	0.977	0.960	0.991	0.881	0.793
	Cuartil 4	0.999	0.998	0.988	0.998	0.958	0.936
Sexo	Varones	0.970	0.920	0.878	0.965	0.732	0.654
	Niñas	0.986	0.931	0.891	0.980	0.803	0.697
Extraedad en 6to de primaria	Sin extraedad	0.995	0.978	0.966	0.994	0.882	0.798
	Con extraedad	0.923	0.758	0.623	0.902	0.406	0.287
Región donde cursó 6to año	Interior	0.979	0.936	0.898	0.973	0.790	0.690
	Montevideo	0.973	0.893	0.841	0.972	0.695	0.631
Terce: Nivel de desempeño en Matemática 6to	I	0.952	0.847	0.779	0.935	0.559	0.440
	II	0.982	0.947	0.892	0.982	0.782	0.672
	III	0.998	0.967	0.948	0.998	0.897	0.838
	IV	1.000	0.979	0.999	0.993	0.937	0.928
Terce: Nivel de desempeño en Lectura 6to	I	0.938	0.753	0.704	0.925	0.505	0.406
	II	0.980	0.934	0.867	0.973	0.700	0.578
	III	0.978	0.961	0.949	0.978	0.875	0.797
	IV	0.998	0.995	0.987	0.994	0.980	0.953

Fuente: DIEE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Un 11,5% de los alumnos evaluados por TERCE en 6to año estaba desvinculado del sistema educativo formal al tercer año posterior a su egreso de primaria. Esta cifra contabiliza exclusivamente a los adolescentes que no se matricularon al inicio del año escolar, pero no toma en cuenta las eventuales experiencias de abandono o cuasi abandono que se producen a lo largo del año.

En tanto, el seguimiento de la cohorte de alumnos de 6to año evaluados por TERCE en 2013 indica que solo dos de cada tres egresados (68%), aproximadamente, lograron progresar en tiempo hasta 3ero, mientras que el resto cursaba con rezago, debido a experiencias de repetición en la propia EMB, o se encontraba en situación de desvinculación.

Estos resultados son consistentes, en términos generales, con los estudios de trayectorias realizados por la ANEP para el sector público. El Panel TERCE permite ampliar estos análisis en dos sentidos: primero, considerando en las estimaciones al sub-universo de estudiantes del sector privado y, segundo, desagregando las estimaciones globales en función de las características sociales de los estudiantes, de su origen institucional y de su trayectoria educativa previa. Destacamos los siguientes hallazgos, en este sentido:

4.1 El Panel TERCE muestra, en primer lugar, fuertes desigualdades entre los alumnos egresados del sector público y privado, incluso cuando se controla estadísticamente por el origen socioeconómico y por la trayectoria educativa previa. La desvinculación en la EMB es un problema casi exclusivo del sector público, mientras que las dificultades para progresar en tiempo afectan a ambos grupos, pero de manera muy desigual: al tercer año en la EMB, el 95% de los egresados de escuelas privadas de primaria cursaba 3er año, es decir, el grado previsto o normativo, frente a tan solo el 63% de los egresados de las escuelas públicas. Estas diferencias se reducen ampliamente, pero no desaparecen, cuando se “controla” estadísticamente

por el origen socioeconómico y el desempeño escolar (rezago y aprendizajes) en primaria.

4.2 La persistencia y la progresión en tiempo están fuertemente asociadas, además, al origen socioeconómico de los alumnos, en el sentido esperado. De todos modos, ambos problemas, pero especialmente el último, afectan a un porcentaje para nada menor de estudiantes pertenecientes a familias categorizadas como de estratos medios y medios altos, lo que muestra que más allá de las desigualdades asociadas al origen socioeconómico, las dificultades para la progresión en tiempo en la EMB tienen un carácter estructural que no se limita a los alumnos de los contextos socioeconómicos más vulnerables.

4.3 El Panel TERCE muestra, en tercer lugar, desigualdades entre moderadas y chicas, entre los estudiantes de Montevideo y del interior y en función del sexo, - desfavorables, respectivamente, para los alumnos ubicados en la capital del país y para los varones. Las brechas de género, en particular, desaparecen en los análisis multivariados que eliminan de la comparación las diferencias entre varones y niñas en los resultados escolares alcanzados durante la enseñanza primaria.

4.4 En cambio, las desigualdades vinculadas a la trayectoria educativa anterior a la transición a la EMB son de una magnitud muy importante. Uno de los resultados más impactantes que surgen del Panel TERCE es que solo el 62% de los alumnos que terminaron 6to de primaria con extraedad seguía escolarizado al tercer año del egreso, frente al 97% de los que terminaron la escuela a la edad prevista. Esto indica que, en los hechos, la desvinculación en los primeros tres años de la EMB es un riesgo casi exclusivo de los alumnos que se rezagaron en primaria. Más allá de la brecha entre ambos grupos, de 35 puntos porcentuales, el hecho de que cuatro de cada diez

niños que se rezagaron en primaria ya habían dejado de estudiar al tercer año de la transición a la EMB merece ser subrayado.

Si se considera el indicador más exigente de progresión en tiempo, la situación es sustantivamente más crítica. El Panel TERCE encontró cursando 3ero de EMB al tercer año del estudio únicamente al 29% de los niños que tenían extraedad en 6to. En otras palabras, el rezago en primaria es un predictor extremadamente potente de una trayectoria posterior caracterizada por dificultades para sostener la escolarización y/o para avanzar exitosamente por la EMB. En comparación, el 80% de los que completaron primaria a la edad prevista lograron progresar en tiempo durante los primeros tres años en la EMB. De todas formas, este porcentaje debe considerarse como muy bajo, dado que se trata de adolescentes que habían logrado “sortear” los primeros seis años de primaria sin contratiempos, lo que sugiere la hipótesis de que la progresión en tiempo en primaria opera como una condición necesaria, pero no suficiente, para una trayectoria exitosa en la EMB.

En otras palabras, los resultados del estudio señalan, de manera contundente, el fuerte riesgo que la acumulación temprana de rezago escolar supone para la trayectoria posterior. Interesa destacar, en este sentido, que la mayor parte de la extraedad en primaria se genera, de hecho, durante los primeros dos años de ese ciclo, es decir, aproximadamente entre los 6 y 8 años de edad y que de acuerdo a las estadísticas disponibles, afecta a una proporción nada menor de los escolares, de entre el 25% y el 30% de los alumnos, en el sector público.

A conclusiones similares a las descriptas en los párrafos anteriores se arriba, en tanto si se consideran los desempeños en las pruebas TERCE en lugar de la condición de extraedad en 6to año de primaria. A modo de ejemplo, tres de cada diez alumnos que demostraron competencias lectoras propias del nivel I de TERCE se habían desvinculado de la EMB al tercer año de la transición y solo cuatro de

cada diez habían logrado progresar en tiempo hasta 3ero. Las probabilidades de éxito en la trayectoria en la EMB aumentan, como es esperable, a mayor nivel de competencia académica. Sin embargo, también en este caso, los resultados del Panel TERCE reflejan el carácter estructural de las dificultades que supone la EMB, en particular para progresar en tiempo por los grados escolares. Esto queda de manifiesto, por ejemplo, en el hecho de que el 20% de los alumnos con competencias lectoras propias del nivel III en la prueba TERCE de 6to año, es decir, con un desarrollo de las habilidades de lectura que debe ser valorado al menos como satisfactorio para el nivel, no pudo de todos modos progresar hasta 3ero de EMB a lo largo de los tres años que abarca el período de observación. El estudio sugiere, en este sentido, que los únicos alumnos para quienes este logro está prácticamente garantizado, en los hechos, son aquellos que demostraron competencias propias del nivel más alto de la evaluación (nivel IV). Estas conclusiones son las mismas, esencialmente, para cualquiera de las áreas de conocimiento evaluadas por TERCE.

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Dirección Sectorial de Planificación Educativa
División de Investigación, Evaluación y Estadística

**Transición y trayectorias en la educación media básica
en Uruguay. Análisis Longitudinal a partir del Panel
TERCE**

Documentos de trabajo DIEE
Montevideo, 2020

Esta publicación ha sido realizada por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-CODICEN).

Los autores de este documento son: Santiago Cardozo Politi y Adrián Silveira Aberastury.

Los autores quieren reconocer el valioso aporte en este proyecto de Elisa Borba y Gimena Castelao, quienes lideraron el proceso de recolección y sistematización de información en la que se basó este estudio.

Las ideas, expresiones y opiniones de este documento pertenecen exclusivamente a los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Administración Nacional de Educación Pública ni de sus diversos subsistemas. Los Documentos de Trabajo DIEE a menudo representan trabajos preliminares y son divulgados para animar la reflexión sobre asuntos relevantes de política educativa. La cita de estos documentos debe tomar el carácter provisorio de estos trabajos. Se autorizan las reproducciones y traducciones siempre que se cite la fuente. Queda prohibido todo uso de esta obra con fines comerciales.

Cómo citar:

ANEP (2020). *Transición y trayectorias en la educación media básica en Uruguay. Análisis Longitudinal a partir del Panel TERCE*. Montevideo: ANEP.

ISBN: XXXX - XXXX

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

Montevideo, noviembre de 2020.

Contenido

1. Presentación y objetivos del informe	7
2. Antecedentes nacionales de investigación sobre la transición entre la enseñanza primaria y media y las trayectorias en la EMB.....	12
3. El panel de seguimiento de la muestra TERCE en Uruguay.....	19
3.1. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo	19
3.2. El módulo nacional de Uruguay en TERCE.....	20
3.3. El Panel TERCE.....	22
4. Las condiciones al egreso de la educación primaria	24
4.1. Acumulación de extraedad durante la enseñanza primaria.....	25
4.2. Desarrollo de competencias académicas.....	26
5. Las expectativas sobre la transición a la educación media	30
5.1. Las expectativas educativas de los alumnos al término de la enseñanza primaria.....	32
5.2. Sentimientos expresados por los alumnos en relación a la transición	35
5.3. Las expectativas expresadas por las familias	37
6. De la enseñanza primaria a la media: la primera transición.....	42
6.1. Matriculación en la EMB, modalidad y sector de ingreso.....	42
6.2. Sector institucional al inicio de la EMB.....	44
6.3. ¿Diversificación temprana? ¿Quiénes inician la EMB en la UTU?.....	48
7. Las trayectorias en la educación media básica	55
8. Factores asociados a las trayectorias en la educación media básica.....	63
8.1. Trayectorias en la educación media básica según la situación a los tres años del egreso de primaria	64
8.2. Metodología	65
8.3. Resultados	65
9. Síntesis y reflexiones finales.....	71
9.1. Principales resultados.....	72
9.2. A manera de cierre	78
Referencias bibliográficas.....	81
Anexos.....	85

Índice de tablas

Tabla 3.1 Alumnos evaluados por TERCE seguidos entre 2013 y 2016.,	19
Tabla 3.2. Estadísticos descriptivos. Panel TERCE – cohorte 6to grado. Año 2013,	19
Tabla 4.1 Probabilidad de cursar 6to año de primaria en situación de rezago.,	22
Tabla 4.2. Puntuaciones promedio de los estudiantes de 6to grado de primaria en las pruebas de Ciencias Naturales, Matemática y Lectura. TERCE 2013,	23
Tabla 4.3. Niveles de desempeño en TERCE en las pruebas de Ciencias, Matemática y Lectura de 6to año. En porcentajes,	24
Tabla 4.4. Porcentaje de estudiantes de la cohorte TERCE de 6to año ubicados en los niveles I o II de Lectura, Matemática y Ciencias según situación de rezago,	24
Tabla 5.1. ¿Qué crees que vas a hacer cuando termines la escuela?,	30
Tabla 5.2. Sentimientos de los estudiantes en relación a la transición a la educación media,	33
Tabla 5.3. Expectativas educativas de la familia y de los alumnos. En % sobre el total de casos (a),	33
Tabla 5.4. Expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos: ¿Hasta qué nivel le gustaría que siguiera estudiando el alumno?,	35
Tabla 5.5 Correspondencia entre niveles educativos que le gustaría y cree que efectivamente logrará el estudiante según la opinión de la familia.,	36
Tabla 6.1. Alumnos de la cohorte de 6to año evaluados por TERCE en 2013 que no se matricularon en la EMB en 2014 según variables seleccionadas. En proporciones., ..	40
Tabla 6.2. Egresados de 6to de primaria en 2013 según matriculación en la educación media en 2014 por sector institucional en 6to de primaria. En porcentajes.,	42
Tabla 6.3. Proporción de alumnos que egresaron de 6to que migran de sector (público→privado o privado→público) en la transición de primaria a media según variables seleccionadas,	43
Tabla 6.4. Proporción de estudiantes de la cohorte de 6to año evaluada por TERCE que iniciaron la EMB en la modalidad técnico-profesional del CETP según variables seleccionadas.,	48
Tabla 6.5. Modelo multivariado sobre elección de modalidad en el tránsito a la EMB (técnica vs. secundaria). Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013. Efectos marginales (a),	49
Tabla 7.1 Situación educativa de la cohorte de alumnos egresados de 6to de primaria en 2013 en los tres años calendario posteriores (a),	52
Tabla 7.2. Cohorte de egresados de 6to de primaria en 2013 según matriculación y progresión en tiempo en los tres años posteriores por variables seleccionadas,	54
Tabla 8.1. Estadísticos descriptivos de las variables que componen el análisis multivariado.,	60

Tabla 8.2. Efectos marginales sobre la probabilidad de seguir una trayectoria de rezago y de desvinculación en comparación con una trayectoria normativa en los primeros tres años de la EMB. Modelo logístico multinomial, 65

Tabla A4.1. Correlaciones lineales (coeficiente r de Pearson) entre los puntajes en las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013, 82

Tabla A6.2. Modelo multivariado sobre elección de modalidad en el tránsito a la EMB (técnica vs. secundaria). Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013. Efectos marginales (a), 82

Tabla A8.1. Modelo logístico multinomial sobre la trayectoria en los primeros tres años en la EMB. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 (*), 84

Tabla A8.2. Modelo logístico multinomial sobre la trayectoria en los primeros tres años en la EMB. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 (*), 85

Tabla A8.3. Modelo logístico multinomial sobre la trayectoria en los primeros tres años en la EMB. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 (*), 86

Acrónimos y abreviaciones

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CODICEN	Consejo Directivo Central
DIEE	División de investigación, Evaluación y Estadística
EMB	Educación Media Básica
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo
ETC	Escuelas de Tiempo Completo
GURI	Gestión Unificada de Registros e Información
IECON	Instituto de Economía
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MECAEP	Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UDELAR	Universidad de la República
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Presentación y objetivos del informe

Uruguay ha alcanzado, desde hace varias décadas, un nivel de egreso universal del ciclo primario y un tránsito virtualmente universal hacia las diferentes modalidades de educación media básica (EMB). Sin embargo, persisten importantes dificultades asociadas a esta transición que se expresan, principalmente, en las trayectorias de un conjunto de adolescentes que: a) abandonan sus estudios en forma prematura, sin completar la EMB; o b) no logran progresar por los grados escolares en los tiempos previstos, por lo que acumulan situaciones de rezago escolar en este nivel. Debido a la estructura jerárquica de los ciclos educativos, ambos resultados condicionan fuertemente, a su tiempo, las probabilidades de éxito en la transición y en las trayectorias en la educación media superior, impactando directamente en indicadores como las tasas de cobertura educativa, que, a pesar de las mejoras registradas en los últimos años, continúan registrando una caída a partir de los 15 años de edad, la alta proporción de estudiantes que cursan la educación media en situación de rezago para la edad y, finalmente, en las tasas de egreso, tanto de la educación media básica como de la educación media superior, que siguen ubicándose en niveles muy bajos en términos comparativos.

Las tasas de cobertura, la asistencia con extraedad y los niveles de egreso en la enseñanza media son, en realidad, el reflejo, en un momento dado, de un conjunto de experiencias que los estudiantes han ido experimentando a lo largo de su escolarización, tanto en ese ciclo como en los niveles educativos previos: experiencias de promoción o repetición de los cursos, desarrollo de aprendizajes, en un sentido amplio, interrupción de su escolarización, etc. Los análisis en clave de trayectorias educativas se focalizan, precisamente, en el seguimiento de distintas cohortes de estudiantes, más que en la lectura de las estadísticas transversales. Tienen, con estas últimas, un carácter complementario. En Uruguay, este tipo de estudios ha mostrado dos cuestiones importantes: i) que los logros escolares, tanto con relación a la persistencia, como a la progresión y al

desarrollo de aprendizajes, tienen un carácter fuertemente acumulativo; ii) que existen etapas particularmente críticas en las trayectorias escolares en las que los riesgos educativos se acentúan o se manifiestan con particular intensidad.

El primer aspecto se refleja, esencialmente, en el hecho de que el mejor predictor del desempeño escolar “contemporáneo” de los estudiantes es su desempeño previo. Esta afirmación es válida tanto con relación a las trayectorias de aprendizaje, tal como son captadas por pruebas estandarizadas (Cardozo et al, 2012; De Melo y Machado, 2016; ANEP, 2017), como a las oportunidades y riesgos de persistencia, de promoción de los cursos, de progresión en tiempo y de acreditación de los cursos (Boado y Fernández, 2010; Fernández et al., 2013; Cardozo, 2016; Borba et al., 2018; Mara et al., 2000).

El segundo aspecto implica que las trayectorias no son lineales, sino que, por el contrario, existen puntos de inflexión, asociados en buena medida a la propia estructura institucional sobre la que se estructura el sistema educativo, que suponen transiciones especialmente críticas para los estudiantes. El ingreso a la escuela graduada en 1er año de primaria constituye, probablemente, el primero de estos puntos de inflexión. Existe, al respecto, una abundante literatura sobre los diversos aspectos del desarrollo cognitivo, social y emocional involucrados en una suficiente preparación para aprovechar las oportunidades de crecimiento y de aprendizaje, en un sentido amplio, en la escuela (Vásquez y Moreira, 2016; Doherty, 1997; Barrington y Hendricks, 1989; Cairns y Neckerman, 1989; Entwisle y Hayduk, 1988; Gilbert et al., 1993; Lloyd, 1978; McLeod et al., 1994). La histórica concentración de la repetición en los primeros grados de primaria y, especialmente en 1ero, reflejan en buena medida las dificultades que supone este primer tránsito para la trayectoria escolar.

La transición entre la enseñanza primaria y la EMB supone un segundo punto de inflexión crítico, señalado tempranamente por el maestro Julio Castro a mediados del siglo pasado (Castro, 1949). En Uruguay, en particular, esta transición implica cambios profundos en diversos planos: cambio de centro educativo y, frecuentemente, cambio en el grupo de pares; cambios en la organización de la enseñanza, desde una lógica más generalista hacia otra

especializada en un número importante de cursos o asignaturas, con un número igual de docentes; cambios en la periodicidad y el tipo de vínculos entre los estudiantes y sus adultos referentes en la institución educativa; cambios en las lógicas de evaluación, en el tipo y, eventualmente, en el nivel de exigencias académicas, entre otros. Un ejemplo claro del impacto que esta transición tiene sobre las trayectorias educativas para los estudiantes uruguayos surge de la lectura de las tasas de repetición en el último año de primaria, donde no alcanzan al 1%, y en el primero de la EMB donde se disparan por encima del 20%. A diferencia de lo que se observa en primaria, además, los impactos asociados a la transición a la EMB persisten más allá del primer año en el nivel. Esto sugiere que no se trata exclusivamente de un problema más o menos puntual de adaptación a las nuevas reglas y formatos institucionales, sino de dificultades de carácter más estructural, que requieren ser analizadas en períodos más largos de tiempo.

El estudio que se presenta en este documento sintetiza un conjunto de análisis que tienen como foco la transición entre los niveles de primaria y la EMB y las trayectorias escolares durante los primeros años en este último nivel, con base en el Panel de seguimiento de la cohorte de alumnos egresados de 6to grado en 2013 (Panel TERCE). El estudio, que se extendió por una ventana de observación de tres años, hasta 2016 inclusive, busca vincular la situación educativa acumulada hasta al egreso de primaria en dos dimensiones clave, como son el nivel de desarrollo de habilidades académicas y la progresión o no en tiempo durante el ciclo, con la trayectoria escolar posterior en la EMB. Específicamente, busca responder dos preguntas centrales: i) ¿cuántos estudiantes siguen trayectorias “normativas” (progresión en tiempo por la EMB), de rezago y de abandono durante los tres primeros años inmediatos a la culminación del ciclo primario?; ii) ¿qué factores sociodemográficos, institucionales y, especialmente, académicos, se asocian a las oportunidades y riesgos relativos de seguir estas trayectorias?

El proyecto fue diseñado y conducido desde la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Implicó el seguimiento durante tres años de una muestra estadística de las cohortes de alumnos uruguayos de 3er y 6to grado de primaria que participaron en la evaluación regional de aprendizajes de TERCE en 2013, en escuelas públicas y privadas de todo el país. El presente estudio, en particular, se concentra en las trayectorias de la cohorte de los alumnos de 6to. El enfoque general busca vincular el análisis de las trayectorias escolares en la EMB con la trayectoria escolar en primaria, captada esencialmente a través de una medida estandarizada y validada de las competencias académicas acumuladas a lo largo de toda la educación primaria y de la acumulación o no de rezago escolar en ese ciclo, que expresa el efecto previo de la exposición al riesgo de repetición entre 1ero y 6to año.

