



ANEP

De primero a segundo

Trayectorias, apoyos y aprendizajes
en la primera cohorte de promoción automática

De primero a segundo

Trayectorias, apoyos y aprendizajes en la
primera cohorte de promoción automática

ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

AUTORIDADES

.....

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Mtro. Pablo Caggiani

CONSEJERA / Mtra. Elbia Pereira

CONSEJERA / Prof.^a Carolina Pallas

CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias

CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Gabriela Salsamendi

SUBDIRECTORA / Mtra. Selva Pérez

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTOR GENERAL / Prof. Manuel Oroño

SUBDIRECTORA / Prof.^a Sandra Peña

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTORA GENERAL / Prof.^a Virginia Verderese

SUBDIRECTOR / Prof. Wilson Netto

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Walter Fernández Val

CONSEJERA / Prof.^a Lic. María Laura Donya Rodríguez

CONSEJERA / Mag. Mtra. Martina Bailón Goday

CONSEJERA / Mag. Prof.^a Gabriela Rico Trigo

CONSEJERO ESTUDIANTIL / Joaquín Dauson

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas Codicen

DIRECTOR EJECUTIVO / Dr. en Educación Antonio Romano

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional Codicen

DIRECTORA EJECUTIVA / Ec. Daniela Corena

ANEP | Consejo Directivo Central
Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas

Dirección Sectorial de Planificación Educativa
Andrés Peri

División de Investigación, Evaluación y Estadística
Federico Rodríguez

Departamento de Investigación y Estadística Educativa
Santiago Cardozo

Departamento de Evaluación de los Aprendizajes
Adrián Silveira

Índice

Resumen ejecutivo	21
Enfoque y diseño del estudio	21
Principales hallazgos	22
Lectura integrada de los resultados	23
Implicancias para la política educativa	23
I. Introducción	25
II. Metodología	29
Diseño del estudio	30
Diseño muestral	31
Instrumentos y fuentes de información	37
Dimensiones e indicadores	39
Estrategia analítica	42
Síntesis del capítulo	43
III. Caracterización de la cohorte 2023	45
Perfil académico	45
Calificación de promoción en 1.º grado	46
Habilidades en lectura, escritura y oralidad en la transición de 1.º a 2.º	51
Características sociodemográficas y escolares	56
Perfil sociodemográfico y escolar y logro educativo	58
Síntesis del capítulo	60
IV. Apoyos especiales	61
Tipos de apoyos	62
Relevamiento de apoyos	63
Los apoyos en 2.º grado	65

Cobertura de los apoyos especiales en 2.º grado en 2024	65
Perfil de los alumnos que recibieron apoyos institucionales	68
Duración e intensidad de los apoyos	73
Participación efectiva en los espacios de apoyo institucional	78
Valoración de los docentes sobre la contribución de los apoyos.....	79
Síntesis del capítulo	81
V. Promoción y repetición en 2.º grado	83
Repetición en 2.º y calificación en 1.º	85
Repetición en 2.º y desempeño en LEO.....	87
Habilidad en lengua de los alumnos promovidos y repetidores	89
Apoyos especiales durante el año y los resultados en 2.º	91
Síntesis del capítulo	93
VI.Mejora en las habilidades en lengua	95
Las habilidades en lengua en el tránsito de 1.º a 2.º	96
Mejoras en las habilidades de lengua a lo largo del año	97
Visión global.....	97
La mejora de los aprendizajes a nivel de los alumnos ...	99
La situación de los alumnos promovidos a 2.º con calificaciones menores a 5.....	103
Síntesis del capítulo	106
VII. Valoraciones docentes.....	107
Cumplimiento de los objetivos de logro	108
Objetivos de logro no alcanzados al cierre del año escolar.....	110

Apoyos adicionales requeridos por los alumnos según la valoración docente	118
Perspectivas docentes sobre los apoyos y las trayectorias de aprendizaje	123
Heterogeneidad de niveles de aprendizaje en 2.º grado	124
El papel de los apoyos en el acompañamiento de los estudiantes	125
Desafíos para el logro de los objetivos de aprendizaje	126
Relatorías docentes	128
Síntesis del capítulo	130
 VIII. Contribución de los apoyos a la mejora de los desempeños de los alumnos	131
Estrategia 1: emparejamiento	132
Método	133
Resultados	134
Estrategia 2. Diferencias-en-diferencias con dos mediciones	138
Método	137
Resultados	138
Síntesis del capítulo	141
 IX. Conclusiones e implicancias	143
El problema y el aporte del estudio De 1.º a 2.º	143
Principales hallazgos	144
Conclusiones e implicancias para la política educativa	146
 Referencias bibliográficas	149

Anexo	151
Características de la evaluación de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), habilidades valoradas y descripción de los niveles de desempeño	151
Apéndices	159
Apéndice 1. Formulario de relevamiento de apoyos ..	159
Apéndice 2. Guía de entrevistas semiestructuradas a docentes	165
Apéndice 3. Figuras de apoyo institucional	169
Apéndice 4. Estructura factorial de la primera y segunda evaluación LEO y correlación de cada escala con el puntaje promedio.....	175
Índice de tablas, gráficos y diagramas	177

ANEP

ISBN: 978-9915-716-08-4

© ANEP 2026

Diagramación y armado:
Dirección de Comunicación Institucional

Se utilizaron tipografías uruguayas:
Quiroga (© Fernando Díaz)
y Rambla (© Martín Sommaruga)

Autores y autoras

.....