El documento se estructura en 9 capítulos, incluyendo este primero. El capítulo 2 sintetiza los principales antecedentes nacionales que han profundizado en la investigación sobre la transición desde la educación primaria a la educación media. El capítulo 3 presenta la estrategia metodológica y las fuentes de datos sobre las que se base el estudio y describe las principales características del panel de seguimiento de la cohorte de alumnos de 6to grado evaluados en el estudio TERCE en 2013. El capítulo 4 se focaliza en las condiciones al egreso de primaria, con énfasis en los problemas de acumulación de extraedad y en el desarrollo de habilidades y conocimientos en los dominios evaluados por TERCE, principalmente: lectura, matemática y ciencias. El siguiente capítulo analiza las expectativas educativas de los alumnos y sus familias al término de la enseñanza primaria, mientras que los capítulos 6 y 7 se ocupan, respectivamente, del primer tránsito a la EMB y de las trayectorias en este ciclo durante la ventana de observación. El primero de estos capítulos aborda el tránsito inmediato hacia la educación media, considerado como un evento puntual, que abarca hasta la matriculación o no en alguna modalidad de EMB. Se presentan allí las estimaciones relativas a la proporción de estudiantes que completan esta primera transición, conjuntamente con un análisis de las opciones que las familias y/o los alumnos realizan con respecto al inicio de la trayectoria en la EMB, en términos del sector institucional (público o privado) y

la modalidad (secundaria o técnico-profesional). En el capítulo 7, en tanto, se describen las trayectorias en la educación media básica, con énfasis en dos tipos de indicadores: de persistencia/desvinculación y de progresión en tiempo/rezago. La presentación de los resultados concluye en el capítulo 8 con un análisis estadístico de tipo multivariado sobre los factores que se asocian con las distintas trayectorias educativas durante los primeros tres años en la educación media básica, con especial énfasis en los efectos que la trayectoria escolar previa tiene sobre los riesgos de desvinculación y de rezago en la EMB. Finalmente, el capítulo 9 sintetiza y discute los principales hallazgos del estudio.

2. Antecedentes nacionales de investigación sobre la transición entre la enseñanza primaria y media y las trayectorias en la EMB

Existen, en Uruguay, diversos antecedentes vinculados al estudio de los problemas de la transición entre la educación primaria y la enseñanza media. Hasta hace relativamente poco tiempo, los análisis sobre el tema se focalizaron en el estudio comparativo de la oferta y estructura institucional en ambos niveles y/o en el análisis de estadísticas educativas agregadas y de carácter transversal, derivadas de la información sobre matrícula, tasas de promoción/repetición o similares. Los estudios longitudinales sobre la transición a la EMB en clave de trayectorias escolares son relativamente recientes en el país. En este capítulo reseñamos algunos de los antecedentes más importantes al respecto.

El Panel SERCE constituye el primer estudio longitudinal en el país que permitió reconstruir aspectos clave de las trayectorias escolares desde primaria y hasta los 15 años de edad aproximadamente. El Panel se basó en el seguimiento de la cohorte de alumnos uruguayos de 3er año que participaron en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE/LLECE-UNESCO) en 2006. Este estudio abarcó, entre otras actividades, una segunda evaluación de aprendizajes en 2009, cuando la cohorte de 3ero cursaba mayoritariamente 6to grado. Además se analizó la desvinculación en el tránsito a la EMB y en los primeros años en ese nivel, a partir del estudio de los registros administrativos de ANEP. Y tercer lugar, en 2012 se aplicó una encuesta al subconjunto de alumnos que, sobre los 14-15 años de edad, ya no asistían a la educación formal.

El seguimiento del Panel SERCE posterior a 2009 estuvo a cargo de investigadoras del IECON-UDELAR. De Melo y Machado (2016: 11) reportan que en 2012, es decir, a tres años del egreso de primaria, el 84% de la cohorte SERCE asistía a la EMB en un liceo público o privado o en una escuela técnica y el 5% había abandonado la enseñanza formal, mientras que el 11% restante no pudo ser localizado. En base a estos resultados, es posible estimar la

desvinculación en ese momento entre un mínimo de 5% (proporción que efectivamente declaró no asistir) y un máximo de $5+11=16\%$ ¹.

Por otra parte, de acuerdo a De Melo, Failache y Machado (2015), más de dos tercios de los alumnos de esta cohorte que estaban desvinculados sobre los 15 años de edad, habían dejado de asistir a la enseñanza formal a los 14 años o antes y un 40% de ellos nunca llegó a inscribirse en un instituto de EMB, es decir, no alcanzó a realizar el tránsito. Esta última proporción corresponde a entre el 2% y el 6% del total de la cohorte SERCE, según el supuesto que se realice sobre los estudiantes no localizados (ver nota al pie 1). Asimismo, el estudio señala que, en la mayoría de los casos, la decisión de abandonar los estudios fue apoyada por la familia o fue tomada en conjunto con la familia.

En tanto, De Melo y Machado (2016) reportan, en línea con otros antecedentes sobre el tema, que la desvinculación en la EMB es más probable: i) entre los varones; ii) está asociada al entorno educativo del hogar (nivel educativo materno) y a algunos rasgos institucionales de la escuela primaria, como la experiencia del director, el nivel de desempeño en las evaluaciones de aprendizaje, tanto de 6to año como de 3ero de primaria; iii) el nivel de expectativas educativas del propio niño y de su familia; iv) las preferencias expresadas al término del ciclo primario en relación al gusto por diversas asignaturas y; v) la autopercepción respecto a la habilidad académica. Algunos de estos mismos factores aparecen asociados, asimismo, a la opción entre la modalidad general (liceo) o técnica en la EMB.

Failache, Salas y Vigorito (2018) analizan el papel de la trayectoria nutricional y de distintas habilidades no cognitivas en los riesgos de repetición y abandono escolar en la enseñanza media, en base a un estudio panel focalizado en el seguimiento de una muestra de niños que en 2004 asistían a 1er año de primaria en escuelas públicas de todo el país. Los autores encuentran que la talla para la edad y el ingreso del hogar al inicio del ciclo primario, es decir, sobre los

¹ Este último valor corresponde a la hipótesis más pesimista que implica que todos los niños no localizados por el estudio habían dejado el sistema educativo. Los resultados que presentamos en este documento para la cohorte TERCE de 6to año sugieren que la desvinculación se ubica más próxima al límite superior que al inferior.

seis años de edad, son fuertes predictores de los riesgos de repetición posterior. Asimismo, de acuerdo a los autores, desempeños descendidos en las escalas psicométricas aplicadas en el marco del estudio y asociadas a aspectos emocionales, problemas de conducta o hiperactividad, entre otros, se asocian a un mayor riesgo de repetición, al tiempo que esta última predice fuertemente el abandono posterior.

Cardozo, Schenck y Severino (2018) sintetizan los principales hallazgos derivados del seguimiento de las dos primeras cohortes de alumnos participantes del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos, que egresaron de escuelas públicas de primaria en 2011 y 2012, respectivamente². El estudio se concentró en la primera transición (inscripción o no en el liceo o escuela técnica, al año inmediatamente posterior al egreso de primaria) y en las trayectorias durante el primer año en la EMB y hasta la matriculación o no al año siguiente. El seguimiento de las dos primeras cohortes del Plan permitió arribar a un conjunto de resultados de interés a los efectos del presente estudio:

i) en ambas cohortes la matriculación en 1er año de EMB, al año inmediatamente posterior al egreso de 6to de primaria, fue prácticamente universal (del orden del 97%). Este resultado es consistente con las estimaciones que surgen del Panel SERCE antes citado;

ii) pese a que el tránsito a la EMB es cuasi universal, apenas el 65% de cada cohorte, aproximadamente, logró seguir una trayectoria de tipo "normativa". En los términos del estudio, esto implica que el alumno: se matriculó en alguna modalidad de EMB tras el egreso de 6to de primaria, asistió hasta el final de los cursos, aprobó 1er grado de EMB y se inscribió para cursar 2do al año siguiente;

iii) en contraposición, una proporción muy importante de los alumnos que iniciaron la EMB no alcanzaron la promoción en su primera experiencia en este nivel y/o abandonaron sus estudios antes de terminar el año: el 14% asistió hasta el final de los cursos pero repitió y otro 19% dejó de asistir y, por tanto, tampoco logró la promoción;

² Los resultados de la evaluación del Plan se reportan en extenso en ANEP (2013a; 2013b; 2014).

iv) a pesar de que $14+19=34\%$ de los alumnos no promovió 1er grado, el estudio constató un nivel relativamente alto de matriculación al segundo año del egreso de primaria, del orden del 90% para ambas cohortes.

El análisis de factores asociados realizado como parte de la evaluación del Plan mostró, por su parte, que las trayectorias de transición a la EMB estaban fuertemente condicionadas por: i) la trayectoria escolar previa, captadas a través de indicadores como la extraedad acumulada hasta 6to, el ausentismo a clases y la nota de promoción en el último año de primaria (este estudio no contaba con mediciones estandarizadas de aprendizajes); ii) el nivel socioeconómico y cultural del hogar de origen; iii) las expectativas educativas expresadas por las familias y; iv) el sexo (las niñas siguieron trayectorias normativas en una proporción algo mayor que los varones). En cambio, el estudio no encontró diferencias en las trayectorias en la EMB asociadas a la modalidad institucional (general vs. técnica), una vez controladas las restantes variables.

Los últimos dos antecedentes específicos que reseñamos están basados en el Panel de alumnos uruguayos evaluados por TERCE en 2013 y seguidos hasta 2016, es decir, son estudios realizados sobre la misma fuente de información en la que se basa el presente informe. En ANEP (2017) se presenta un análisis descriptivo de las trayectorias durante los primeros tres años de la EMB de los alumnos egresados en 2013, focalizado en la submuestra de escuelas públicas de Tiempo Completo (TC) y de jornada simple, definidas en el marco de la evaluación de impacto del Programa TC. Solo el 60% de los egresados de esta submuestra de escuelas logró progresar en tiempo hasta 3er año de la EMB, mientras que el resto asistía, pero con rezago, o se había desvinculado de la educación formal en estos primeros tres años, sin diferencias entre los grupos de tratamiento y de comparación.

Lado (2019) utiliza el Panel TERCE – cohorte 6to para estudiar los efectos de la escuela primaria en la EMB, en particular, sobre la probabilidad de aprobar 1ero y 2do año a partir de modelos de decisiones secuenciadas. Entre los hallazgos reportados se destaca la asociación de variables relativas al “factor docente”, tales como el monitoreo de la dirección y el ambiente laboral en el

último año de primaria, con los resultados obtenidos por los estudiantes en 1er año de la EMB. El estudio arriba a otro conjunto de resultados consistentes con los antecedentes previamente reseñados, entre otros: que la probabilidad de aprobar 1ero y 2do año de EMB es mayor entre las niñas y se asocia positivamente con la progresión en tiempo en primaria, con el nivel de asistencias a clases en 6to de escuela y con el desempeño las pruebas TERCE y con el nivel socioeconómico de las familias. Lado reporta también mayores riesgos de repetición en los primeros años de la EMB en las modalidades técnicas del CETP y probabilidades menores en los liceos privados, con los liceos públicos en una situación intermedia.

Además de los trabajos específicamente focalizados en la transición primaria-media, interesa señalar dos antecedentes adicionales, que aportan evidencia empírica e hipótesis sustantivas vinculadas a los objetivos del presente trabajo y que se basan también en el seguimiento de estudiantes. En primer lugar, los estudios longitudinales basados en PISA (PISA-L) han permitido analizar en profundidad la estrecha relación que existe entre los factores clásicos de desigualdad vinculados al origen socioeconómico y sociocultural, el desarrollo de competencias académicas, tal como son captadas mediante evaluaciones estandarizadas de gran escala, y la trayectoria educativa posterior, en este caso, en relación con la última etapa de la educación media y con la transición a la enseñanza superior (Boado y Fernández, 2010; Fernández et al, 2013; Cardozo, 2016). En particular, los PISA-L han puesto en evidencia que la acumulación de rezago escolar hacia los 15 años de edad y el desarrollo insuficiente de habilidades y conocimientos en áreas clave como la lectura y las matemáticas prácticamente clausuran las probabilidades de completar la educación media, mientras que la progresión en tiempo hasta esa misma edad y un desempeño académico por encima de los umbrales de suficiencia no aseguran el resultado contrario. El diseño conceptual y metodológico del Panel TERCE descansa en buena medida, sobre la misma tradición de investigación que los estudios PISA-L.

El segundo antecedente en este nivel corresponde al seguimiento de las trayectorias en la educación media pública de los egresados de primaria, desde 2013 a la fecha, con base en la consolidación de los registros administrativos de los sistemas de bedelía de ANEP de CEIP, CES y CETP (ANEP, 2019). Esta línea de investigación ha permitido estimar, de forma sistemática, la acumulación de rezago escolar y la desvinculación de la enseñanza formal a lo largo de toda la educación media, desde 1ero a 6to, en base a una metodología similar a la que se presenta en el capítulo 7 del presente documento. El estudio tiene la virtud de habilitar análisis sobre las tendencias de cambio en el tiempo, a través de la observación de cohortes sucesivas de egresados del CEIP. Como contrapartida, al basarse en los registros administrativos de ANEP, no incluye dentro del universo de estudio a los niños egresados de la enseñanza privada. Entre los hallazgos más relevantes, el informe referido muestra que, a los cinco años del ingreso al nivel medio el 20% de los estudiantes está desvinculado de la enseñanza formal, otro 40% persiste pero con rezago acumulado en este mismo nivel y solo el restante 40% ha logrado progresar en tiempo. La comparación temporal, en tanto, indica mejoras graduales en ambos indicadores para las cohortes más recientes.

En definitiva, los antecedentes reseñados indican que: i) en su inmensa mayoría, los alumnos que culminan la enseñanza primaria comienzan su tránsito a media, efectivizado a través de la inscripción al año siguiente al egreso en alguna de las modalidades de la EMB; ii) sin embargo, durante los primeros años en este ciclo se evidencian dificultades muy importantes asociadas a las dificultades para progresar en tiempo y/o a la interrupción de los vínculos con el sistema educativo; iii) estos problemas durante la trayectoria en la EMB aparecen asociados, en primer lugar, a factores clásicos de desigualdad como el origen socioeconómico y cultural de los alumnos, el sector institucional y, en menor medida, el sexo o la localización geográfica. En segundo lugar, todos los estudios muestran que la trayectoria escolar anterior (progresión en tiempo/rezago y habilidades académicas) y las expectativas educativas de los alumnos y sus familias constituyen potentes predictores de la trayectoria posterior en la EMB.

3. El panel de seguimiento de la muestra TERCE en Uruguay

3.1. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

El Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), se creó en 1994 como una red de unidades de medición, con el objetivo de evaluar la calidad de los sistemas educativos de los países latinoamericanos. Desde su creación, LLECE se ha convertido en una referencia regional para la cooperación entre países en el campo de la evaluación de la educación y también como un soporte técnico para la capacitación de equipos responsables de los sistemas nacionales de medición y evaluación.

En este marco el LLECE ha desarrollado tres versiones de su Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). En 1997, el primer estudio, PERCE, se aplicó en 13 países, donde se evaluó Matemática y Lectura en el tercer y cuarto año de la escuela primaria. Además, se evaluaron otras dimensiones asociadas con aspectos del espacio escolar. El segundo estudio, SERCE, se aplicó nueve años después, en 2006, y evaluó las áreas de Matemática y Lectura en los grados tercero y sexto de la escuela primaria; y Ciencias Naturales en sexto grado. El tercer y último estudio hasta la fecha, TERCE, se aplicó en 2013 y evaluó las mismas áreas de SERCE. En esa oportunidad, además, se agregó una evaluación en el área de Escritura.

El objetivo principal del TERCE fue evaluar la calidad de la educación en términos de aprendizaje en los países participantes de América Latina y el Caribe e identificar los factores asociados con ella (UNESCO, 2015). El TERCE, fundamentalmente, intenta responder a dos preguntas de investigación: i) ¿Cuál es el nivel de logro escolar de los estudiantes de primaria, en tercero y sexto grado, en las áreas de lenguaje (lectura y escritura), matemáticas y ciencias naturales en los países participantes?; ii) ¿Cuál es la relación entre los

desempeños escolares y otras variables vinculados a los estudiantes y sus familias, los maestros y sus clases, las escuelas y su gestión?

En correspondencia con estos dos ejes principales, el TERCE utilizó dos tipos de instrumentos de recopilación de información para lograr su objetivo: pruebas estandarizadas para la evaluación del aprendizaje y cuestionarios contextuales. La elaboración de las pruebas, en las distintas áreas, procura alinearse con los aspectos comunes que contienen las propuestas curriculares en cada uno de los países. Los cuestionarios, por su parte, se desarrollaron teniendo en cuenta el marco teórico del estudio, a partir de una revisión de la literatura sobre los factores que pueden afectar el logro del aprendizaje en educación primaria. TERCE presenta cuestionarios para estudiantes, familias, maestros y directores.

El diseño de la muestra de TERCE permite que los resultados del estudio sean representativos de dos poblaciones dentro del sistema educativo: estudiantes en los grados tercero y sexto de los países participantes. Estos alumnos conforman una muestra aleatoria de alcance nacional, integrada por niños de todas las modalidades de educación primaria, tanto pública como privada, urbanas y rurales, seleccionada de acuerdo al diseño bietápico que solicita LLECE/UNESCO para el estudio.

3.2. El módulo nacional de Uruguay en TERCE

Uno de los diferenciales más relevantes de los estudios de UNESCO, consiste en que en cada ciclo de evaluación se habilita la posibilidad de que los países participantes incorporen un módulo nacional con el objetivo de potenciar los resultados regionales en sintonía con las agendas locales de evaluación. En particular para el módulo nacional de Uruguay en el TERCE se llevaron a cabo tres acciones específicas.

En primer lugar, se articuló el estudio de evaluación de impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) antes citado. En términos operativos, esto implicó la selección de un grupo de escuelas ETC y otras públicas sin extensión de la jornada escolar, que funcionarían respectivamente como

grupos de tratamiento y control. Todas estas escuelas fueron incluidas forzosamente en la evaluación TERCE, como un complemento a la muestra nacional (ANEP, 2017).

En segundo lugar, complementariamente se diseñaron módulos específicos de preguntas sobre percepciones, actitudes y expectativas de los estudiantes en relación a su experiencia educativa y la satisfacción de las familias con la propuesta escolar. Estas baterías de preguntas fueron incluidas en los cuestionarios de estudiantes y de sus familias respectivamente.

En tercer término, se conformó un panel a partir de la muestra nacional TERCE, que específicamente consistió en el seguimiento de las trayectorias escolares de todos los alumnos de 3ero y 6to grado evaluados durante una ventana de observación de tres años, o sea desde 2013 hasta 2016 (Panel TERCE). Este documento presenta los resultados del análisis de este Panel, exclusivamente para la cohorte de 6to año. El seguimiento de las trayectorias escolares de estos alumnos se realizó sobre el 100% de los niños de ambas muestras. Abarcó una ventana de observación de tres años (hasta 2016, inclusive) y se realizó a partir de tres olas anuales consecutivas de sistematización de datos administrativos y relevamientos de información de carácter primario. El procedimiento supuso distintas acciones complementarias: i) la consolidación, triangulación y sistematización de los registros administrativos de ANEP para los años 2013 a 2016 (de GURÍ, en el caso de primaria, y de los sistemas de bedelías de Secundaria y UTU); ii) un relevamiento anual en cada uno de los centros educativos privados que participaron en TERCE, tanto en primaria como en media; iii) el contacto telefónico con los hogares de los estudiantes, en los casos en los que no fue posible su localización mediante las estrategias anteriores o en los que debía confirmarse una situación de desvinculación escolar.

El Panel TERCE reporta tres aspectos principales de la trayectoria escolar de los alumnos evaluados en 6to: i) la matriculación (o no) del estudiante al inicio de cada año lectivo consecutivo; ii) el tipo de institución a la que se matriculó

(pública o privada, escuela primaria, liceo, escuela de CETP-UTU); y iii) la modalidad, nivel y grado cursado³.

Esta información se combinó posteriormente con los datos relevados por el estudio TERCE en 2013, vinculados principalmente: i) al desempeño académico en las distintas pruebas aplicadas en 6to grado; ii) a la historia escolar anterior, esencialmente, asociada a la progresión o no en tiempo hasta 6to; iii) a diversas características sociodemográficas y familiares (sexo, nivel socioeconómico, localización geográfica, entre otras); y iv) a las características institucionales de la escuela a la que asistía el niño en 2013.

3.3. El Panel TERCE

El Panel TERCE de la cohorte 6to estuvo conformado por los 4.332 niños que participaron de la evaluación de 2013 y que constituyen, como se mencionó, una muestra aleatoria de alcance nacional de los alumnos uruguayos de 6to grado. Al cabo de tres años, se logró relevar la información de interés para el 98,6% de la muestra inicial (4.271 adolescentes), lo que supone una cobertura muy buena para un estudio tipo panel. Además de ellos, 24 niños (0,6% del total de la cohorte) migraron a otro país o fallecieron a lo largo de estos años, por lo que se los excluyó del estudio, mientras que otros 37 (0,9%) no pudieron ser localizados mediante las estrategias descriptas. Estos últimos constituyen, técnicamente, las únicas situaciones de *panel attrition* propiamente dicho. La tabla 3.1 resume esta información.

³ En el caso de la cohorte evaluada por TERCE en 3er año en 2013, se aplicó además una segunda evaluación de aprendizajes en lectura, escritura, matemáticas y ciencias en el año 2016, cuando en su mayor parte cursaban 6to de primaria, lo que permitió realizar análisis de ganancia escolar.

Tabla 3.1 Alumnos evaluados por TERCE seguidos entre 2013 y 2016.

	2014		2015		2016	
	n	%	n	%	n	%
Total	4.332	100.0	4.332	100.0	4.332	100.0
En el panel	4.309	99.5	4.294	99.1	4.271	98.6
En el extranjero o fallecido	9	0.2	16	0.4	24	0.6
No encontrados	14	0.3	22	0.5	37	0.9

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

En la tabla 3.2 se presentan estadísticos descriptivos básicos sobre la cohorte de 6to grado, vinculados a las principales dimensiones que se utilizarán para los análisis que se desarrollan en las secciones siguientes.

Tabla 3.2. Estadísticos descriptivos. Panel TERCE – cohorte 6to grado.

Total de la cohorte	4.332
Sector institucional	
Público	85.4%
Privado	14.6%
Sexo	
Niñas	50.8%
Varones	49.2%
Edad	
11 años	2.7%
12	73.9%
13	17.1%
14	6.4%
Progresión hasta 6to	
En tiempo	75.7%
Al menos un año de rezago	24.3%
Región	
Montevideo	23.0%
Interior	77.0%
Desempeño académico (TERCE)	
Nivel I o II en Lectura	56.9%
Nivel I o II en Matemática	62.9%
Nivel I o II en Ciencias	71.1%

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año.

4. Las condiciones al egreso de la educación primaria

Desde el punto de vista del análisis de las trayectorias educativas en la EMB, la situación en 6to año es clave en dos sentidos complementarios. Por una parte, permite valorar la acumulación alcanzada por los alumnos a lo largo de toda la enseñanza primaria. Esta fue históricamente la razón por la cual las primeras evaluaciones de aprendizaje para el nivel, desde la década de 1990, se focalizaron en el último grado del ciclo (ANEP-CODICEN, 2015; ANEP-MECAEP, 1997; 2003; 2007). Adicionalmente, dado que la enseñanza primaria no es terminal, la situación educativa de los alumnos al egreso de este nivel aporta información altamente relevante para analizar las herramientas con que cuentan los alumnos para afrontar el ciclo siguiente y los distintos tipos de riesgo que enfrentarán en su tránsito hacia la educación media.

En Uruguay, el egreso de primaria es, desde hace muchas décadas, de carácter universal. Sin embargo, diversos estudios han señalado dos rasgos problemáticos, de carácter persistente, con relación a las condiciones de egreso de una parte importante de los escolares. Primero, la acumulación de extraedad derivada de las experiencias de repetición a lo largo de este trayecto. Aunque Uruguay ha reducido sistemáticamente las tasas de repetición en primaria, muy particularmente durante la última década y media (ANEP, 2020b), los análisis en clave longitudinal muestran que un porcentaje significativo de los alumnos llega a 6to año con uno o más años de rezago escolar, mayoritariamente generado en los primeros tres años del ciclo y, muy en particular, en 1ero.

En segundo lugar, todas las evaluaciones de aprendizaje realizadas en el país, tanto las de carácter nacional desde el censo de 6to año de 1996 hasta la última evaluación del INEE de 2017, como las de carácter internacional impulsadas por LLECE-UNESCO (SERCE 2006 y TERCE 2013), han mostrado que un porcentaje importante de los alumnos culmina el ciclo primario sin haber logrado desarrollar un conjunto de conocimientos y habilidades básicas en áreas clave como la lectura, la escritura, las matemáticas o las ciencias naturales

(ANEP-CODICEN, 2015; ANEP-MECAEP, 1997; 2003; 2007; UNESCO, 2015; INEE, 2018).

Una de las hipótesis fundamentales detrás de los estudios longitudinales como el presente es que ambas situaciones, el rezago escolar y los déficits de aprendizajes, configuran riesgos educativos críticos para la trayectoria posterior. En otras palabras, los alumnos que culminan primaria con extraedad y/o con un desarrollo deficitario de habilidades y competencias académicas básicas, enfrentarán probabilidades más bajas de progresar en tiempo en la EMB y mayores probabilidades de desvincularse en forma prematura, sin culminar este nivel.

La acumulación de extraedad y el déficit en el desarrollo de aprendizajes en la enseñanza primaria no constituyen, por lo demás, riesgos independientes; dicho de otra forma, los alumnos que han acumulado rezago a lo largo de su trayectoria en primaria también muestran, frecuentemente, dificultades en el desarrollo de aprendizajes y viceversa. El sentido de la causalidad entre el rezago escolar y el déficit de aprendizajes no es, de todos modos, evidente de por sí. De hecho, ha sido y sigue siendo motivo de controversia entre los especialistas. En términos empíricos, la asociación entre ambas situaciones permite abordar este problema en términos de la acumulación de riesgos educativos.

En este capítulo, caracterizamos las condiciones al egreso de primaria de la cohorte de alumnos de 6to año evaluada por TERCE en 2013. Estas condiciones serán utilizadas más adelante como parte de los factores explicativos en el análisis del tránsito a la EMB y de las trayectorias escolares en ese ciclo durante los primeros tres años.

4.1. Acumulación de extraedad durante la enseñanza primaria

El 23% de la cohorte evaluada por el Panel-TERCE llegó al final del trayecto de enseñanza primaria en situación de extraedad, es decir, con al menos un año de rezago escolar, producto de experiencias anteriores de repetición. El rezago es

sustantivamente más frecuente en las escuelas públicas, aunque tampoco es insignificante en las privadas (26.2% y 7.4% respectivamente). Dado el patrón de estratificación socioeconómica y sociocultural de la repetición, largamente documentado por los Monitores de Enseñanza Primaria, incluido el último (ANEP, 2020b), la extraedad se encuentra fuertemente asociada al contexto socioeconómico y cultural de la familia de los estudiantes: la probabilidad de terminar la educación primaria con al menos un año de rezago escolar es de 44.1% entre los niños del estrato más bajo (1er cuartil del índice de nivel socioeconómico) y cae progresivamente a 23.0%, 18.6% y 7.6% en los cuartiles 2, 3 y 4, respectivamente (tabla 4.1).

Tabla 4.1 Probabilidad de cursar 6to año de primaria en situación de rezago.

	Proporción	Límites del intervalo de confianza (95%)
Total	0.243	{0.215 - 0.274}
Sector institucional		
Público	0.266	{0.233 - 0.302}
Privado	0.075	{0.548 - 0.102}
Nivel socioeconómico de la familia		
1er cuartil de NSE	0.436	{0.363 - 0.512}
2do cuartil	0.228	{0.174 - 0.292}
3er cuartil	0.183	{0.132 - 0.247}
4to cuartil	0.072	{0.049 - 0.105}

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

4.2. Desarrollo de competencias académicas

La principal ventaja de asociar un estudio de tipo panel a una evaluación de aprendizajes como el TERCE, es que permite contar con una medida validada y estandarizada sobre los desempeños académicos de la población de estudio en un momento específico de su trayectoria escolar, en este caso, en 6to de primaria. Al ser TERCE un estudio de carácter comparativo, además, los resultados específicos para la cohorte nacional pueden ser puestos en el contexto más general del resto de los países latinoamericanos participantes.

Al igual que en el estudio SERCE de 2006, en la evaluación TERCE 2013, Uruguay se posicionó, junto con Chile, Costa Rica y México, entre los países de

América Latina con mayores logros de aprendizaje, en los dos grados evaluados y en cualquiera de las áreas de conocimiento incluidas (UNESCO, 2015). En la evaluación de 6to año, en particular, estos cuatro países obtuvieron puntajes promedio en las tres pruebas superiores a la media regional (Tabla 4.2).

Tabla 4.2. Puntuaciones promedio de los estudiantes de 6to grado de primaria en las pruebas de Ciencias Naturales, Matemática y Lectura. TERCE 2013.

	Ciencias	Matemática	Lectura
Argentina	700	707	722
Brasil	700	721	709
Chile	768	776	793
Colombia	733	726	705
Costa Rica	756	755	730
Ecuador	711	683	702
Guatemala	684	678	672
Honduras	668	662	661
México	732	735	768
Nicaragua	668	662	643
Panamá	675	671	644
Paraguay	646	652	641
Perú	701	703	721
Rep. Dominicana	632	633	622
Uruguay	725	736	765

Nota: El promedio de los países, para las tres áreas es: 700 pts. Fuente: DICE-ANEP en base a UNESCO, 2015.

De todas formas, y al igual que sucede en cualquiera de los restantes sistemas educativos participantes del estudio, un porcentaje importante de los estudiantes uruguayos se ubicó en los niveles más bajos de desempeño en cada una de las pruebas (tabla 4.3). Así, por ejemplo, el 62.9% de los niños uruguayos demostró competencias propias de los niveles I y II (en una escala de cuatro) en la prueba de Matemática (26.3% en el nivel I); en el área de Lectura, este porcentaje fue de 56.9% (11.6% en el Nivel I), mientras que en Ciencias fue de 71.1% (33.3% en el Nivel I)⁴. TERCE muestra, asimismo, una correlación entre

⁴ Los niveles I a IV marcan una graduación en los desempeños. A diferencia de otras evaluaciones de gran escala, como PISA, TERCE no define un umbral mínimo de suficiencia. Los distintos niveles se definen de forma descriptiva, a partir del juicio de expertos, en términos del tipo de habilidades que los estudiantes demuestran en cada una de las pruebas. Por ejemplo, para la evaluación de Lectura de 6to año, el nivel I corresponde a niños que son capaces de localizar información explícita, ubicada en lugares destacados de un texto, concluir en base a conexiones entre ideas evidentes y explícitas y reconocer tipos de textos breves de estructura familiar y cercana. Mientras que, en el otro extremo, los del nivel IV logran interpretar lenguaje figurado y acciones de personajes en narraciones literarias y en textos discontinuos, reflexionar y emitir juicios sobre los recursos y características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios,

moderada y fuerte en el desempeño de los alumnos en las distintas áreas evaluadas (ver tabla A4.1 en el Anexo)⁵.

Tabla 4.3. Niveles de desempeño en TERCE en las pruebas de Ciencias, Matemática y Lectura de 6to año. En porcentajes.

	Ciencias	Matemática	Lectura
Nivel I	33.3	26.3	11.6
Nivel II	37.8	36.6	45.3
Nivel III	19.4	24.2	21.2
Nivel IV	9.5	13.0	21.9
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Tal como muestra la tabla 4.4, por último, la probabilidad de que un estudiante presente desempeños propios de los niveles I o II en las diferentes pruebas está estrechamente asociada con su situación respecto a la extraedad.

Tabla 4.4. Porcentaje de estudiantes de la cohorte TERCE de 6to año ubicados en los niveles I o II de Lectura, Matemática y Ciencias según situación de rezago.

	Sin rezago	Con rezago	Total
Nivel I o II de Lectura	49.3	81.7	56.9
Nivel I o II de Matemática	56.0	85.2	62.9
Nivel I o II de Ciencias	65.5	89.4	71.1

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

En síntesis, TERCE encuentra a una proporción importante de la cohorte de 6to grado en situación de rezago escolar y/o con niveles de desarrollo de

reconocer tipos de texto de estructuras no familiares ni cercanas. Para las áreas de Matemática y Ciencias, TERCE define descripciones análogas (UNESCO, 2015).

⁵ TERCE estima la habilidad de los alumnos en forma independiente para cada una de las pruebas. Esto permite estudiar el grado en que el desempeño de los alumnos en cada área se asocia con sus resultados en las restantes. Para la muestra de alumnos uruguayos de 6to año, este análisis arroja correlaciones positivas entre los puntajes obtenidos en las tres pruebas: $r_{\text{Lectura, Matemática}} = 0.616$, $r_{\text{Lectura, Ciencias}} = 0.662$ y $r_{\text{Matemática, Ciencias}} = 0.636$. Estos resultados sugieren que las habilidades en las distintas áreas evaluadas por TERCE no son independientes entre sí: los alumnos más competentes en cualquiera de las pruebas tienden a serlo también en las restantes y viceversa, lo que admite dos interpretaciones complementarias. Por una parte, podrían estar reflejando que los desempeños en las distintas áreas son, en buena medida, el producto de un conjunto de circunstancias o causas comunes. Entre otras, podrían considerarse tanto aspectos contextuales, como las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, como dimensiones institucionales, escolares o individuales. Alternativamente, la correlación en los resultados podría estar sugiriendo una estructura compleja de las competencias académicas que se expresaría, p.e., en una competencia global, que es la que estaría captando esencialmente la correlación, y un conjunto de sub-competencias secundarias, específicas a cada una de las áreas de conocimiento. Desde el punto de vista del análisis de los efectos de los aprendizajes sobre la trayectoria posterior, foco del presente estudio, esta segunda hipótesis tiene implicancias importantes, en la medida en que sugiere que las posibles dificultades que podrían enfrentar los estudiantes de bajos desempeños en su transición a la enseñanza media no derivarían tanto de los déficit de aprendizaje específicos en un área de conocimiento en particular, sino de un desarrollo insuficiente de competencias académicas de carácter global.

habilidades académicas, en una o en varias de las áreas evaluadas, comparativamente disminuidos. Desde el punto de vista del estudio de las trayectorias educativas, estas situaciones ilustran tanto sobre el resultado acumulado a lo largo de toda la escolarización previa hasta 6to año inclusive, como sobre las condiciones de partida con las cuales esta cohorte enfrentará su tránsito a la EMB y su trayectoria en ese nivel. Un aspecto importante que surge del análisis presentado es la asociación entre estos riesgos, tanto entre la acumulación de extraedad y los aprendizajes, como entre las competencias académicas en las distintas áreas de conocimiento incluidas en el estudio TERCE.

5. Las expectativas sobre la transición a la educación media

La denominada socialización académica de los estudiantes presenta un gran impacto en sus aprendizajes y depende en gran medida de sus familias. La investigación es consistente en indicar que las familias son los agentes principales de este proceso, incidiendo en esta socialización a través de sus creencias, prácticas y experiencias personales (Taylor, Clayton y Rowley, 2004). Con relación a estos aspectos, se dispone de una extensa literatura sobre lo que los padres hacen y piensan acerca de sus expectativas sobre el nivel educativo que alcanzarán sus hijos.

Estudios como PIRLS 2011 (Mullis et al., 2012) y el mismo TERCE (UNESCO, 2015) indican una correlación positiva entre las expectativas de los padres con respecto al logro de la educación superior por parte de sus hijos y su dominio de la lectura. Sin embargo, esta asociación tiende a disminuir cuando se considera el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante y la escuela, estrechamente asociado tanto a las expectativas familiares como al desempeño de los alumnos. Por otra parte, diversos estudios han constatado una estrecha relación entre las expectativas educativas que expresan las personas en un momento específico de su trayectoria escolar y su desempeño académico posterior (Cardozo, 2015; Fernández, 2006) e, incluso, su desempeño en distintas áreas durante su vida adulta, tales como los ingresos (Hill, 1997).

Existen, en la literatura especializada, diversas explicaciones respecto a la relación entre expectativas educativas y desempeño académico, que a continuación sintetizaremos en tres perspectivas.

En los últimos años, la investigación educativa ha mostrado un renovado interés en el desarrollo de modelos conductuales o de nivel micro basados en la toma de decisiones educativas, generalmente dentro del marco general de la teoría de la elección racional (Gambetta, 1987; Breen y Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1998; Morgan 2002, 2005; Hillmert y Jacob, 2003; Breen y Yaish, 2006). Estos enfoques buscan explicar la persistencia en las desigualdades

educativas a nivel macro mediante la comprensión de la toma de decisiones o elecciones educativas que realizan los individuos y sus familias. Teóricamente, esta perspectiva considera a las personas con visión de futuro, intentando tomar las mejores decisiones educativas a la luz de los costos, beneficios y riesgos esperados de las opciones disponibles. En la teoría de la elección racional, el peso que los actores asignan a los retornos derivados de las decisiones educativas a futuro son componentes clave en la utilidad que tienen las diferentes opciones educativas y se supone que son cruciales para las decisiones que toman (Breen y Goldthorpe, 1997; Morgan, 2005).

En esta tradición, las expectativas son concebidas como una expresión de la valoración que realizan los individuos respecto a los costos y beneficios monetarios y no monetarios de las distintas opciones educativas, incluida la opción por dejar de estudiar, así como de los “riesgos subjetivos”, es decir, percibidos, que conllevan los distintos cursos de acción. Desde este punto de vista, la configuración de expectativas es un aspecto clave en la formación de la demanda por educación (cuánto y qué estudiar) y, por tanto, en la explicación de por qué las personas deciden avanzar o interrumpir su escolarización en diferentes etapas de su trayectoria, así como de sus opciones entre modalidades o trayectos académicos o profesionales, etc. Este enfoque se utiliza predominantemente para explicar las decisiones educativas en los trayectos escolares avanzados, por ejemplo, ante la opción por seguir o no estudios superiores, pero resulta más problemático cuando se aplica a niveles educativos de carácter obligatorio, como la transición a la enseñanza media básica, donde además es menos claro si el sujeto de la elección es el propio estudiante, los adultos responsables o ambos.

Alternativamente, las expectativas educativas pueden ser entendidas como una expresión genérica de la valoración que los estudiantes y/o sus familias hacen sobre la educación. Desde este segundo punto de vista, la vinculación observada empíricamente entre las expectativas y las trayectorias académicas podría explicarse como efecto de otros mecanismos no observables directamente, tales como el apoyo familiar, la motivación o el esfuerzo dedicado a los estudios.

Este segundo tipo de mecanismos se asocia más a la transmisión intergeneracional del capital cultural, incluida la incorporación de hábitos y predisposiciones “académicas” (Bourdieu, 1986), que a la valoración más o menos racional de cursos de acción, propios del primer enfoque.

Desde un tercer punto de vista, la propia formación de expectativas podría ser concebida como el resultado a explicar, más que como un factor causal o explicativo, bajo una hipótesis de “preferencias adaptativas” (Elster, 1988). Bajo esta hipótesis, los buenos o malos desempeños en el sistema educativo, o más precisamente, la percepción que las familias y los estudiantes tienen sobre los desempeños, serían una de las causas que contribuyen a la formación de las altas o bajas expectativas, y no al revés. Dado que las trayectorias son, por definición, procesos que transcurren a lo largo del tiempo, parece razonable pensar este problema en términos dinámicos, es decir, como un proceso de retroalimentación entre las experiencias escolares y las expectativas a futuro.

A priori, no hay ninguna razón sustantiva para suponer que solo una de las hipótesis señaladas sea correcta, que alguno de los mecanismos correspondiente prevalezca necesariamente sobre los otros, ni que en todos los casos la explicación de la formación de expectativas y su efecto sobre las trayectorias escolares sea la misma (Gambetta, 1987).

En esta sección, describimos distintos aspectos vinculados a las expectativas expresadas por los alumnos de la cohorte de 6to año evaluados por TERCE y de sus familias casi al término de la enseñanza primaria. En los capítulos siguientes, incorporaremos esta variable como uno de los factores explicativos de las trayectorias en la EMB.

5.1. Las expectativas educativas de los alumnos al término de la enseñanza primaria

El módulo nacional de los formularios asociados al estudio TERCE relevó diferentes aspectos vinculados a las expectativas educativas de los alumnos y de sus familias. Un primer aspecto refiere a las expectativas inmediatas, es decir, a

lo que el propio niño y su familia preveían que pasaría al terminar la enseñanza primaria: dejar de estudiar en forma temporal o definitiva, continuar estudiando en un liceo público, en un liceo privado o en una escuela del CETP. En segundo lugar, se incluyó una pregunta específica para los alumnos sobre sus sentimientos de cara a su tránsito inminente a la EMB. Por último, se consultó a las familias por el máximo nivel educativo que *les gustaría* que completara su hijo/a y por el máximo nivel que *creían que efectivamente* llegaría a completar⁶. En las secciones siguientes se describen las respuestas obtenidas para este conjunto de preguntas.

Prácticamente todos los alumnos de 6to año evaluados por TERCE (98.2%) respondieron que seguirían estudiando luego de terminar la escuela primaria. La mayoría de ellos (58,2%) expresó que realizaría la transición a la educación media en un liceo público, un 21.0% contestó que lo haría en un liceo privado y una proporción similar (19.1%) en la UTU. En tanto, un grupo muy menor en términos estadísticos (1.8% del total), pero de alta relevancia por el “riesgo educativo” que supone, expresó que dejaría de estudiar “por un tiempo” o “en forma definitiva” luego de culminar la escuela primaria (tabla 5.1).

⁶ Estas últimas dos preguntas pertenecen a los cuestionarios TERCE en su versión regional. Con los cual los datos están disponibles para todos los países.

Tabla 5.1. ¿Qué crees que vas a hacer cuando termines la escuela?

	Seguir estudiando en un liceo público	Seguir estudiando en un liceo privado	Seguir estudiando en la UTU	Dejar por un tiempo o de forma definitiva	Total
TOTAL	58.2	21.0	19.1	1.8	100
Región					
Interior	64.9	10.6	21.9	2.7	100
Montevideo	52.9	33.8	12.2	1.1	100
Sector institucional de la escuela					
Público	68.6	7.8	21.4	2.2	100
Privado	8.5	88.2	1.5	1.9	100
Sexo					
Varón	55.9	17.8	22.9	3.3	100
Niña	66.3	17.7	15.0	1.0	100
Nivel socioeconómico de la familia					
Cuartil 1	62.2	3.0	31.8	3.0	100
Cuartil 2	70.2	5.3	21.7	2.8	100
Cuartil 3	68.9	14.3	15.5	1.4	100
Cuartil 4	38.6	55.3	4.8	1.3	100
Extraedad en 6to					
En tiempo	62.3	20.9	15.4	1.4	100
Con rezago	57.8	8.3	29.6	4.3	100
Terce: Lectura					
Nivel I	60.0	7.6	27.5	5.0	100
Nivel II	64.5	10.5	22.7	2.4	100
Nivel III	61.5	21.1	16.1	1.3	100
Nivel IV	54.4	36.1	8.6	1.0	100
Terce: Matemática					
Nivel I	58.7	8.3	29.0	4.1	100
Nivel II	65.5	13.3	19.2	2.0	100
Nivel III	62.6	24.5	12.3	0.6	100
Nivel IV	52.1	40.3	6.9	0.6	100

Fuente: DIEE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Las expectativas educativas inmediatas expresadas por los alumnos presentan variaciones importantes en función de distintas variables, tales como la localización geográfica, el sector institucional donde cursaban 6to, el sexo, el nivel socioeconómico de sus hogares de origen y su trayectoria escolar en primaria.

La opción por continuar en un centro educativo público (CES o CETP) en comparación con hacerlo en un liceo privado, es más frecuente, en promedio: i) en los departamentos del interior del país que en Montevideo; ii) entre los

egresados de las escuelas públicas; iii) en los estratos socioeconómicos más bajos (de todos modos, el 84.4% de los alumnos del 3er cuartil del índice de NSE e incluso el 43.4% de los del cuartil más alto, expresaron que asistirían a un liceo público o a alguna de las opciones de la UTU); iv) entre los alumnos que llegaron a 6to en situación de extraedad y entre quienes demostraron desempeños más bajos en las pruebas TERCE.

En particular, la modalidad técnica aparece como una opción más frecuente para los alumnos del interior del país y para los varones, aunque, de todos modos, una proporción importante de niñas expresó que transitaría a la EMB en esta modalidad (los porcentajes correspondientes son 22.9% y 15.0%, respectivamente). Además, la transición hacia la modalidad técnico-profesional es señalada con más frecuencia en los estratos socioeconómicos más bajos (31.8% en el 1er cuartil vs. 4.8% en el cuartil superior) y es una expectativa casi exclusiva de los alumnos de las escuelas públicas (21.4%, en comparación con 1.5% en las escuelas privadas). Por último, esta modalidad es señalada en mayor proporción por los estudiantes que cursaban 6to año en situación de rezago y por los que se ubicaron en los niveles más bajos de desempeño en las pruebas TERCE.

En tanto, interesa señalar que la proporción que respondió que creía que dejaría de estudiar luego de terminar 6to año de primaria es algo mayor en los estratos socioeconómicos más bajos, entre los varones, en el interior del país, en las escuelas del sector público y entre los niños con rezago y menor desarrollo de competencias académicas. A pesar de ello, se mantiene en valores relativamente bajos en términos estadísticos, sin superar el 5% en ninguno de los casos.

5.2. Sentimientos expresados por los alumnos en relación a la transición

El cuestionario al estudiante de TERCE incluyó un set de preguntas que indagaban sobre los sentimientos de los alumnos respecto a su inminente transición al liceo o UTU. Específicamente, se incluyeron con ese propósito dos preguntas tipo *likert* de signo “positivo” (la transición “te entusiasma” y la

transición “te divierte”) junto con otras dos de signo negativo (“te asusta” y “te angustia”).

Globalmente, son más los alumnos que expresan sentimientos positivos en relación a la transición que los que realizan la valoración contraria. Un 62.3% de los estudiantes de la cohorte de 6to expresó que le entusiasmaba “mucho” o “bastante” la idea de ir al liceo o a la UTU, un 28.7% respondió que le “entusiasmaba poco” y el restante 9.0% señaló que no le entusiasmaba “nada”. Una pauta básicamente similar se registra para la pregunta vinculada a cuánto le “divertía” la futura transición a este nivel. En tanto, las valoraciones de signo negativo respecto al tránsito a la EMB (“te asusta” o “te angustia”) son comparativamente poco frecuentes y son señaladas por entre un 10% y un 12% de los alumnos de 6to (tabla 5.2).

La exploración de los sentimientos expresados por los alumnos sugiere dos situaciones típicas vinculadas a la inminente transición al liceo o a la UTU. Estas dos situaciones no aparecen asociadas tanto al “entusiasmo”, por un lado, y a la “angustia” o preocupación, por otro, como más bien al entusiasmo y a la apatía. Este último sentimiento estaría representado por las respuestas de aquellos estudiantes que dijeron no sentirse angustiados ni asustados por la transición a la educación media pero que, al mismo tiempo, expresaron poco o ningún entusiasmo al respecto

Las situaciones de este tipo no tienen una asociación particularmente estrecha con variables como el nivel socioeconómico o el sector institucional (público/privado), pero sí con la edad del niño y con el nivel de desempeño en las pruebas TERCE (es más alto entre los alumnos rezagados y entre los que mostraron un nivel más bajo de habilidades).

Tabla 5.2. Sentimientos de los estudiantes en relación a la transición a la educación media.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
Te entusiasma	9.0	28.7	32.4	29.9	100
Te divierte	12.6	27.9	29.0	30.6	100
Te asusta	48.7	37.0	8.2	6.1	100
Te angustia	66.3	22.5	6.3	4.9	100

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

5.3. Las expectativas expresadas por las familias

Las expectativas expresadas por las familias en relación a la continuidad inmediata de los estudios, luego de finalizada la educación primaria, ofrecen un panorama básicamente similar al reportado por los propios niños. Tal como se muestra en la tabla siguiente, TERCE registra un alto nivel de coincidencia entre las respuestas de los padres y de sus hijos (el 80% de los casos caen sobre la diagonal principal, es decir, respondieron lo mismo). Dentro de este escenario general, las principales discrepancias corresponden a la modalidad (general o técnica) y/o al sector (público/privado) dentro del cual unos y otros prevén que el alumno seguirá su trayectoria escolar. Además, en las respuestas brindadas por las familias, es todavía más baja (de hecho, es prácticamente nula) la proporción que cree que el estudiante interrumpirá su escolarización temporal o definitivamente luego de culminar el ciclo primario (0.2%).

Tabla 5.3. Expectativas educativas de la familia y de los alumnos. En % sobre el total*

		Expectativas de los estudiantes				Total
		Seguir estudiando en un liceo público	Seguir estudiando en un liceo privado	Seguir estudiando en la UTU	Dejar por un tiempo o en forma definitiva	
Expectativas de la familia	Seguir estudiando en un liceo público	45.5	1.5	3.4	0.7	51.1
	Seguir estudiando en un liceo privado	5.5	19.5	1.5	0.2	26.7
	Seguir estudiando en la UTU	5.9	0.7	14.9	0.4	22.0
	Dejar por un tiempo o en forma definitiva	0.0	0.0	0.2	0.0	0.2
	Total	56.9	21.8	20.0	1.3	100.0

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
Nota*: El marginal en filas no coincide exactamente con los resultados de la tabla 5.1 (expectativa de los estudiantes) debido a valores *missng* en las respuestas de las familias

Como se indicó antes, TERCE indagó además sobre las expectativas familiares de más largo plazo a través de dos preguntas complementarias: “¿Hasta qué nivel le gustaría que el alumno siguiera estudiando?” y “¿Hasta qué nivel cree que el alumno seguirá estudiando?” En términos generales, las familias expresan altas expectativas en relación al futuro educativo de sus hijos (tabla 5.4). Aproximadamente tres de cada cuatro indicaron que les gustaría que su hija o hijo siguiera estudiando al menos hasta iniciar una carrera en la educación

superior o, mucho más frecuentemente, hasta completarla (12.4% y 64.3% respectivamente). En tanto, las opciones “hasta completar 6to de primaria”, “hasta completar algún año en la educación media básica (EMB)” y “hasta completar algún año en la educación media superior (EMS)” agruparon apenas el 0.7%, el 6.0% y el 16.7% de las respuestas, respectivamente.

Las expectativas familiares sobre la educación de sus hijos son sensiblemente mayores entre los alumnos del sector privado, en los estratos socioeconómicos más altos –con un salto especialmente pronunciado en el cuartil 4–, entre los estudiantes sin rezago en 6to año y entre los que demostraron un mejor nivel de desempeño en la evaluación TERCE de 6to año, tanto en Lectura como en Matemática. En tanto, la evidencia sugiere diferencias, aunque considerablemente menores en relación a las recién comentadas, según región geográfica y por sexo, en favor de los alumnos de la capital y de los varones, respectivamente.

Tabla 5.4. Expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos: ¿Hasta qué nivel le gustaría que siguiera estudiando el alumno?

	Hasta 6to de primaria	Hasta completar la EMB o menos	Hasta la EMS completa o no	Hasta comenzar una Carrera en la ES	Hasta completar una carrera en la ES	Total
TOTAL	0.7	6.0	16.7	12.4	64.3	100.0
Región						
Interior	0.8	6.3	16.6	13.2	63.2	100.0
Montevideo	0.1	5.1	17.0	9.8	68.0	100.0
Sector						
Público	0.8	7.0	19.2	13.1	60.0	100.0
Privado	0.0	0.4	2.9	8.7	88.0	100.0
Sexo						
Varón	0.5	7.1	13.3	12.0	67.1	100.0
Niña	0.8	5.0	19.7	12.9	61.7	100.0
Nivel socioeconómico de la familia						
Cuartil 1	1.5	10.8	31.9	10.6	45.3	100.0
Cuartil 2	0.4	10.0	17.8	16.0	55.8	100.0
Cuartil 3	0.0	3.2	12.4	16.6	67.8	100.0
Cuartil 4	0.1	0.6	6.1	7.4	85.7	100.0
Extraedad en 6to						
En tiempo	0.0	0.3	11.3	11.9	61.9	100.0
En situación de rezago	0.2	10.8	23.3	6.6	33.3	100.0
Terce: Lectura						
Nivel 1	3.3	9.9	25.3	6.0	55.6	100.0
Nivel 2	0.8	8.8	21.9	13.8	54.8	100.0
Nivel 3	0.0	3.8	12.1	19.5	64.7	100.0
Nivel 4	0.0	0.7	6.9	6.5	85.8	100.0
Terce: Matemática						
Nivel 1	2.1	12.5	26.2	10.9	48.3	100.0
Nivel 2	0.3	5.1	15.6	17.3	61.7	100.0
Nivel 3	0.0	1.8	14.3	9.8	74.1	100.0
Nivel 4	0.0	3.3	5.7	6.7	84.3	100.0

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Por otra parte, se registra un importante nivel de concordancia entre el nivel educativo que la familia declara que le gustaría que alcanzara el alumno y el nivel que cree que efectivamente logrará (tabla 5.5). La excepción a esta pauta general está dada, principalmente, por un 19.5% de familias que quisieran que el estudiante alcanzara la enseñanza terciaria, pero, sin embargo, creen que llegará únicamente hasta la educación media.

Tabla 5.5 Correspondencia entre niveles educativos que le gustaría y cree que efectivamente logrará el estudiante según la opinión de la familia.

Transición y trayectorias en la educación media básica en Uruguay.
Análisis Longitudinal con base en el Panel TERCE

		Cuál cree...			
		Primaria	Media	Terciaria	Total
Cuál le gustaría	Primaria	0.4	0.2	0.0	0.7
	Media	3.2	15.2	3.8	22.2
	Terciaria	1.2	19.5	56.5	77.2
	Total	4.8	34.9	60.3	100.0

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Los resultados presentados en estas secciones son consistentes con la evidencia previa disponible sobre el tema. Destacamos aquí los cuatro más importantes:

- a) Casi la totalidad de los niños que están terminando la enseñanza primaria cree que efectivamente hará el tránsito a la EMB al año siguiente, independientemente de la modalidad o el sector en que seguirá sus estudios.
- b) Esta expectativa es compartida por las familias. De hecho, existe incluso una concordancia casi total con relación a la modalidad (general o técnica) y al sector (público o privado).

Estos dos primeros hallazgos sugieren que la transición a la EMB no solo es compulsiva, en términos estrictamente legales (la EMB es de carácter obligatorio en Uruguay desde la década de 1970) sino que, además, es percibida como tal por parte de los propios niños y sus familias.

- c) A pesar de lo anterior, TERCE registra un grupo de estudiantes, minoritario en términos estadísticos, pero de alta relevancia por los riesgos que comporta, que prevén la posibilidad de interrumpir sus trayectorias educativas luego de completar la escolarización primaria. El análisis descriptivo mostró que este grupo aparece asociado a los factores sociodemográficos clásicos de desigualdad, como el nivel socioeconómico, el sexo o la localización geográfica, pero también a dimensiones críticas de la trayectoria escolar anterior como el rezago o el desempeño académico. Además, se trata de una situación exclusiva de los alumnos de las escuelas públicas.
- d) Más allá del tránsito inmediato a la EMB, las familias expresan, en promedio, expectativas altas en relación al logro educativo futuro de sus hijos. También en este caso, el nivel de expectativas aparece fuertemente asociado tanto a los

factores clásicos de desigualdad considerados, como a la trayectoria educativa del estudiante.

Una de las ventajas de los estudios tipo panel como este, es la posibilidad de contrastar las expectativas futuras expresadas por las personas, en este caso vinculadas a la transición a la EMB, con las trayectorias efectivamente alcanzadas en forma posterior. Los dos capítulos siguientes de este documento se ocupan precisamente de este segundo aspecto.

6. De la enseñanza primaria a la media: la primera transición

En este capítulo realizamos un primer conjunto de análisis sobre el tránsito entre la enseñanza primaria y media, con foco en la denominada “primera transición” (ANEP, 2013a; 2013b; 2014), es decir, en la matriculación en cualquier modalidad de EMB en forma inmediata al egreso. En particular, el capítulo se focaliza en: a) la estimación del porcentaje de estudiantes de la cohorte de 6to año evaluados por TERCE en 2013 que completaron este primer tránsito; b) en la caracterización de los que no lo hicieron⁷; c) en las elecciones educativas realizadas por las familias al inicio de la EMB con relación a la modalidad (secundaria vs. técnico-profesional) y al sector institucional (público vs. privado).

6.1. Matriculación en la EMB, modalidad y sector de ingreso

En forma consistente con los resultados de otros estudios sobre el tema, el seguimiento de la cohorte de 6to evaluada por TERCE muestra que la primera transición entre primaria y la educación media básica es virtualmente universal. Específicamente, el 97.8% de la cohorte de alumnos de 6to año evaluados por TERCE que egresó de este ciclo en 2013 se matriculó al año siguiente en alguna de las diferentes modalidades de la educación media básica.

Estimamos, por tanto, que el 2,2% [los límites del intervalo de confianza son 1.4% y 3.5%] de esta cohorte de egresados no se habría inscripto, al menos en forma inmediata, para continuar sus estudios en la EMB. Esta proporción es altamente consistente con la reportada por ANEP en el marco de la evaluación del programa de Tránsito Educativo (ANEP, 2013a; 2013b; 2014; Cardozo, Severino y Schenck, 2018), en los informes institucionales de seguimiento de

⁷ Aunque en los análisis presentados en este capítulo utilizamos la inscripción a los cursos como indicador de esta fase, en términos sustantivos, entendemos que la primera transición implica, además del acto administrativo, que el estudiante comience efectivamente sus cursos.

metas educativas (ANEP, 2020; 2019), así como con los resultados reportados por De Melo y Machado (2016) y por De Melo, Failache y Machado (2015) para la cohorte evaluada por SERCE en 3er año, frente a la que se aprecia una leve mejora.

Aunque se trata, estadísticamente, de un conjunto muy minoritario de estudiantes, esta interrupción de la escolarización durante el primer tránsito a la EMB resulta especialmente crítica, dado el momento de la trayectoria escolar en que se verifica.

Los riesgos en esta etapa del tránsito aparecen asociados a algunas configuraciones institucionales y sociodemográficas, así como a la trayectoria escolar en primaria. En particular, la proporción que no matricula en la EMB al año siguiente al egreso de primaria es mayor entre (tabla 6.1):

- Los egresados de escuelas públicas (2,5% frente a 0.4% en privados)
- Los estratos socioeconómicos más bajos (4.4% en el cuartil inferior frente a 0.1% en el más alto)
- Los varones (3.0% frente a 1.4% entre las niñas)
- Los alumnos de Montevideo (2.7% frente a 2.0% en el conjunto del interior)
- Los estudiantes que llegaron a 6to en situación de extraedad (7.5% frente a 0.5% de los que progresaron en tiempo)
- Los alumnos con menores desempeños en las pruebas TERCE, tanto en Lectura (6.2% para los que se ubicaron en el Nivel 1 vs. 0.2% en el Nivel 4), como en Matemática (4.7% y 0.0%, respectivamente).

Tabla 6.1. Alumnos de la cohorte de 6to año evaluados por TERCE en 2013 que no se matricularon en la EMB en 2014 según variables seleccionadas. En proporciones.

		Proporción que no se matriculó	Límite inferior y superior del Intervalo de confianza (95%)
TOTAL		0.022	[0.014 - 0.035]
Sector institucional en 6to	Público	0.025	[0.015 - 0.040]
	Privado	0.004	[0.001 - 0.016]
Nivel socioeconómico de la familia	Cuartil 1	0.044	[0.021 - 0.090]
	Cuartil 2	0.031	[0.014 - 0.068]
	Cuartil 3	0.007	[0.003 - 0.013]
	Cuartil 4	0.001	[0.000 - 0.009]
Sexo	Varones	0.030	[0.017 - 0.053]
	Niñas	0.014	[0.007 - 0.029]
Región	Interior	0.020	[0.012 - 0.033]
	Montevideo	0.027	[0.009 - 0.075]
Progresión en tiempo hasta 6to	Sin rezago	0.005	[0.003 - 0.009]
	Con rezago	0.075	[0.044 - 0.125]
Terce: Lectura	Nivel 1	0.062	[0.028 - 0.130]
	Nivel 2	0.019	[0.009 - 0.040]
	Nivel 3	0.022	[0.006 - 0.077]
	Nivel 4	0.002	[0.000 - 0.009]
Terce: Matemática	Nivel 1	0.047	[0.026 - 0.083]
	Nivel 2	0.017	[0.007 - 0.044]
	Nivel 3	0.002	[0.000 - 0.007]
	Nivel 4	0.000	[0.000 - 0.002]

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

En definitiva, el panel TERCE muestra que la primera transición no constituye, globalmente, un riesgo particularmente importante para las trayectorias educativas en términos de desvinculación o de interrupción de la escolarización. De todos modos, para esta cohorte de estudiantes, el tránsito hacia la EMB todavía no llega a ser universal, especialmente para algunos alumnos que presentan configuraciones más críticas de tipo contextual e institucional y, muy en particular, para los que terminaron la enseñanza primaria en situación de extraedad o con un desarrollo menor de habilidades académicas.

6.2. Sector institucional al inicio de la EMB

En esta sección distinguimos tres grandes modalidades institucionales de cursado en la EMB: la modalidad general, correspondiente a los liceos públicos

del CES, en la que incluimos a las escuelas del CEIP con 7mo, 8vo y 9no grado, las distintas modalidades técnico-profesionales cursadas en escuelas del CETP y la modalidad general en liceos privados. Este criterio agrupa bajo una misma modalidad a ofertas distintas, aunque equivalentes, especialmente en el sector público⁸.

El 61.8% de la cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 se matriculó al año siguiente en un liceo público de ANEP, el 17.4% lo hizo en una escuela de la UTU y el 18.5% en un liceo privado (el restante 2.2% corresponde a los alumnos que no completaron la primera transición). El sector y modalidad en este primer año en la EMB están estrechamente asociados al tipo de escuela (pública o privada) en la que los niños terminaron la enseñanza primaria (tabla 6.2). Se destacan los siguientes resultados:

- a) La transición hacia las modalidades técnico-tecnológicas de la UTU corresponde casi exclusivamente a los egresados de las escuelas públicas, el 20.4% de los cuales iniciaron su trayectoria en la educación media en esta modalidad. Entre los egresados de escuelas privadas, en tanto, la proporción que se matricula en alguna de las ofertas del CETP de EMB no alcanza al 1%.
- b) La amplia mayoría de los alumnos egresados de escuelas públicas continúa sus estudios en la EMB en el sector público, ya sea en un liceo o en una UTU. Del mismo modo, los alumnos que culminaron la enseñanza primaria en el sector privado transitaron mayoritariamente hacia un liceo privado.
- c) A pesar de esta pauta predominante, un 6.2% de los alumnos egresados de las escuelas públicas “migra” hacia un liceo privado en su tránsito hacia la enseñanza media, al tiempo que, inversamente, casi un 10% de los egresados de colegios privados se matricula en el sector público, casi sin excepciones, en un liceo.

⁸ Además de la inclusión de las escuelas rurales junto con los liceos públicos, no distingue entre los distintos planes curriculares del CES o entre las diferentes propuestas de EMB ofrecidas por el CETP. La decisión responde a las limitaciones derivadas del tamaño de la muestra, es decir, del número de alumnos que participaron del estudio.

Tabla 6.2. Egresados de 6to de primaria en 2013 según matriculación en la educación media en 2014 por sector institucional en 6to de primaria. En porcentajes.

	Total	Egresados de escuelas públicas	Egresados de escuelas privadas
Se matricula en un liceo público	61.8	70.9	8.9
Se matricula en la UTU	17.4	20.4	0.5
Se matricula en un liceo privado	18.5	6.3	90.2
Sub-total que se matricula	(97.8)	(97.5)	(99.6)
No se matricula	2.2	2.5	0.4
Total	100	100.0	100.0

Fuente: DIEE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

La migración durante el tránsito a la EMB, desde el sector público al privado y desde el privado al público, sigue algunas pautas específicas. En la tabla siguiente se reporta la proporción de estudiantes que transitaron de uno a otro sector en función de los distintos atributos que se vienen considerando. Se destacan los siguientes resultados:

- La proporción de alumnos de escuelas públicas que inicia su trayectoria en la EMB en el sector privado (público→privado) es similar, en términos relativos, a la proporción que migra desde el sector privado hacia el público (privado→público); de hecho, esta última situación es algo más frecuente: 9.4% frente a 6.3%.
- - La migración público→privado es casi nula en los dos cuartiles inferiores del nivel socioeconómico familiar (0.6% y 1.6%, respectivamente), crece en el tercer cuartil (7.8%) y es especialmente importante en el estrato superior, donde uno de cada cuatro alumnos de escuelas públicas (25.0%) migró hacia una institución de EMB privada. Además, esta transición aparece con más probabilidad entre los niños que progresaron sin rezago en el ciclo primario (7,8% frente a 1.8% entre los rezagados) y entre los que mostraron mayores niveles de desempeño en las pruebas TERCE, especialmente, entre los que alcanzaron el Nivel 4 de desempeño. En tanto, no se aprecian diferencias importantes entre varones y niñas, ni tampoco entre los alumnos de Montevideo en relación con los del interior del país.

- La migración inversa, privado→público, en tanto, sigue una pauta claramente territorial: es particularmente alta en el interior del país (14.5%), lo que presumiblemente esté asociado a la menor disponibilidad de oferta de liceos privados en muchas de las localidades del interior. De todos modos, también entre los egresados de escuelas primarias privadas de Montevideo se registra un porcentaje importante (6.4%) de niños que migran hacia el sector público⁹. De hecho, este porcentaje es de un orden de magnitud similar al registrado para la migración desde escuelas públicas a liceos privados en la capital.

Tabla 6.3. Proporción de alumnos que egresaron de 6to que migran de sector (público→privado o privado→público) en la transición de primaria a media según variables seleccionadas.

		público →privado	privado→público	Total que cambia de sector
Total		0.063	0.094	0.068
Nivel socioeconómico de la familia	Cuartil 1	0.006	-.-	0.007
	Cuartil 2	0.016	-.-	0.021
	Cuartil 3	0.078	0.203	0.089
	Cuartil 4	0.250	0.058	0.158
Sexo	Varones	0.072	0.107	0.077
	Niñas	0.055	0.082	0.059
Progresión en tiempo (hasta 6to)	En tiempo	0.078	0.097	0.082
	Rezagado	0.018	0.064	0.020
Región	Interior	0.064	0.145	0.070
	Montevideo	0.055	0.064	0.059
Nivel de desempeño en lectura	Nivel 1	0.040	-.-	0.054
	Nivel 2	0.046	0.126	0.052
	Nivel 3	0.059	0.093	0.065
	Nivel 4	0.151	0.050	0.117
Nivel de desempeño en matemática	Nivel 1	0.035	-.-	0.042
	Nivel 2	0.047	0.111	0.055
	Nivel 3	0.073	0.100	0.078
	Nivel 4	0.172	0.055	0.131

Fuente: DIEE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
El símbolo "-.-" significa que la celda tiene menos de 30 observaciones sin ponderar en la muestra.

⁹ El análisis multivariado, es decir, con controles simultáneos, muestra que el único efecto estadísticamente significativo para la explicación de la migración público→privado es el nivel socioeconómico de las familias. En cambio, la migración inversa privado→ público es menor entre las familias de mayor nivel socioeconómico y se incrementa significativamente en los departamentos del interior y entre los alumnos de menor desempeño (Tabla A6.1en el Anexo).

6.3. ¿Diversificación temprana? ¿Quiénes inician la EMB en la UTU?

Los estudios comparativos sobre inequidad educativa muestran que los efectos del nivel socioeconómico de los estudiantes sobre sus desempeños académicos se encuentran, en buena medida, mediados por las características de los sistemas educativos, y en particular, por la diversidad de ofertas curriculares y el diseño institucional de los trayectos que estructuran cada sistema (Caro et al., 2009; Maaz et al., 2008; Schnabel, et al., 2002). Al respecto, basta mencionar el trabajo pionero de Lee y Bryck (1988), donde se muestra cómo operan las relaciones de intermediación que los diversos currículos ejercen entre los resultados de los desempeños y las variables étnicas y de nivel socioeconómico de los alumnos.

Típicamente se distingue entre sistemas educativos más comprensivos y más estratificados. Los primeros implican una relativa homogeneización de los ambientes de aprendizaje, donde estudiantes con distintos niveles de habilidad asisten a las mismas escuelas y comparten los mismos programas educativos durante la mayor parte de la educación básica. En los sistemas educativos más estratificados, por el contrario, los estudiantes son separados en diferentes programas educativos o “tracks” en función de sus habilidades o a través de distintas modalidades de asignación o agrupación de los estudiantes, de acuerdo a ciertas características escolares o distintas pruebas de aptitud académica¹⁰.

La abundante evidencia empírica sobre el tema sugiere que las políticas de “tracking” tienden a reforzar las inequidades educativas, sin claros efectos de mejora en los desempeños (Buchmann y Park, 2009; Chmielewski et al., 2013; Chmielewski y Reardon, 2016; Hanushek y Woessmann, 2006; Marks, 2005; Pfeffer, 2008; Schmidt et al., 2015).

En Uruguay, desde el punto de vista formal, las diferentes modalidades de EMB son equivalentes, acreditan un mismo ciclo educativo y habilitan para la

¹⁰ Los sistemas educativos con más temprana asignación de estudiantes a distintos *tracks* son típicamente Alemania y los países de lengua germana, varios países de Europa del Este, la región Flamenca de Bélgica y Holanda (Bol et al., 2014; Prokic-Breuer y Dronkers, 2012).

continuidad de los estudios en la educación media superior (EMS). Desde 1986, con la creación del ciclo básico único (CBU), la EMB pasó a estructurarse en dos grandes modalidades: la secundaria, que correspondía a los primeros tres grados de liceo (anteriormente el Ciclo Básico abarcaba hasta 4to año) y la técnica o tecnológica provista por la UTU. Ambas ofertas son equivalentes, habilitan a continuar estudios en la educación media superior y tienen un importante nivel de superposición desde el punto de vista de sus propuestas curriculares. Por tanto, en términos formales, las dos modalidades mayoritarias de la EMB no constituyen, estrictamente, una diversificación institucional, en el sentido antes señalado. A pesar de esto, ambas modalidades dependen hasta el día de hoy de dos consejos desconcentrados distintos (CES y CETP), con niveles relativamente importantes de autonomía y con tradiciones institucionales propias, vinculadas a su origen y evolución histórica¹¹.

Desde el punto de vista del análisis de las trayectorias educativas y, en particular, de la transición desde primaria a la EMB, resulta interesante estudiar cómo operan, en los hechos, las elecciones de los estudiantes y/o de sus familias ante esta primera bifurcación institucional, entre dos modalidades que, formalmente, son equivalentes. La asignación a un liceo o a una UTU de los alumnos que egresan de primaria no descansa en ningún mecanismo o criterio explícito definido por el sistema educativo por lo que, en principio, se trata de una elección que realizan las propias familias y/o los estudiantes, en base a sus preferencias. Se conoce poco, sin embargo, sobre los factores que intervienen o moldean esta primera elección, así como sobre el grado y tipo de participación que les cabe a los propios maestros y, en general, a las escuelas, por ejemplo, a través de las recomendaciones que puedan brindar.

En esta sección, exploramos tres grupos de hipótesis al respecto:

- a) El primer conjunto de hipótesis plantea que, a pesar de la equivalencia formal de las modalidades general y técnica de EMB e, incluso, de su correspondencia en relación a los programas de estudio, con un alto nivel de

¹¹ La Ley de Educación de 2008 preveía la creación de un Consejo específico para toda la educación media básica, que hasta la fecha no se ha concretado en los hechos.

superposición, las familias continúan percibiendo al liceo como una opción más académica y a la UTU como una alternativa mayormente vinculada con una trayectoria orientada hacia el mercado laboral o hacia estudios con carácter profesional. En base a esta hipótesis general, se esperaría que la elección entre el liceo y la UTU estuviera estratificada en función de:

- la trayectoria escolar del alumno, previa a la transición, en particular, su rendimiento académico;
- el nivel de expectativas educativas de las familias;
- el nivel socioeconómico;
- la modalidad pública/privada en primaria.

Específicamente, la primera hipótesis prevé que la elección por la UTU será más probable para los alumnos con menores rendimientos académicos y/o que hayan acumulado rezago en primaria, entre las familias con menores expectativas educativas y de menor nivel socioeconómico y entre los alumnos de las escuelas públicas.

b) Tradicionalmente, el CETP se ha caracterizado por una matrícula comparativamente masculinizada, a pesar de que este patrón se ha ido transformando gradualmente en las últimas décadas, en buena medida como resultado de la creación de programas con continuidad educativa equivalentes a los del liceo, tanto en la EMB como en la EMS (Fernández y Lorenzo, 2014). La segunda hipótesis prevé, en este sentido, una mayor predisposición hacia la elección por la modalidad técnica en el caso de los varones.

c) La cantidad de escuelas técnicas del CETP es sustantivamente menor que la cantidad de liceos, incluso si se consideran únicamente los del sector público. En consecuencia, también lo es la disponibilidad de la oferta a lo largo del territorio. Desde este punto de vista, es razonable pensar que la opción por la modalidad tecnológica podría estar condicionada para muchas familias por la ausencia de una escuela cercana. En particular, la oferta de EMB del CETP tiene una mayor concentración en los departamentos del interior del país, en comparación con

Montevideo¹². En este sentido, la hipótesis 3 prevé una mayor prevalencia de opciones por las modalidades técnico-profesionales en el interior del país.

La tabla 6.4 presenta la proporción de estudiantes de la cohorte de 6to año que iniciaron su tránsito a la EMB en algunas de las modalidades del CETP, en función de distintas variables seleccionadas. Los resultados muestran que, en los hechos, la opción entre la enseñanza general y técnica se encuentra estratificada en términos socioeconómicos y demográficos, territoriales y académicos, tal como preveían las hipótesis señaladas. En particular, el análisis descriptivo reportado en la tabla 6.4 indica que la preferencia por las modalidades técnicas es más frecuente:

- entre los egresados de escuelas públicas, en comparación con los que cursaron primaria en escuelas privadas, donde, de hecho, casi no se registran casos que inicien la EMB en escuelas del CETP;
- entre los alumnos del interior del país (21.7%) más que en Montevideo (3.5%);
- entre los varones: 21.1% vs. 13.9% entre las niñas;
- entre los alumnos de familias de los estratos socioeconómicos más bajos: 29.7% en el primer cuartil de NSE, 23.2% en el cuartil 2, 11.6% en el 3 y 3.6% en el estrato superior.
- entre los alumnos que completaron primaria en situación de extraedad (26.4% frente a 14.7% entre quienes progresaron a tiempo en ese ciclo) y entre los estudiantes con niveles de desempeño más bajos en las pruebas TERCE, tanto de Lectura como de Matemática: 27.6% y 27.3% de los alumnos ubicados, respectivamente, en el nivel 1 de cada prueba, frente a 7.0% y 7.2% de los del nivel 4 de competencias.
- entre los alumnos pertenecientes a familias con expectativas educativas más bajas. La proporción que transita a la EMB en una modalidad técnica alcanza al 35.1%, en las familias que declararon que querrían que sus hijos completaran como máximo la EMB, en comparación con 13.1% entre las familias que esperan que el estudiante acceda o complete como máximo la educación superior.

¹² Según las estadísticas de ANEP, en 2014, la matrícula de EMB de CETP en el conjunto del interior del país era algo más de cuatro veces mayor a la matrícula de Montevideo.

Estos resultados son, en líneas generales, consistentes con los reportados por De Melo y Machado (2016).

Tabla 6.4. Proporción de estudiantes de la cohorte de 6to año evaluada por TERCE que iniciaron la EMB en la modalidad técnico-profesional del CETP según variables seleccionadas.

		Proporción	Límites del Intervalo de Confianza (95%)
	Total	0.174	[0.150 - 0.202]
Sector en 6to	Público	0.204	[0.175 - 0.236]
	Privado	0.005	[0.002 - 0.016]
Región	Interior	0.217	[0.186 - 0.251]
	Montevideo	0.035	[0.015 - 0.078]
Sexo	Varón	0.211	[0.175 - 0.253]
	Niña	0.139	[0.107 - 0.178]
NSE	Cuartil 1	0.297	[0.235 - 0.369]
	Cuartil 2	0.232	[0.179 - 0.294]
	Cuartil 3	0.116	[0.074 - 0.179]
	Cuartil 4	0.036	[0.018 - 0.070]
Progreso en tiempo hasta 6to	En tiempo	0.147	[0.121 - 0.176]
	Rezago	0.264	[0.203 - 0.335]
Desempeño en Lectura	Nivel 1	0.276	[0.197 - 0.373]
	Nivel 2	0.210	[0.169 - 0.259]
	Nivel 3	0.130	[0.087 - 0.191]
	Nivel 4	0.070	[0.040 - 0.118]
Desempeño en Matemática	Nivel 1	0.273	[0.217 - 0.338]
	Nivel 2	0.169	[0.131 - 0.215]
	Nivel 3	0.141	[0.092 - 0.209]
	Nivel 4	0.072	[0.033 - 0.149]
Expectativas de la familia	EMB o menos	0.351	[0.227 - 0.498]
	EMS	0.247	[0.172 - 0.341]
	ES	0.131	[0.105 - 0.163]

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

El análisis multivariado (tabla 6.5) confirma, en términos generales, los patrones descritos más arriba, aunque con algunas especificaciones. Al controlar por el efecto de todas las variables en forma simultánea, el análisis muestra que:

- Se mantienen diferencias estadísticamente significativas en la probabilidad de transitar a la EMB en la modalidad técnica en función de: el sector institucional en primaria (brechas de entre 25 y 26 puntos porcentuales), la región de origen (brechas de entre 23 y 24 puntos), el estrato socioeconómico de la familia

(brechas de hasta 17 puntos entre los cuartiles extremos), y el sexo (la diferencia es del orden de los 7-8 puntos).

- En tanto, y contrariamente a la hipótesis de trabajo, las diferencias según el desempeño académico en primaria dejan de ser estadísticamente significativas o se mantienen, pero con menos fuerza que lo que sugería el análisis descriptivo. Así, una vez que se controla por el resto de los factores, no se encuentran diferencias entre alumnos con y sin extraedad. En tanto, en el modelo multivariado, el puntaje obtenido en las pruebas TERCE de Lectura tiene una asociación más bien débil con la elección de la modalidad de EMB, mientras que en Matemática (ver tabla A6.2 en el Anexo) el efecto solo es estadísticamente significativo al 90%.
- Las expectativas familiares, por último, no aparecen asociadas a la opción entre la modalidad técnica vs. general en el tránsito a la EMB, una vez que se controla por los restantes factores.

Tabla 6.5. Modelo multivariado sobre elección de modalidad en el tránsito a la EMB (técnica vs. secundaria). Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013. Efectos marginales*

	Efectos marginales	ee	Sig.
Sector en 6to: PRIVADO	-0.250	(0.083)	***
Progresión hasta 6to: REZAGO	0.009	(0.034)	
Región: MONTEVIDEO	-0.234	(0.058)	***
Sexo: NIÑA	-0.074	(0.024)	***
Nivel socioeconómico			
Cuartil 2 del índice NSE	-0.022	(0.038)	
Cuartil 3 del índice NSE	-0.119	(0.042)	***
Cuartil 4 del índice NSE	-0.173	(0.037)	***
Puntaje en Lectura en la prueba TERCE (puntaje z)	-0.038	(0.014)	***
Expectativas educativas familiares			
Hasta EMS	-0.050	(0.061)	
Hasta ES	-0.087	(0.054)	

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
Nota*: En la Tabla A6.2 del Anexo se presentan los resultados del mismo ajuste, utilizando el puntaje en la prueba TERCE de Matemática en lugar de Lectura.

En síntesis, este capítulo mostró que casi la totalidad de los egresados de primaria llegan a realizar el tránsito a la EMB: solo un 2.2% de la cohorte TERCE de 6to año se desvinculó durante esta primera etapa de la transición. Esta situación se encuentra, de todos modos, fuertemente asociada al sector

institucional en primaria (es casi exclusiva de los alumnos de las escuelas públicas), al estrato socioeconómico de la familia, al sexo, en desmedro de los varones, a la localización geográfica (prevalece en Montevideo) y a la trayectoria escolar previa (afecta principalmente a los estudiantes que acumularon rezago en primaria y a los que demostraron menores competencias académicas en las pruebas TERCE).

En tanto, el Panel TERCE indica que la “migración” desde escuelas públicas hacia liceos privados y desde escuelas privadas a modalidades públicas de EMB, durante el tránsito a este nivel, tiene una magnitud similar, en ambos casos, relativamente baja: 6.3% y 9,4%, respectivamente. Mientras que la migración público→ privado se asocia, esencialmente, a estudiantes de mayor nivel socioeconómico, la migración inversa, privado→ público, se asocia tanto al nivel socioeconómico (es mayor en los estratos más bajos) como también a la localización geográfica (alumnos del interior) y a desempeños académicos más disminuidos en la evaluación TERCE.

Por último, los análisis presentados en la última sección muestran que la elección por la modalidad técnica en el tránsito a la EMB está asociada al sector institucional en primaria (la opción por la UTU es casi exclusiva de los alumnos de las escuelas públicas), a la región geográfica de origen (mayor entre los alumnos del interior), al estrato socioeconómico de las familias (aumenta en los estratos más bajos) y al sexo (varones). En el análisis multivariado, no se registra en tanto una asociación sustantiva entre la opción por la modalidad técnica o general y el desempeño en las pruebas TERCE, la condición de extraedad en 6to, ni las expectativas educativas expresadas por las familias.

7. Las trayectorias en la educación media básica

Este capítulo describe las trayectorias en la EMB de la cohorte de 6to año evaluada por TERCE durante los tres años posteriores al egreso de primaria, es decir, durante los años 2014 a 2016. La descripción se basa en una estilización de las trayectorias en función de dos indicadores resumen: la persistencia y la progresión en tiempo.

El primero supone, simplemente, que el alumno se encuentra matriculado en cualquier modalidad de educación formal al inicio de cada uno de los tres años calendario que dura la venta de observación: 2014, 2015 y 2016 y que corresponden a los tres años posteriores al egreso de primaria.

El segundo indicador implica, además, que el estudiante logró progresar en los tiempos previstos por las propuestas curriculares, es decir, que cursaba 1er año de EMB en 2014, 2do en 2015 y 3ero en 2016. La proporción de estudiantes que en cada año se mantienen cursando, pero con rezago, generado en la propia EMB surge directamente de restar el porcentaje de los que progresaron en tiempo al porcentaje de matriculados.

La tabla 7.1 resume la situación de la cohorte de alumnos evaluados por TERCE en 6to año a lo largo del panel, mientras que la tabla 7.2. reporta las estimaciones que surgen del Panel TERCE en relación a los dos indicadores definidos para distintos grupos¹³.

¹³ En el diagrama A7.1 del Anexo a este documento, se representan las trayectorias del conjunto de la cohorte TERCE de 6to año en términos estrictamente longitudinales, siguiendo la estructura de un árbol de probabilidad. El diagrama representa las 14 trayectorias teóricamente posibles que surgen de combinar los resultados de matriculación/no matriculación y de progresión en tiempo o no a lo largo de la ventana de observación.

Tabla 7.1 Situación educativa de la cohorte de alumnos egresados de 6to de primaria en 2013 en los tres años calendario posteriores (a)

	t1	t2	t3
Matriculados	97.8%	92.6%	88.5%
En el grado que corresponde a una progresión en tiempo	97.8%	76.8%	67.6%
En situación de rezago generado en la EMB	0%	15.8%	20.9%
No matriculados	2.2%	7.4%	11.5%
Total de egresados de 6to año	100%	100%	100%

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

(a) Los porcentajes están calculados sobre el 99.2% de la cohorte que promovió 6to año en 2013

El primer resultado a destacar es la caída gradual del porcentaje de alumnos que se mantienen matriculados en la enseñanza formal en cada año luego del egreso de primaria: este porcentaje pasa de 97,8% en 2014, a 92,6% en 2015 y a 88,5% en 2016¹⁴. Esta caída evidencia situaciones de desvinculación prematura de la educación formal, materializadas a través de la no inscripción de un estudiante al inicio de un ciclo lectivo o, en los casos de las modalidades semestrales, en ninguno de los dos semestres de un mismo año calendario. Las tres cifras señaladas corresponden a tres “fotografías” consecutivas, una por año, lo que significa que un alumno que no estaba matriculado en un año cualquiera puede aparecer como matriculado en los siguientes y viceversa.

La evidencia anterior indica que un 2.2% de la cohorte de egresados de primaria en 2013 no llegó siquiera a iniciar la educación media al año siguiente (100-97.8=2.2), un resultado que ya había sido señalado en el capítulo anterior, con relación a la primera transición; en tanto, un 7.4% del total de los egresados de primaria no registró matriculación al segundo año y un 11.5% no estaba inscripto en ninguna modalidad de educación formal al tercero. Este patrón sugiere, en forma consistente con estudios anteriores (ANEP, 2013a; 2013b; 2014; 2019), que las situaciones de desvinculación no se concentran específica ni mayoritariamente en la transición inmediata entre 6to de primaria y 1er año de media -donde de todos modos se pierde algo más de un 2% de la cohorte-, sino a

¹⁴ Todos estos porcentajes están calculados sobre el 100% de los egresados de primaria en 2013, es decir, dejan fuera al 0.8% de la cohorte que no promovió 6to año ese año y, por tanto, no estaba en condiciones formales de realizar el tránsito a la EMB en 2014.

lo largo de la trayectoria posterior, es decir, entre aquellos estudiantes que al menos llegaron a comenzar la educación media.

El segundo resultado general que se reporta en las tablas 7.1 y 7.2 refiere al indicador de progresión en tiempo. El Panel TERCE muestra que únicamente el 76.8% del total de la cohorte de 6to año evaluada en 2013 había logrado progresar en tiempo hasta 2do grado de educación media al segundo año del egreso (es decir, en 2015); un año más tarde, a tres años de culminar la enseñanza primaria, la proporción que cursaba en 3er grado era de 67.6%. El resto de la cohorte (32.4%), estaba ese mismo año en una de dos situaciones: i) cursando con algún nivel de rezago, generado en la propia educación media (20.9%) o; ii) desvinculado de la enseñanza formal (11.5%).

En términos “estilizados”, las pautas anteriores indican, en resumen, que por cada diez estudiantes que egresaron de primaria:

- casi siete se mantuvieron estudiando y progresaron hasta 3er grado en los tres años siguientes, es decir, siguieron una trayectoria “normativa” o esperada en su transición a la EMB;
- dos se mantuvieron estudiando (al menos, se matricularon en alguna modalidad de enseñanza formal, en forma sucesiva, durante los tres años siguientes al egreso), pero no pudieron progresar en los tiempos previstos por los planes correspondientes;
- uno dejó de matricularse en la educación formal.

Estos resultados sugieren que, en los primeros años en la EMB, las trayectorias de rezago prevalecen sobre las de desvinculación. De todos modos, es altamente probable que una parte de los estudiantes que, manteniendo la matriculación, no logran de todos modos progresar en tiempo, hayan experimentado situaciones de abandono intra-anual, es decir, hayan dejado de asistir a lo largo del año escolar. Con los datos disponibles en este estudio, no es posible diferenciar entre los estudiantes que no aprobaron sus cursos por razones estrictamente académicas (p.e., porque no aprobaron el número mínimo de asignaturas que establecen los planes de estudio luego de los períodos estipulados en la normativa) y aquellos que dejaron de asistir a clases durante el

año, lo que, en términos administrativos, redunda de todos modos en la repetición del curso. Cardozo et al., (2018) estimaron, en el marco de la evaluación del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos, que uno de cada dos estudiantes que no alcanzaron la promoción en su primera experiencia en la EMB (57%) había abandonado sus cursos antes del final del año lectivo.

Tabla 7.2. Cohorte de egresados de 6to de primaria en 2013 según matriculación y progresión en tiempo en los tres años posteriores por variables seleccionadas.

		Matriculación en cualquier modalidad y sector			Progresión en tiempo		
		2014	2015	2016	2014	2015	2016
	Total	0.978	0.926	0.885	0.972	0.768	0.676
Sector donde cursó 6to año	Público	0.975	0.914	0.866	0.969	0.734	0.630
	Privado	0.996	0.995	0.997	0.994	0.967	0.945
Nivel socioeconómico de la familia	Cuartil 1	0.955	0.836	0.737	0.937	0.568	0.429
	Cuartil 2	0.969	0.917	0.881	0.968	0.701	0.595
	Cuartil 3	0.993	0.977	0.960	0.991	0.881	0.793
	Cuartil 4	0.999	0.998	0.988	0.998	0.958	0.936
Sexo	Varones	0.970	0.920	0.878	0.965	0.732	0.654
	Niñas	0.986	0.931	0.891	0.980	0.803	0.697
Extraedad en 6to de primaria	Sin extraedad	0.995	0.978	0.966	0.994	0.882	0.798
	Con extraedad	0.923	0.758	0.623	0.902	0.406	0.287
Región donde cursó 6to año	Interior	0.979	0.936	0.898	0.973	0.790	0.690
	Montevideo	0.973	0.893	0.841	0.972	0.695	0.631
Terce: Nivel de desempeño en Matemática 6to	I	0.952	0.847	0.779	0.935	0.559	0.440
	II	0.982	0.947	0.892	0.982	0.782	0.672
	III	0.998	0.967	0.948	0.998	0.897	0.838
	IV	1.000	0.979	0.999	0.993	0.937	0.928
Terce: Nivel de desempeño en Lectura 6to	I	0.938	0.753	0.704	0.925	0.505	0.406
	II	0.980	0.934	0.867	0.973	0.700	0.578
	III	0.978	0.961	0.949	0.978	0.875	0.797
	IV	0.998	0.995	0.987	0.994	0.980	0.953

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Las restantes filas de la tabla 7.2 comparan la persistencia y la progresión en tiempo en función de siete factores: el sector institucional y la región geográfica donde el alumno cursó 6to año de primaria, el nivel socioeconómico de su familia, el sexo y el desempeño académico, captado a partir de los indicadores de extraedad al término de primaria y del desempeño en las pruebas TERCE de

matemática y lectura ese mismo año. Los resultados más importantes de estas comparaciones pueden resumirse en los siguientes términos:

- **Brechas por sector institucional (público/privado) en 6to de primaria.** Entre los egresados de escuelas privadas la desvinculación es prácticamente nula, tanto en el tránsito inmediato entre 6to y 1ero, como durante los tres años posteriores. La progresión en tiempo, en tanto, es para este mismo grupo la pauta predominante aunque no es universal: al tercer año posterior al egreso, el 99.7% de los alumnos evaluados en escuelas privadas seguían matriculados y el 94.5% cursaba 3ero. Entre los egresados de las escuelas públicas, en tanto, se registran problemas vinculados a ambos indicadores: al tercer año posterior a la finalización de primaria, permanecía matriculado el 86.6% y solo el 63.0% había logrado progresar en tiempo hasta 3ero.
- **Brechas por región geográfica.** El Panel TERCE no evidencia diferencias particularmente importantes entre Montevideo y el resto de los departamentos del país en relación a la persistencia y la progresión en tiempo. De todos modos, ambos indicadores presentan valores algo más favorables, en promedio, para los alumnos egresados de escuelas del interior.
- **Brechas por estrato socioeconómico de la familia.** Las trayectorias en la EMB están fuertemente condicionadas por el nivel socioeconómico de las familias, en el sentido esperable. La proporción de alumnos que se mantienen matriculados en la enseñanza formal a los tres años del egreso de primaria (2016) es de 73.7% entre los alumnos del estrato socioeconómico inferior (1er cuartil), se ubica en 88.1% en el estrato 2, en 96.0% en el 3 y en 98.8 % en el cuartil superior. De hecho, estos dos últimos grupos no están afectados, prácticamente, por el riesgo de desvinculación de la educación formal, al menos durante los tres primeros años de la transición a la enseñanza media. Las brechas en relación al indicador más exigente de progresión en tiempo son incluso mayores: al tercer año del egreso, solo el 42.9% de los alumnos del estrato socioeconómico más bajo cursaba 3er grado, en comparación con el 93.6% en el estrato superior (los dos grupos intermedios se ordenan en valores intermedios en base a la misma pauta).

- **Brechas por sexo.** Durante los primeros tres años de las trayectorias en media, no se aprecian brechas importantes entre varones y mujeres en relación al indicador de matriculación: en 2016 seguían inscriptos el 87.8% de los varones y el 89.1% de las mujeres. En tanto, estas últimas logran niveles de progresión en tiempo apenas mejores. Al año tres del Panel, cursaba 3ero el 69.7% de las niñas frente al 65.4% de los varones.

- **Brechas asociadas a la trayectoria académica hasta 6to año: el rezago acumulado en 6to.** El Panel TERCE muestra que el rezago acumulado en primaria es un potente predictor de la transición y de la trayectoria en los primeros años en la EMB. Entre los alumnos que llegaron a 6to en esta situación, la desvinculación por no matriculación al inicio del año lectivo alcanza valores muy altos y crecientes en el tiempo: en el año inmediato al egreso, se encontraban matriculados algo más de 9 de cada 10 niños con extraedad (un 7.7% no registró inscripción ese año, tal como se mostró en la sección correspondiente). En los dos años siguientes, este porcentaje cae abruptamente a 75.8% y a 63.3%. Puesto al revés, casi el 40% de los niños que se atrasaron al menos un año durante el ciclo primario, estaba desvinculado de la enseñanza formal al tercer año del egreso. De hecho, la desvinculación por no matriculación en este período de tiempo es un fenómeno casi exclusivo de los alumnos que arrastran rezago de primaria. Para los que progresaron en tiempo en ese ciclo, la no matriculación constituye una situación altamente improbable o excepcional: al tercer año desde el ingreso a la EMB, únicamente al 3.4% de estos niños estaba fuera de la educación formal.

Las brechas correspondientes para el indicador de progresión en tiempo son todavía más pronunciadas. Solo el 40.6% de los rezagados de primaria cursaba 2do en 2015 y apenas el 28.7% había progresado a 3ero al año siguiente. Los valores correspondientes para los niños que completaron primaria sin extraedad son de 88.2% y 79.8%, lo que da cuenta de diferencias muy pronunciadas. De todos modos, este último resultado muestra que, incluso los alumnos que avanzaron en los tiempos previstos a lo largo de los seis años del ciclo primario enfrentan riesgos importantes de rezagarse en la EMB.

- Brechas asociadas a la trayectoria académica hasta 6to año: el desempeño en las pruebas TERCE de lectura y matemática. El análisis de las trayectorias en función del nivel de desempeño en TERCE, tanto en las pruebas de lectura como en las de matemática, arroja resultados similares a los recién comentados. Al igual que la extraedad acumulada, el nivel de competencias académicas de los alumnos al término de primaria predice fuertemente, tanto la permanencia en la educación formal (matriculación), como las probabilidades y riesgos de avanzar en los tiempos normativos o rezagarse durante los primeros años de la transición. A modo de ejemplo, la proporción de alumnos que seguían matriculados al tercer año de la transición se ubica en 99.9% entre los que demostraron mayores desempeños en matemática (nivel 4), frente a 77.9% entre los que no superaron el nivel 1 en esa prueba. Los valores correspondientes, en el caso de lectura, son de 98.7% y 70.4%, respectivamente. Esta pauta se escalona en el mismo sentido para los niveles intermedios de competencia académica de ambas pruebas.

Las brechas respecto a la progresión en tiempo son nuevamente mayores. Entre los estudiantes ubicados en el nivel inferior de desempeños de TERCE, solo el 44.0% (matemática) y el 40.0% (lectura) había logrado progresar hasta 3er año de EMB en los tiempos previstos. Estas proporciones superan el 90% para los alumnos que alcanzaron el nivel 4: 92.8% en matemática y 95.3% en lectura. También en este caso, los resultados se ordenan en el mismo sentido para los niveles de desempeño intermedio. Interesa resaltar, sin embargo, las dificultades para progresar en tiempo que, a pesar de todo, enfrenta una proporción para nada irrelevante de alumnos con buen desempeño académico en TERCE. Por ejemplo, un 16.2% y un 20.3% de los estudiantes que alcanzaron el nivel 3 en las pruebas de 6to año de matemática y lectura, respectivamente, es decir, que demostraron niveles más que aceptables de competencia académica según los criterios de la propia evaluación, se rezagaron durante los primeros tres años de la EMB.

A modo de síntesis, las primeras descripciones de las trayectorias escolares en la transición a la EMB y durante los primeros tres años en este ciclo muestran que un conjunto importante de los alumnos que culminan primaria no logra

sostener su vinculación con el sistema educativo en esta primera etapa del ciclo de enseñanza media -y que una proporción muy relevante de quienes permanecen escolarizados no consigue progresar por los grados escolares en los tiempos previstos, es decir, permanece estudiando pero acumulando rezago escolar. Las primeras exploraciones sugieren, además, que estos riesgos están fuertemente asociados a factores de tipo socioeconómico e institucional y, muy especialmente, a la trayectoria escolar previa durante la enseñanza primaria, expresada en la acumulación de rezago hasta 6to año y en el desarrollo de competencias académicas en áreas como la lectura y la matemática. En el capítulo siguiente se aborda con mayor profundidad el estudio de los factores asociados a las trayectorias en la EMB, a partir de análisis más potentes de tipo multivariado.

8. Factores asociados a las trayectorias en la educación media básica

En este último capítulo se presenta un análisis multivariado con el objetivo de estimar los factores asociados a las trayectorias escolares en la transición a la educación media básica y durante los primeros tres años calendario en ese nivel. Consideraremos como variable de resultado una tipología que distingue entre trayectorias que denominaremos, respectivamente, como normativas, de rezago y de desvinculación, en función de la situación del estudiante al tercer año de la ventana de observación (es decir, en el año 2016).

El análisis considera tres tipos de factores explicativos (tabla 8.1):

- **Factores sociodemográficos.** Se trata de un conjunto de indicadores asociados a las hipótesis clásicas sobre desigualdades educativas: el sexo del estudiante, el nivel socioeconómico de la familia y su localización geográfica (departamento).
- **Factores asociados a la trayectoria escolar en primaria y a la segmentación institucional.** Se recogen aquí indicadores que resumen la trayectoria escolar hasta el egreso de primaria, básicamente: la condición de extraedad, ilustrativa del rezago acumulado entre 1ero y 6to y el nivel de desarrollo de competencias académicas, captado por el resultado obtenido en las pruebas TERCE de matemática y/o lectura a pocos meses de la finalización del ciclo. Adicionalmente, se incluye en esta dimensión el sector institucional (público o privado) donde el estudiante terminó primaria.
- **Factores asociados a las Expectativas Educativas de la Familia.** El indicador está dado por la respuesta de la familia a la pregunta por el máximo nivel educativo que les gustaría que completara el estudiante, relevada en el cuestionario a las familias aplicado en el marco de la evaluación TERCE a los padres/madres de los niños de 6to año.

La tabla 8.1 presenta los estadísticos descriptivos (proporción o media) para estos indicadores.

Tabla 8.1. Estadísticos descriptivos de las variables que componen el análisis multivariado.

	Proporción/Media	ee
Asiste a escuela privada en 2013	0.147	0.007
Localizado en Montevideo	0.232	0.014
Es niña	0.509	0.017
Rezago en 6to	0.238	0.015
Nivel Socioeconómico y familiar		
Cuartil 1	0.250	0.016
Cuartil 2	0.252	0.015
Cuartil 3	0.247	0.015
Cuartil 4	0.251	0.013
Nivel de desempeño en lectura (TERCE)		
Nivel 1	0.116	0.011
Nivel 2	0.449	0.017
Nivel 3	0.214	0.014
Nivel 4	0.221	0.013
Nivel de desempeño en matemática (TERCE)		
Nivel 1	0.260	0.016
Nivel 2	0.366	0.017
Nivel 3	0.243	0.015
Nivel 4	0.131	0.011
Expectativas familiares sobre la educación del estudiante		
Hasta completar 6to de Primaria	0.007	0.002
Hasta completar la EMB o menos	0.057	0.009
Hasta la EMS, completa o no	0.167	0.014
Hasta iniciar una carrera en la ES	0.125	0.012
Hasta completar una carrera de ES	0.644	0.018

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

8.1. Trayectorias en la educación media básica según la situación a los tres años del egreso de primaria

La variable de resultado se construye a partir de tres “desenlaces” posibles de la trayectoria en la EMB, según la situación del estudiante al tercer año del egreso de primaria:

- **Trayectorias normativas:** corresponden a los estudiantes que se encontraban cursando 3er grado de EMB al tercer año del egreso de primaria (en 2016), es decir, que se mantuvieron escolarizados a lo largo de toda la ventana de observación del Panel TERCE y que lograron progresar en los tiempos normativamente previstos. Se ubicó aquí el 68.1% de la cohorte de 6to año;

- **Trayectorias de rezago:** estos estudiantes estaban escolarizados en 2016 pero, a diferencia de los primeros, ese año se encontraban rezagados, cursando 1ero o 2do grado en la EMB. Se ubicó aquí el 20.4% de la cohorte;
- **Trayectorias de desvinculación:** agrupa a los estudiantes que no registraron matriculación en la educación formal en 2016, al tercer año del egreso de primaria. Esta trayectoria corresponde al 11.5% de la cohorte.

8.2. Metodología

El análisis se basa en el ajuste de un modelo logístico multinomial. El modelo multinomial es una extensión del modelo logístico binario para el caso de una variable de resultado con $M > 2$ categorías (en este caso, $M=3$). El modelo implica el ajuste de $M-1$ ecuaciones, una por cada categoría de la variable dependiente, menos una que oficia como categoría de referencia. El modelo multinomial estima el cambio en los riesgos relativos de ubicarse en cada una de las categorías de la variable dependiente, en este caso, de seguir cada una de las tres trayectorias de interés en función de un set de factores o variables explicativas.

Para cada una de las categorías de respuesta, $m = \{2, \dots, M\}$, con $m=1$ como categoría de referencia, y $K = \{x_1, x_2, \dots, x_k\}$ variables explicativas, el ajuste multinomial viene dado por:

$$(1) \ln \frac{P(Y_i=m)}{P(Y_i=1)} = \alpha_m + \sum_{k=1}^K \beta_{mk} X_{ik} + r_{mi} = G_{mi},$$

donde r_{mi} es un término de perturbación. La probabilidad estimada de cada resultado $m = \{2, \dots, M\}$, condicionado a X , viene dada por:

$$(2) P(Y_i = m|X) = \frac{\exp(G_{mi})}{1 + \sum_{m=2}^M \exp(G_{mi})}$$

Mientras que, para la categoría de referencia, la probabilidad surge por complemento:

$$(3) P(Y_i = 1|X) = \frac{1}{1 + \sum_{m=2}^M \exp(G_{mi})}$$

8.3. Resultados

La tabla 8.2 resume los resultados del análisis multivariado. Específicamente, presenta los cambios en la probabilidad estimada (efectos marginales) de seguir

una trayectoria de rezago o de desvinculación, en comparación con una trayectoria normativa, en función de cada una de las variables explicativas. En la tabla A8.1 del Anexo se presenta el detalle de las estimaciones. Ordenamos la presentación de los resultados en función de las cuatro dimensiones explicativas consideradas.

Factores sociodemográficos: Tal como sugerían los análisis descriptivos, las trayectorias en la EMB están fuertemente asociadas al **nivel socioeconómico y cultural** de la familia. De acuerdo a los resultados del modelo multinomial, los estudiantes pertenecientes a los estratos superiores (cuartiles 3 y 4 del índice de NSE) enfrentan riesgos significativamente menores tanto de seguir una trayectoria de rezago en los primeros tres años de la EMB, como de desvincularse de la educación formal en ese mismo período. El análisis no arroja diferencias significativas entre los dos estratos más bajos (cuartiles 1 y 2) respecto a las chances relativas de rezagarse vs. seguir una trayectoria normativa, pero sí muestra riesgos más altos de desvinculación en el cuartil 1 en comparación con el cuartil 2.

En segundo término, a igualdad en el resto de los factores, tanto los riesgos de rezago como de desvinculación en la EMB son significativamente mayores para los alumnos que egresaron de escuelas de la capital del país en comparación con los del interior. Por último, el análisis multivariado no arroja diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias en los primeros tres años de la EMB entre varones y niñas.

Sector institucional en primaria: El sector institucional (público/privado) en primaria está fuertemente asociado a la trayectoria posterior en la EMB, incluso cuando se controla estadísticamente por los restantes factores, incluido el nivel socioeconómico de la familia y el desempeño académico en primaria (resultados en las pruebas TERCE y extraedad acumulada hasta 6to). El modelo multinomial muestra, en efecto, riesgos significativamente menores de rezago y de desvinculación para los niños que cursaron primaria en centros educativos

privados en comparación con los alumnos de las escuelas públicas. Recuérdese que, en su amplia mayoría, estos niños hicieron su transición a la EMB en el mismo sector en el que terminaron la enseñanza primaria.

Trayectoria académica previa: El análisis muestra, asimismo, una fuerte asociación entre las competencias académicas demostradas sobre el final de 6to año en las pruebas TERCE y la trayectoria escolar en los primeros tres años de la EMB, independientemente de los restantes factores considerados. El riesgo de rezago en la educación media cae significativamente entre los alumnos que alcanzaron el nivel 3 de competencia lectora e, incluso en forma más acentuada, entre quienes se ubicaron en el nivel 4 en la prueba, sin diferencias significativas entre los alumnos con habilidades propias de los dos niveles más bajos. Del mismo modo, los riesgos de que el estudiante siga una trayectoria de desvinculación en la EMB caen sostenidamente en cada nivel sucesivo de desempeño en la prueba de lectura (tampoco en este caso se registran diferencias entre los niveles 1 y 2). La estrecha asociación entre los desempeños académicos y la “suerte” de los estudiantes en su trayectoria posterior no es, por supuesto, un resultado sorpresivo y confirma, por lo demás, los resultados del análisis descriptivo presentados en el capítulo anterior. Sin embargo, el hecho de que estas diferencias se verifiquen recién a partir del nivel 3 de habilidades sugiere, además, la existencia de algo así como un umbral de competencias mínimas al egreso de primaria que, en los hechos -es decir, implícitamente- parece operar como una condición necesaria para “sobrevivir” en la EMB y para progresar en tiempo a través de este ciclo.

En las tablas A8.2 y A8.3 del Anexo se presentan dos modelos alternativos al presentado hasta aquí que, respectivamente, consideran como indicador de competencias académicas, al desempeño en la prueba matemática -en lugar de lectura- y al desempeño global del estudiante en las dos áreas, captado a partir de la extracción de un factor común a las distintas pruebas¹⁵. En ambos casos los

¹⁵ Tal como se señaló anteriormente, los puntajes en las pruebas TERCE de 6to arrojan correlaciones del orden de 0.6. El puntaje global utilizado en una de las especificaciones reportadas en el Anexo corresponde al puntaje factorial derivado de un análisis de componentes principales.

resultados son prácticamente idénticos, en lo sustantivo, a los que se acaban de comentar. Esta última constatación es pasible de distintas interpretaciones pero, en principio, sugiere que las competencias, o habilidades académicas que demanda la EMB a los estudiantes son más de carácter global que específicas a un área particular de conocimiento.

Por último, el modelo multinomial muestra que la acumulación de rezago escolar a lo largo de primaria es un potente predictor de los eventos de desvinculación en los primeros años de la EMB, incluso luego de controlar por el nivel socioeconómico de la familia, por el desempeño académico en las pruebas TERCE y por el resto de las variables consideradas. Además, aunque en menor medida, los estudiantes que culminaron la enseñanza primaria en situación de extraedad enfrentan, en caso de no desvincularse, riesgos significativamente más altos de rezagarse en la EMB, una situación que se acumula al rezago que estos alumnos ya “arrastran” de primaria, lo que configura una situación de extremo riesgo educativo y un fuerte desfasaje respecto a las trayectorias esperadas teóricamente.

Expectativas familiares: Finalmente, el análisis multivariado es consistente con la hipótesis de que las expectativas de las familias sobre la educación de sus hijos tienen un peso relevante en las trayectorias escolares durante los primeros años en la EMB. De acuerdo a las estimaciones, los riesgos de rezago y de desvinculación en la EMB son inversamente proporcionales al nivel de expectativas de los padres, aunque estas “ventajas” solo son estadísticamente significativas a partir de un umbral de expectativas que podría considerarse alto, definido por el deseo de los padres de que el alumno alcance la educación superior. Este resultado es consistente con los estudios anteriores referidos en el capítulo 2. Con la información disponible en este estudio, no es posible develar cuál o cuáles son los mecanismos sustantivos que subyacen a esta asociación constatada empíricamente. Entre otros, es posible plantear a modo de hipótesis que las expectativas de las familias se traducen, p.e., en mayores apoyos específicos para los estudios y en distintas maneras de alentar una trayectoria

vinculada o centrada en la escolarización. El importante nivel de asociación entre las respuestas de las familias y de los alumnos con relación al nivel educativo que unos y otros esperaban que alcanzara el niño (ver capítulo 5) sugiere, además, que las valoraciones de los padres podrían, en buena media, estar incidiendo indirectamente en las trayectorias de sus hijos, a través de su efecto previo sobre las expectativas de los propios estudiantes.

Tabla 8.2. Efectos marginales sobre la probabilidad de seguir una trayectoria de rezago y de desvinculación en comparación con una trayectoria normativa en los primeros tres años de la EMB. Modelo logístico multinomial.

	Trayectoria de Rezago vs. Normativa	Trayectoria de Desvinculación vs. Normativa
Sector en 6to: privado (vs. público)	-0.066 (**)	-0.078 (**)
Montevideo (vs. interior)	0.049 (**)	0.061 (***)
Cuartil 2 NSE (vs. Cuartil 1)	-0.007	-0.049 (***)
Cuartil 3 NSE (vs. Cuartil 1)	-0.068 (***)	-0.086 (***)
Cuartil 4 NSE (vs. Cuartil 1)	-0.138 (***)	-0.095 (**)
Niña (vs. varón)	-0.024	0.004
Rezago en 6to (vs. sin rezago)	0.060 (***)	0.161 (***)
Nivel II en Lectura (TERCE) (vs. Nivel I)	0.005	-0.020
Nivel III en Lectura (TERCE) (vs. Nivel I)	-0.072 (**)	-0.050 (**)
Nivel IV en Lectura (TERCE) (vs. Nivel I)	-0.188 (***)	-0.046 (**)
Expectativas familiares: EMS (vs. EMB o menos)	-0.028	-0.052
Expectativas familiares: ES (vs. EMB o menos)	-0.097 (***)	-0.113 (***)

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
*** = Sig. Al 99%; ** = Sig. Al 95%

La modelización de las trayectorias educativas de la cohorte de alumnos evaluados por TERCE en 2013 durante los tres primeros años en la EMB es consistente con el análisis descriptivo presentado en el capítulo anterior y, en general, con los antecedentes existentes sobre el tema. Del conjunto de hallazgos discutidos en esta última sección, merece destacarse particularmente la fuerte asociación encontrada entre la trayectoria escolar previa de los alumnos, captada mediante la situación de extraedad al término de la enseñanza primaria y mediante el nivel de habilidades demostradas en áreas como lectura o matemática, y sus riesgos posteriores en la transición a la EMB, expresados en la desvinculación de la educación formal y/o en las dificultades para progresar en los tiempos previstos por este ciclo. El Panel TERCE brinda evidencia empírica

Transición y trayectorias en la educación media básica en Uruguay.
Análisis Longitudinal con base en el Panel TERCE

fuerte, en este sentido, sobre el carácter acumulativo o *path dependent* de los riesgos educativos, incluso cuando se aíslan estadísticamente los efectos de otros factores clásicos vinculados a la desigualdad socioeconómica y sociodemográfica. El análisis multivariado confirma otros dos resultados importantes. Primero, que la segmentación institucional entre los sectores público y privado del sistema educativo se encuentran fuertemente asociada al resultado de las trayectorias escolares durante la transición a la EMB. Segundo, la relevancia que tienen las expectativas educativas familiares en esta etapa de las trayectorias.

9. Síntesis y reflexiones finales

El sistema educativo uruguayo cuenta con una buena acumulación de diagnósticos vinculados al estado de situación de los distintos ciclos escolares. En los últimos años, han tenido un importante desarrollo los análisis de tipo longitudinal que, de forma complementaria a los estudios de corte transversal, privilegian el seguimiento de las trayectorias educativas de distintas cohortes de estudiantes por sobre la mirada de las estadísticas regulares o de los estudios realizados en un momento específico del tiempo. Los estudios de seguimiento de trayectorias son particularmente útiles para entender los procesos y los mecanismos que conectan las desigualdades sociales de origen con los desempeños, en sentido amplio, en etapas tempranas de la escolarización, y a estos últimos con los resultados educativos posteriores. En Uruguay, existen relativamente pocos antecedentes de este tipo que se focalicen en la transición entre primaria y media, a pesar de que corresponde a uno de los puntos de bifurcación más críticos que enfrentan los estudiantes durante su trayectoria.

El seguimiento de la cohorte de 6to año en el marco del Panel TERCE busca aportar evidencia sistemática en este sentido. En particular, el estudio procura analizar la asociación entre la situación educativa de los alumnos al egreso de primaria con su trayectoria en los primeros tres años de la enseñanza media básica. Desde el punto de vista del análisis de trayectorias, esta conexión supone redimensionar un conjunto de dificultades evidenciadas en el nivel de la enseñanza primaria como “factores de riesgo” de cara a la trayectoria posterior, bajo la hipótesis general de que las experiencias escolares previas y la acumulación educativa pasada tienen un impacto sustantivo sobre las oportunidades de realizar una transición exitosa.

El presente estudio se focalizó en dos dimensiones clave de la situación educativa al egreso de primaria, la extraedad acumulada hasta 6to año y el mayor o menor desarrollo de habilidades/conocimientos en áreas clave como lectura y matemática, captadas a partir del desempeño en las pruebas TERCE de

2013 para ese grado. En tanto, se analizaron cuatro dimensiones complementarias respecto a la transición a la EMB, correspondientes a diferentes momentos de ese proceso: i) las expectativas educativas previas tanto de los alumnos como de sus familias; ii) el primer tránsito efectivizado en la matriculación del adolescente en cualquier institución de enseñanza media básica formal, así como en la opción que él y/o su familia realizan por el sector y modalidad en ese nivel; iii) la persistencia, es decir, el mantenimiento de los vínculos con la educación formal durante los primeros tres años en el ciclo y; iv) la progresión en tiempo por los grados escolares en ese mismo período de tiempo.

9.1. Principales resultados

En líneas generales los resultados del estudio son consistentes con la evidencia preexistente y, al mismo tiempo, aportan hallazgos novedosos al conocimiento sobre esta etapa de las trayectorias escolares. Destacamos, en particular, los siguientes:

- **Expectativas y transición a la EMB.** En su inmensa mayoría, los alumnos uruguayos de 6to año al igual que sus familias, conciben la enseñanza primaria como un ciclo no terminal. Prácticamente en el 100% de los casos, los estudiantes de 6to año prevén continuar su escolarización en la educación media, sin interrupciones, tras el egreso de primaria. El estudio constató la alta concordancia entre la visión de los niños y la expresada por sus padres. Estos últimos mostraron, además, altas expectativas sobre la escolarización futura de sus hijos, tanto con relación al nivel educativo que “desearían” como al nivel que “creen” que efectivamente podrán alcanzar.

Por su carácter longitudinal, el Panel TERCE permite contrastar las expectativas expresadas con anterioridad al tránsito, con la trayectoria efectiva seguida por los alumnos. El estudio muestra dos resultados de interés en este sentido: primero, un nivel importante de concordancia respecto al tránsito inmediato a la EMB, que en los hechos es confirmado por la matriculación de la casi totalidad

de los alumnos de 6to evaluados por TERCE. En segundo lugar, los análisis confirman en forma consistente con los antecedentes sobre el tema, que las altas expectativas familiares, especialmente a partir del umbral definido por el interés en que el alumno al menos acceda a la enseñanza superior, están asociadas positivamente a las probabilidades de que el estudiante persista en la EMB sin desvincularse y que, además, logre progresar en tiempo entre 1ero y 3ero. Los mecanismos sustantivos de fondo que explican esta asociación, sin embargo, no pueden ser deducidos a partir de la evidencia disponible.

- **El primer tránsito: la matriculación en la EMB.** El Panel TERCE constata un resultado ya documentado previamente para Uruguay, a saber: que los problemas más importantes de la transición entre primaria y media no radican en el acceso propiamente dicho, o lo que es lo mismo, en la transición entendida en sentido literal como un evento simple circunscripto a la inscripción del alumno en el siguiente nivel, sino esencialmente en las dificultades que muchos adolescentes enfrentan para seguir una trayectoria exitosa en este último ciclo. De hecho, casi la totalidad de los alumnos evaluados por TERCE en 6to grado (98%) efectivizaron su inscripción a alguna modalidad formal de EMB al año inmediatamente siguiente al egreso. De todos modos, de acuerdo a los hallazgos del estudio, el pequeño porcentaje que no llegó a realizar este primer tránsito se encuentra fuertemente estratificado, tanto en términos sociales como educativos, con riesgos significativamente mayores para los niños de origen socioeconómico más bajo, para los varones, para los egresados de escuelas públicas y, de particular relevancia para los objetivos de este estudio, para aquellos que terminan la enseñanza primaria con extraedad y/o con un desarrollo menor de competencias lectoras/matemáticas.

- **El ingreso a la EMB como punto de bifurcación institucional.** Como se argumentó antes, las distintas ofertas de EMB que funcionan en el país son, a todos los efectos formales, equivalentes, por lo que desde este punto de vista, no existe en Uruguay ninguna bifurcación institucional asociada al tránsito entre primaria y

media. No obstante, el estudio sugiere que en los hechos la opción por el sector institucional (público/privado) y, en particular, por la modalidad (secundaria/técnico-profesional) no es inocua.

El Panel TERCE muestra, en primer lugar, que la gran mayoría de los alumnos uruguayos inician la EMB en instituciones del mismo sector donde culminaron la enseñanza primaria. No obstante esta pauta predominante, un conjunto de los niños transita de la escuela pública hacia un liceo privado o, inversamente, desde la escuela privada hacia el sector público. En este último caso, además, se ha mostrado que casi en su totalidad la transición se verifica hacia la modalidad de Secundaria general (o sea, al subsistema CES), sin que se registren prácticamente transiciones desde escuelas privadas hacia la EMB técnico-profesional.

Un hallazgo relevante del estudio, en este sentido, es que en términos proporcionales al *stock* de alumnos que egresan respectivamente de las escuelas públicas y privadas, los cambios en uno y otro sentido son de una magnitud similar. Sin embargo, los perfiles socioeducativos de ambos grupos son diferentes. La característica más sobresaliente de quienes migran del sector público hacia el privado es el mayor nivel socioeconómico de sus familias, lo que probablemente se encuentra asociado a la capacidad para hacer frente a los costos correspondientes; la pauta contraria, respecto al origen socioeconómico, se observa para las migraciones del sector privado al público. El estudio muestra que la migración privado→ público, además, es más frecuente entre los alumnos del interior que entre los de la capital, lo que presumiblemente se vincule a la distribución de la oferta educativa de EMB en el territorio y entre los estudiantes que obtienen resultados académicos menos destacados en las pruebas de aprendizaje. Las pautas de migración en uno y otro sentido, en cualquier caso, parecerían implicar una agudización de la segmentación institucional en términos sociales y educativos asociados a los cambios de sector durante la transición a la EMB.

Por otra parte, el análisis sugiere algunos rasgos de segmentación social y educativa en la opción que realizan las familias, eventualmente en acuerdo con sus hijos, entre la modalidad Técnico-profesional (CETP) y la modalidad

Secundaria general (CES) al momento de la transición, configurando alumnados con perfiles diferentes en dimensiones relevantes. Los análisis descriptivos muestran, en este sentido, que la elección por la modalidad técnico-profesional es casi exclusiva de los egresados de las escuelas públicas. Además, es más frecuente entre los alumnos de los estratos socioeconómicos más bajos, entre los hijos de familias con menores expectativas educativas, en el interior del país respecto a la capital, entre los varones, entre los alumnos que acumularon rezago escolar en primaria y entre aquellos que demostraron menores competencias lectoras/matemáticas en las pruebas TERCE. Aunque no todos estos factores resultan estadísticamente significativos en el análisis multivariado, en su conjunto, los resultados sugieren que estas ofertas educativas podrían estar actuando o siendo percibidas por las familias como trayectos institucionalmente segmentados.

- Las trayectorias en los primeros tres años de la EMB. El Panel TERCE muestra problemas de persistencia en la EMB de magnitud moderada, en términos globales, pero que alcanzan niveles sustantivos para algunos sectores del estudiantado; más críticas, incluso, son las dificultades que una proporción muy importante de los alumnos enfrenta para progresar en tiempo en los tres primeros años en el nivel.

Un 11,5% de los alumnos evaluados por TERCE en 6to año estaba desvinculado del sistema educativo formal al tercer año posterior a su egreso de primaria. Tal como se señaló oportunamente, esta cifra contabiliza exclusivamente a los adolescentes que no se matricularon al inicio del año escolar, pero no toma en cuenta las eventuales experiencias de abandono o *cuasi* abandono que se producen a lo largo del año. En tanto, el seguimiento de la cohorte de alumnos de 6to año evaluados por TERCE en 2013 indica que solo dos de cada tres egresados (68%), aproximadamente, lograron progresar en tiempo hasta 3ero, mientras que el resto cursaba con rezago, debido a experiencias de repetición en la EMB, o se encontraba en situación de desvinculación. Estos resultados son consistentes, en términos generales, con los estudios de trayectorias realizados

por la ANEP para el sector público. El Panel TERCE permite ampliar estos análisis en dos sentidos: primero, considerando en las estimaciones al subuniverso de estudiantes del sector privado y, segundo, desagregando las estimaciones globales en función de las características sociales de los estudiantes, de su origen institucional y de su trayectoria educativa previa. Destacamos los siguientes hallazgos, en este sentido:

- i) El Panel TERCE muestra, en primer lugar, fuertes desigualdades entre los alumnos egresados del sector público y privado, incluso cuando se controla estadísticamente por el origen socioeconómico y por la trayectoria educativa previa. La desvinculación en la EMB es un problema casi exclusivo del sector público, mientras que las dificultades para progresar en tiempo afectan a ambos grupos, pero de manera muy desigual: al tercer año en la EMB, el 95% de los egresados de escuelas privadas de primaria cursaba 3er año, es decir, el grado previsto o normativo, frente a tan solo el 63% de los egresados de las escuelas públicas. Estas diferencias se reducen ampliamente, pero no desaparecen, cuando se “controla” estadísticamente por el origen socioeconómico y el desempeño escolar (rezago y aprendizajes) en primaria.
- ii) La persistencia y la progresión en tiempo están fuertemente asociadas, además, al origen socioeconómico de los alumnos, en el sentido esperado. De todos modos, ambos problemas pero especialmente el último, afectan a un porcentaje para nada menor de estudiantes pertenecientes a familias categorizadas como de estratos medios y medios altos. Ello muestra que más allá de las desigualdades asociadas al origen socioeconómico, las dificultades para la progresión en tiempo en la EMB tienen un carácter estructural, que no se limita a los alumnos de los contextos socioeconómicos más vulnerables.
- iii) El Panel TERCE muestra, en tercer lugar, desigualdades entre moderadas y chicas, entre los estudiantes de Montevideo y del interior y en función del sexo, desfavorables, respectivamente, para los alumnos ubicados en la capital del país y para los varones. Las brechas de género, en particular, desaparecen en los análisis multivariados que eliminan de la comparación las diferencias entre

varones y niñas en los resultados escolares alcanzados durante la enseñanza primaria.

iv) En cambio, las desigualdades vinculadas a la trayectoria educativa anterior a la transición a la EMB son de una magnitud muy importante. Uno de los resultados más impactantes que surgen del Panel TERCE es que solo el 62% de los alumnos que terminaron 6to de primaria con extraedad seguía escolarizado al tercer año del egreso, frente al 97% de los que terminaron la escuela a la edad prevista. Esto indica que, en los hechos, la desvinculación en los primeros tres años de la EMB es un riesgo casi exclusivo de los alumnos que se rezagaron en primaria. Más allá de la brecha entre ambos grupos, de 35 puntos porcentuales, el hecho de que cuatro de cada diez niños que se rezagaron en primaria ya habían dejado de estudiar al tercer año de la transición merece ser subrayado.

Si se considera el indicador más exigente de progresión en tiempo, la situación es sustantivamente más crítica. El Panel TERCE encontró cursando 3ero de EMB al tercer año del estudio únicamente al 29% de los niños que tenían extraedad en 6to. En otras palabras, el rezago en primaria es un predictor extremadamente potente de una trayectoria posterior caracterizada por dificultades para sostener la escolarización y/o para avanzar exitosamente por la EMB. En comparación, el 80% de los que completaron primaria a la edad prevista lograron progresar en tiempo durante los primeros tres años en la EMB. De todas formas, este porcentaje debe considerarse como muy bajo, dado que se trata de adolescentes que habían logrado "sortear" los primeros seis años de primaria sin contratiempos, lo que sugiere la hipótesis de que la progresión en tiempo en primaria opera como una condición necesaria, pero no suficiente, para una trayectoria exitosa en la EMB.

En síntesis, los resultados del estudio señalan, de manera contundente, el fuerte riesgo que la acumulación temprana de rezago escolar supone para la trayectoria posterior. Téngase presente, en este sentido, que la mayor parte de la extraedad en primaria se genera durante los primeros dos años de ese ciclo, es decir, aproximadamente entre los 6 y 8 años de edad y que, de acuerdo a las

estadísticas disponibles, afecta a una proporción nada menor de los escolares, de entre el 25% y el 30% de los alumnos, en el sector público.

v) A conclusiones similares a las descriptas en los párrafos anteriores se arriba, en tanto, si se consideran los desempeños en las pruebas TERCE en lugar de la condición de extraedad en 6to año de primaria. A modo de ejemplo, tres de cada diez alumnos que demostraron competencias lectoras propias del nivel I de TERCE se habían desvinculado de la EMB al tercer año de la transición y solo cuatro de cada diez habían logrado progresar en tiempo hasta 3ero. Las probabilidades de éxito en la trayectoria en la EMB aumentan, como es esperable, a mayor nivel de competencia académica. Sin embargo, más allá de las diferencias relativas, los análisis muestran, también en este caso, las dificultades estructurales que supone la EMB en los hechos, en particular para lograr progresar en tiempo por los grados escolares. Este resultado queda de manifiesto, por ejemplo, en el hecho de que el 20% de los alumnos con competencias lectoras propias del nivel III en la prueba TERCE de 6to año, es decir, con un desarrollo de las habilidades de lectura que debe ser valorado al menos como satisfactorio para el nivel, no pudo de todos modos progresar hasta 3ero de EMB a lo largo de los tres años que abarca el período de observación. El estudio sugiere, en este sentido, que los únicos alumnos que parecen tener prácticamente garantizado este logro, de hecho, son aquellos que demostraron competencias propias del nivel más alto de la evaluación (nivel IV). A las mismas conclusiones se arriba, esencialmente, para cualquiera de las áreas de conocimiento evaluadas por TERCE.

9.2. A manera de cierre

Los estudios longitudinales como el Panel TERCE tienen la limitante intrínseca de que sus resultados refieren siempre a situaciones o procesos que, por definición, “ya sucedieron”. De hecho, la cohorte de alumnos evaluados en 6to año por TERCE en 2013 debería estar actualmente culminando la enseñanza media y transitando, en algunos casos, a la educación superior. El interés de este

tipo de abordajes no radica tanto en el análisis de la coyuntura inmediata, es decir, en la fotografía más reciente de la situación educativa, sino en la posibilidad de inferir las conclusiones que surgen del seguimiento de una cohorte específica a las cohortes siguientes de estudiantes. En este caso, especialmente, a las que todavía no han llegado al momento de la transición a la enseñanza media.

En los últimos años, la ANEP ha desarrollado un conjunto de acciones tendientes a atacar los problemas asociados a la transición entre niveles y ciclos educativos y, en general, a la protección de las trayectorias escolares. En este marco, se han concentrado esfuerzos institucionales y presupuestales con el objetivo de generar las condiciones para minimizar los riesgos de desvinculación en el tránsito por el sistema educativo. Entre estos lineamientos se ha establecido la necesidad de fortalecer las “políticas de enlace”, es decir, aquel conjunto de políticas que definen y orientan la transición entre ciclos educativos¹⁶ (ANEP, 2016).

La evidencia disponible indica que se han registrado mejoras importantes respecto al primera transición, que llevaron a universalizar prácticamente la matriculación en la EMB de las cohortes más recientes de egresados de primaria. Asimismo, se ha verificado un descenso moderado, pero sostenido, en las tasas de repetición en los primeros años de la enseñanza media, especialmente en la modalidad secundaria, conjuntamente con un incremento en el porcentaje de adolescentes escolarizados entre los 12 y los 17 años de edad.

Sin embargo, los resultados que se expresan en indicadores globales como el rezago escolar acumulado o las tasas de finalización en la enseñanza media básica y media superior, continúan mostrando las importantes dificultades que enfrenta buena parte de los estudiantes uruguayos para seguir trayectorias

¹⁶ Varias de estas políticas se han cristalizado en programas y planes específicos que se implementaron en la órbita de la ANEP, tales como el Programa Compromiso Educativo, Aulas Comunitarias, el Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos, la experiencia Liceos Abiertos y el Proyecto *Interfase*. Asimismo, mediante la creación en 2015 de la Dirección Sectorial de Integración Educativa en el ámbito del CODICEN, la ANEP ha impulsado un conjunto de políticas orientadas a profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra e interinstitucional, tanto entre organismos del estado como de la sociedad civil, orientados a asegurar la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio, de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y de favorecer el logro de trayectorias continuas y completas.

educativas exitosas. Estos problemas se manifiestan con particular contundencia en la educación media, pero, tal como muestra este estudio, entre otros, son el resultado complejo de procesos que en buena medida se originan en forma previa.

Para finalizar, es preciso señalar que aunque el Panel TERCE muestra los efectos de la inequidad sobre la transición y las trayectorias en la EMB, buena parte de la evidencia sugiere que las dificultades asociadas a la persistencia y, muy especialmente a la progresión en tiempo, constituyen debilidades del sistema educativo uruguayo que trascienden los contextos socioeconómicos más desfavorecidos aunque se agravan en estas últimas situaciones. En efecto, aunque no deben soslayarse las desigualdades asociadas con el origen socioeconómico de los estudiantes, las dificultades vinculadas a las trayectorias escolares no pueden entenderse exclusivamente como derivados de las situaciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa. En otras palabras, aun cuando los riesgos de rezago y de desvinculación en la EMB se encuentran desigualmente distribuidos, ambos problemas, y sobre todo el primero, afectan también a una cantidad relativamente numerosa de estudiantes para los que *a priori* no se esperaría que experimentaran dificultades en la EMB. Así, estos resultados suman a la evidencia que señala los importantes desafíos institucionales y sistémicos que enfrenta la educación uruguaya, particularmente, en lo que hace a los procesos de tránsito y posterior egreso de la educación media básica.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2013a). El Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos. Informe de Seguimiento y Evaluación de la Primera Edición (2011-2012), DIEE, Montevideo.
- ANEP (2013b). Informe sobre el Plan Tránsito entre Ciclos Educativos, Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos, Departamento de Planificación Estratégica Educativa, Montevideo.
- ANEP (2014). El Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos. Informe de Seguimiento y Evaluación de la Segunda Cohorte (2012-2013), DIEE, Montevideo.
- ANEP (2015). Evaluación Nacional de 6to año en Matemática, Lectura y Ciencias - 2013. Primer Informe, ANEP-DIEE, Montevideo.
- ANEP (2017). Evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016, ANEP-DIEE-CEIP-PAEPU, Montevideo.
- ANEP (2019). Análisis de las trayectorias educativas de los egresados de la Educación Primaria entre 2013 y 2017, ANEP-DIEE, Montevideo.
- ANEP (2020a). Rendición de Cuentas 2019 de ANEP. Tomo I, Capítulo 6, Montevideo.
- ANEP (2020b). Monitor Educativo del CEIP. Estado de Situación 2019, ANEP-DIEE-CEIP, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (1997). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática. 6to año de Enseñanza Primaria - 1996. ANEP-UMRE, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (2003). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática. 6to año de Enseñanza Primaria - 2002. Primer Informe de resultados de la muestra nacional. ANEP, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (2007). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática. 6to año de Enseñanza Primaria - 2005, ANEP, Montevideo.
- Barrington, B. y Hendricks, B. (1989) Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *The Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319.
- Boado, M. y Fernández, T. (2010). Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. el Panel PISA 2003-2007, FCS-UDELAR, Montevideo.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G., y Dronkers, J. (2014). "Curricular tracking and central examinations: Counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries", *Social Forces*, Vol. 92/4, pp. 1545-1572.
- Borba, E., Cardozo, S., Castela, G., Peri, A., Salsamendi, G. y Silveira, A. (2018). Desarrollo infantil y riesgo de repetición en 1ero. ANEP-DIEE, documento de trabajo, Montevideo.
- Bourdieu, P. (1986): "The forms of capital", en Richardson, J. (ed.). *Handbook of Theory and research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Breen, R., van de Werfhorst, H. y Jaeger, M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making, *European Sociological Review*, Vol. 30, numero 2, 258-270.
- Breen, R. y Yaish, M. (2006). Testing the Breen- Goldthorpe model of educational decision making. In Morgan, S. L., Grusky, D. B. and Fields, G. S. (Eds.), *Frontiers in Social and Economic Mobility*. Stanford: Stanford University Press, pp. 232-258.
- Buchmann, C., y Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(4), 245-267.
- Cairns, R., Cairns, B. y Neckerman, H. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development*, Vol. 60, No. 6. Entwisle y Hayduk.

- Cardozo, S. (2015). El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media, Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales, FCS-UDELAR/MIDES, Montevideo.
- Cardozo, S. (2016). Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014. Montevideo: DS-UDELAR-INEEd, Montevideo.
- 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. ANII-Fondo Clemente Estable 2009. Montevideo.
- Cardozo, S., Schenck, M. y Severino, R. (2018). Las trayectorias de transición a la educación media básica de las dos primeras cohortes del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos en Fernández, T. y Mancebo, M. E. (editores.), "Política de Inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)", FCS-UDELAR, Montevideo.
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R. y Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 183-192.
- Castro, J. (1949). Coordinación entre Primaria y Secundaria, Imprenta Nacional, Montevideo.
- Chmielewski, A. K., Dumont, H., y Trautwein, U. (2013). Tracking Effects Depend on Tracking Type: An International Comparison of Students' Mathematics Self-Concept. *American Educational Research Journal*, 50(5), 925-957.
- Chmielewski, A. K., y Reardon, S. F. (2016). Patterns of Cross-National Variation in the Association Between Income and Academic Achievement. *AERA Open*, 2(3), 1-27.
- De Melo, G., Failache, E. y Machado, A. (2015). Adolescentes que no asisten al Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono, IECON-UDELAR, Documentos de Trabajo, DT04/2015, Montevideo.
- De Melo, G. y Machado, A. (2016). Trayectorias educativas. Evidencia para Uruguay. Documento de Trabajo, INEEEd, Montevideo.
- Doherty, G. (1997) Zero to six: The basis for school readiness. Paper prepared for the Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*, Barcelona, Península.
- Failache, E., Salas, G. y Vigorito, A. (2018). Desarrollo en la infancia y trayectorias educativas de los adolescentes. Un estudio con base en datos panel para Uruguay, *El Trimestre Económico*, Vol. LXXXV (1), nro. 337.
- Fernández, T. (2006). Las expectativas educativas: el papel de los aprendizajes, entre la estratificación y las trayectorias, FCS, Montevideo.
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S., Ríos, A. y Menese, P. (2013). Reporte técnico PISA-L 2003-2012. Metodología de la segunda encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003, UDELAR, Montevideo.
- Fernández, T. y Lorenzo, V. (2014). La opción por la educación técnica entre los 15 y los 25 años. Un estudio con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003, en "El Uruguay desde la sociología XII, DS-UDELAR, Montevideo.
- Gambetta, D. (1987). *Were they Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, S., Barr, L., Clark, W., Blue, M. y Sunter, D. (1993) *Leaving School*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada. Catalogue LM-294-07-93E.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49, 167-192.
- Hanushek, E. A. y Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(March), 63-76.

- Hill, N. E. (1997). Does parenting differ based on social class?: African American women's perceived socialization for achievement. *American Journal of Community Psychology*, 25(5), 675-697.
- Hillmert, S. y Jacob, M. (2003). Social inequality in higher education. Is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19, 319-334.
- INEED (2018). Aristas 2017. Informe de resultados de tercer y sexto de educación primaria, INEE, Montevideo.
- Lado, A. (2019). Efectos de la Escuela Primaria en los Desempeños de los Estudiantes en la Educación Media Básica, Tesis de Maestría, FCEA-UDELAR, Montevideo.
- Lee, V. y Bryk, A. (1988). "Curriculum Tracking as Mediating the Social Distribution of High School Achievement", *Sociology of Education*, vol. 61, núm. 2, abril, pp. 78-94.
- Lloyd, D. N. (1978) Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4)
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99-106.
- Mara, S., Alesina, L., Cabrio, S., Erramouspe, R., Ibañez, W. y Pazos, L. (2000). Estudio de evaluación de impacto de la educación inicial en Uruguay, MECAEP-ANEP-BIRF, Montevideo.
- Marks, G. N. (2005). Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. *International Sociology*, 20(4), 483-505.
- McLeod, J. D., Kruttschnitt, C. y Dornfeld, M. (1994) Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of Blacks and Whites. *Social Forces*, 73.
- Morgan, S. L. (2002). Modeling preparatory commitment and non-repeatable decisions: information processing, preference formation, and educational attainment. *Rationality and Society*, 14, 387-429.
- Morgan, S. L. (2005). *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford: Stanford University Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. y Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24(5), 543.
- Prokic-Breuer, T. y Dronkers, J. (2012). "The high performance of Dutch and Flemish 15-year-old native pupils: Explaining country differences in math scores between highly stratified educational systems", *Educational Research and Evaluation*, Vol. 18, pp. 749-777.
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality An International Perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386.
- Schnabel, K., Alfeld, C., Eccles, J., Köller, O., y Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 178-198.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. y Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of general psychology*, 8(3), 163.
- UNESCO (2015). Informe de Resultados TERCE. Logros de Aprendizaje, LLECE-UNESCO, Santiago de Chile.

Vásquez Echeverría, A. y Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización. Dimensiones y Medición. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

Anexos

Tabla A4.1. Correlaciones lineales (coeficiente r de Pearson) entre los puntajes en las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013

	Lectura	Matemática	Ciencias
Lectura	1		
Matemática	0.616	1	
Ciencias	0.662	0.636	1

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Tabla A6.1. Migración público-privado y privado-público en el primer año del tránsito desde Primaria a la EMB según variables seleccionadas. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013

	Transición público→privado Efectos marginales	Transición privado→público Efectos marginales
Montevideo	0.013	-0.065 **
Nivel socioeconómico	0.084 ***	-0.063 ***
Puntaje en Lectura	0.000	-0.000 ***
Niña	-0.015	-0.020
Rezago en 6to	-0.014	-.-

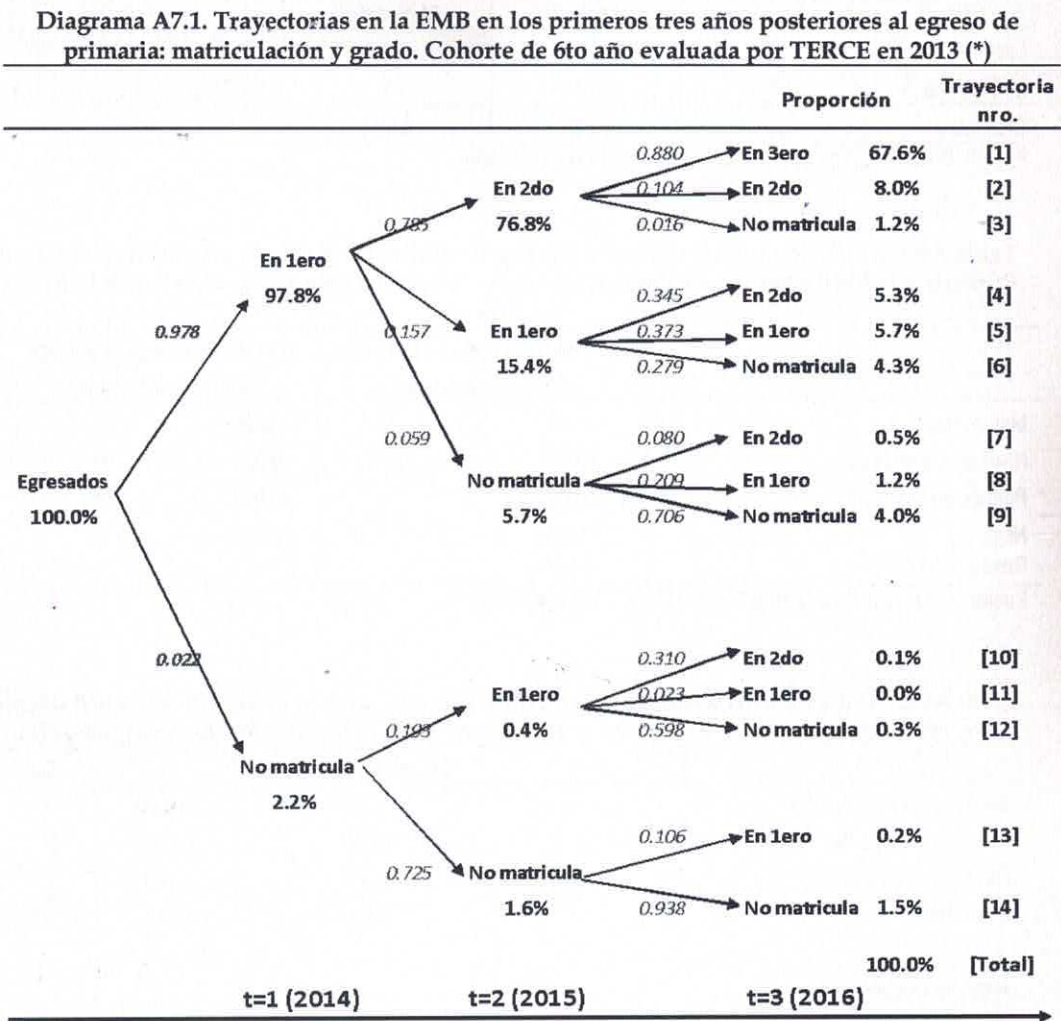
Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

Tabla A6.2. Modelo multivariado sobre elección de modalidad en el tránsito a la EMB (técnica vs. secundaria). Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013. Efectos marginales (a)

	Efectos marginales	ee	Sig.
Sector en 6to: PRIVADO	-0.261	(0.085)	***
Progresión hasta 6to: REZAGO	0.020	(0.036)	
Región: MONTEVIDEO	-0.236	(0.061)	***
Sexo: NIÑA	-0.083	(0.025)	***
Nivel socioeconómico			
Cuartil 2 del índice NSE	-0.025	(0.039)	
Cuartil 3 del índice NSE	-0.118	(0.043)	***
Cuartil 4 del índice NSE	-0.170	(0.039)	***
Puntaje en Matemática en la prueba TERCE (puntaje z)	-0.028	(0.017)	*
Expectativas educativas familiares			
Hasta EMS	-0.042	(0.064)	
Hasta ES	-0.090	(0.057)	

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

(a) Considera el puntaje en la prueba TERCE de Matemática



Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
(*) Los porcentajes en cada año t están calculados sobre el total de los egresados de 6to año en 2013. Los valores en cursiva son las probabilidades de realizar cada transición en el año t condicionadas a la situación del estudiante en el año t-1

Tabla A8.1. Modelo logístico multinomial sobre la trayectoria en los primeros tres años en la EMB. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 (*)

Multinomial logistic regression Number of obs = 4,017
Wald chi2(26) = 286.78
Prob > chi2 = 0.0000
Pseudo R2 = 0.3085
Log pseudolikelihood = -28357.786

try_modelo	RRR	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
normativa	(base outcome)					
rezago						
privado	.3687932	.1519428	-2.42	0.015	.1644704	.8269474
mvd	2.025343	.6458228	2.21	0.027	1.084115	3.783746
qnse						
2	.7812043	.2106241	-0.92	0.360	.4605409	1.325138
3	.4197814	.1265911	-2.88	0.004	.2324509	.7580802
4	.1998069	.0777787	-4.14	0.000	.0931674	.4285062
nina	.8265273	.1762968	-0.89	0.372	.5441234	1.255501
rezago	2.966946	.7524719	4.29	0.000	1.804801	4.877418
nivel_lecn						
2	.9520516	.2995936	-0.16	0.876	.5138101	1.76408
3	.4634129	.1779977	-2.00	0.045	.2182832	.983821
4	.1062473	.0528399	-4.51	0.000	.0400858	.2816085
famgustar						
EMS	.6590655	.3279693	-0.84	0.402	.2485118	1.747874
ES	.2983903	.1353428	-2.67	0.008	.1226591	.7258882
sd	.9898799	.5049077	-0.02	0.984	.3642591	2.690014
_cons	1.532251	.8406506	0.78	0.437	.522792	4.490877
desvinculaci_n						
privado	.107999	.0963752	-2.49	0.013	.0187859	.6208792
mvd	3.410566	1.415817	2.96	0.003	1.511715	7.694547
qnse						
2	.4655795	.1735897	-2.05	0.040	.2241952	.9668549
3	.1766529	.0813612	-3.76	0.000	.0716279	.4356719
4	.1057683	.0853011	-2.79	0.005	.0217706	.5138555
nina	.9603503	.3012549	-0.13	0.897	.5192947	1.77601
rezago	12.22866	4.14121	7.39	0.000	6.296817	23.74852
nivel_lecn						
2	.7400957	.2889255	-0.77	0.441	.3443403	1.590699
3	.3131545	.1695699	-2.14	0.032	.1083533	.905056
4	.2099115	.1472574	-2.23	0.026	.0530762	.8301802
famgustar						
EMS	.4484234	.2486791	-1.45	0.148	.1512318	1.329637
ES	.1150482	.0626785	-3.97	0.000	.0395497	.3346693
sd	.968724	.5468906	-0.06	0.955	.3203734	2.929164
_cons	.7756805	.5021561	-0.39	0.695	.2180903	2.758858

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
(*) Considera niveles de desempeño en Lectura en TERCE 2013

Tabla A8.2. Modelo logístico multinomial sobre la trayectoria en los primeros tres años en la EMB. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 (*)

Multinomial logistic regression	Number of obs	=	3,852
	Wald chi2(26)	=	285.73
	Prob > chi2	=	0.0000
Log pseudolikelihood = -27395.739	Pseudo R2	=	0.2957

try_modelo	RRR	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
normativa	(base outcome)					
rezago						
1.privado	.3501326	.1508925	-2.44	0.015	.1504528	.814826
1.mvd	2.125877	.7222146	2.22	0.026	1.092354	4.137262
qnse						
2	.7315174	.2008428	-1.14	0.255	.4270923	1.252932
3	.3941782	.1174672	-3.12	0.002	.2198011	.7068955
4	.1579726	.0651479	-4.47	0.000	.0703957	.3545007
1.nina	.7873673	.1743783	-1.08	0.280	.5101075	1.215327
1.rezago	2.743961	.6868	4.03	0.000	1.680066	4.481563
nivel_matn						
2	.6562419	.1638699	-1.69	0.092	.4022636	1.070575
3	.337148	.1150901	-3.18	0.001	.1726836	.6582487
4	.2097175	.1153219	-2.84	0.005	.0713782	.616174
famgustar						
EMS	.5965015	.2987804	-1.03	0.302	.2234884	1.592092
ES	.2749618	.1257833	-2.82	0.005	.1121718	.6740016
sd	.8563288	.4462341	-0.30	0.766	.3083744	2.377951
_cons	2.003502	1.005854	1.38	0.166	.7489378	5.359616
desvinculaci_n						
1.privado	.17358	.1422585	-2.14	0.033	.0348251	.865181
1.mvd	3.167938	1.414864	2.58	0.010	1.32012	7.602214
qnse						
2	.4235584	.1598736	-2.28	0.023	.202127	.8875694
3	.1718245	.0785789	-3.85	0.000	.0701153	.4210728
4	.0391904	.0212382	-5.98	0.000	.0135485	.1133617
1.nina	.8620048	.2721174	-0.47	0.638	.4643043	1.600356
1.rezago	10.89701	3.672766	7.09	0.000	5.628792	21.09596
nivel_matn						
2	.7771501	.267115	-0.73	0.463	.3962211	1.524306
3	.4217638	.2066016	-1.76	0.078	.1614756	1.10162
4	.0094144	.0080271	-5.47	0.000	.0017702	.0500678
famgustar						
EMS	.410285	.2423968	-1.51	0.132	.1288828	1.3061
ES	.1076087	.0612642	-3.92	0.000	.0352564	.3284406
sd	.9650939	.5776308	-0.06	0.953	.2986111	3.119128
_cons	.8282595	.5001501	-0.31	0.755	.2536078	2.705019

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año
(*) Considera niveles de desempeño en Matemática en TERCE 2013

Tabla A8.3. Modelo logístico multinomial sobre la trayectoria en los primeros tres años en la EMB. Cohorte de 6to año evaluada por TERCE en 2013 (*)

Multinomial logistic regression Number of obs = 3,826
Wald chi2(26) = 269.05
Prob > chi2 = 0.0000
Log pseudolikelihood = -26997.181 Pseudo R2 = 0.3029

try_modelo	RRR	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
normativa	(base outcome)					
rezago						
1.privado	.3930322	.168865	-2.17	0.030	.1693215	.9123134
1.mvd	2.237007	.7598808	2.37	0.018	1.149544	4.353203
qnse						
2	.7467507	.2095609	-1.04	0.298	.4308267	1.294341
3	.4167109	.1285608	-2.84	0.005	.2276292	.7628545
4	.1819389	.0760019	-4.08	0.000	.0802325	.4125729
1.nina	.81138	.1795457	-0.94	0.345	.5258559	1.251935
1.rezago	2.403326	.6127046	3.44	0.001	1.458166	3.961122
pje_global						
2	.5284677	.1410854	-2.39	0.017	.3131645	.8917937
3	.3086663	.095806	-3.79	0.000	.1679915	.5671413
4	.1602236	.0696654	-4.21	0.000	.0683319	.37569
famgustar						
EMS	.6775911	.3562695	-0.74	0.459	.2417775	1.898976
ES	.3208416	.1553424	-2.35	0.019	.1242119	.8287399
sd	.8824139	.4789395	-0.23	0.818	.3045606	2.556648
_cons	2.139407	1.088147	1.50	0.135	.7895041	5.797389
desvinculaci_n						
1.privado	.1859234	.1477243	-2.12	0.034	.0391758	.8823702
1.mvd	3.401467	1.502781	2.77	0.006	1.430877	8.085936
qnse						
2	.4370708	.1662634	-2.18	0.030	.2073726	.9211962
3	.1714841	.0785007	-3.85	0.000	.0699145	.4206107
4	.0368808	.022084	-5.51	0.000	.0114052	.1192601
1.nina	.856536	.2730786	-0.49	0.627	.45853	1.600013
1.rezago	11.22689	3.935209	6.90	0.000	5.64806	22.31616
pje_global						
2	1.069748	.4067057	0.18	0.859	.5077669	2.253712
3	.4153734	.2023436	-1.80	0.071	.1598775	1.079171
4	.2860673	.2022457	-1.77	0.077	.0715616	1.143553
famgustar						
EMS	.4564779	.2752662	-1.30	0.193	.1399996	1.488377
ES	.1143023	.065743	-3.77	0.000	.037023	.3528895
sd	.9988322	.5961937	-0.00	0.998	.3100403	3.217858
_cons	.6920307	.4169166	-0.61	0.541	.2124786	2.253902

Fuente: DICE-ANEP en base al Panel TERCE. Cohorte 6to año

(*) Considera cuantiles del puntaje global en lectura, ciencias y matemática TERCE 2013