Ignacio Baccino

Tania Biramontes

Santiago Cardozo

Bruno Fonseca

Paola Melgar

Gabriela Ordóñez

Andrés Peri

Gabriela Salsamendi

Agradecimientos

.....

El equipo de investigación desea expresar su agradecimiento a Liliana Pereira y Óscar Pedrozo, Inspectora Técnica e Inspector Subtécnico de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, por su participación y apoyo al presente estudio.

Además, agradece a los integrantes de Secretaría y Logística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP que hicieron posible la implementación del trabajo de campo. Las y los compañeros fueron un pilar fundamental para que los materiales llegaran a las escuelas y para que el equipo de investigación pudiera realizar los recorridos necesarios para llevar adelante las entrevistas a las y los docentes.

A las maestras y los maestros que participaron de este proyecto nuestro más sincero agradecimiento. Su profesionalismo, compromiso y generosidad para dedicar tiempo y esfuerzo de forma completamente voluntaria fueron fundamentales para el desarrollo del estudio y para valoración sustantiva de los hallazgos e implicancias. La confianza depositada en esta iniciativa y la convicción con que acompañaron cada etapa de la investigación constituyen un aporte invaluable.

Resumen ejecutivo

.....

Este estudio analiza las trayectorias educativas de la cohorte de alumnos que cursó 1.º grado en 2023 y 2.º grado en 2024, en el marco del régimen de promoción automática introducido por el Reglamento de Evaluación del Estudiante —en adelante, REDE— (ANEP, 2023). El estudio se propone aportar evidencia empírica sobre las condiciones académicas con que los alumnos transitan entre estos grados, la implementación de estrategias de apoyo y su contribución a la evolución de los logros escolares (promoción y aprendizajes) durante el primer ciclo de educación primaria.

Enfoque y diseño del estudio

El análisis se basa en un diseño longitudinal de tipo panel, que permite seguir a los mismos alumnos a lo largo del tiempo y comparar su desempeño en distintos momentos del año. El estudio combina registros administrativos, evaluaciones estandarizadas de lectura, escritura y oralidad (LEO), relevamientos a docentes y un componente cualitativo basado en entrevistas.

La muestra es representativa del conjunto de alumnos que cursaron 1.º grado en 2023 y 2.º grado en 2024, con sobrerrepresentación de aquellos promovidos con calificaciones bajas, lo que permite analizar de forma más precisa las trayectorias de los estudiantes con mayores dificultades académicas iniciales.

Principales hallazgos

Los resultados muestran, en primer lugar, que la promoción automática en 1.º grado no elimina la heterogeneidad de los niveles de logro con que los alumnos ingresan a 2.º grado. Una proporción significativa de la cohorte inicia este grado con desempeños descendidos, especialmente en el área de lengua, lo que configura situaciones de riesgo educativo temprano.

Las estrategias personalizadas de apoyo constituyen una respuesta central del sistema educativo frente a este escenario. En este sentido, el estudio evidencia, en segundo lugar, que la mayoría de los alumnos con dificultades académicas participa en algún tipo de apoyo durante 2.º grado, lo que indica una focalización razonablemente adecuada a nivel individual. Sin embargo, alrededor de uno de cada cuatro alumnos con señales claras de riesgo académico no accede a apoyos institucionales, evidenciando límites relevantes de cobertura.

En tercer lugar, los apoyos implementados presentan una alta heterogeneidad en términos de duración, intensidad y participación efectiva. En muchos casos, estos dispositivos operan con cargas horarias reducidas, por períodos acotados o con niveles de asistencia irregulares por parte de los alumnos, condiciones que restringen su potencial impacto sobre los aprendizajes.

Cuarto, el análisis de la evolución de los desempeños en lengua muestra mejoras a lo largo de 2.º grado, particularmente en habilidades de lectura. No obstante, una proporción relevante de alumnos mantiene rezagos significativos al finalizar el año, especialmente en escritura. La participación en apoyos se asocia a mejoras acotadas

y heterogéneas, que no resultan suficientes, en promedio, para compensar plenamente los rezagos académicos iniciales.

Por último, el estudio no encuentra evidencia sólida para concluir que las estrategias de apoyo institucional hayan tenido el impacto esperado, ni sobre la reducción de la repetición en 2.º ni sobre la mejora en lengua.

Lectura integrada de los resultados

En conjunto, los hallazgos sugieren que los apoyos cumplen un rol relevante de acompañamiento y protección de las trayectorias educativas en el marco del REDE. Sin embargo, su efectividad para generar mejoras sustantivas en los aprendizajes depende críticamente de condiciones como la intensidad, la continuidad y la articulación con la enseñanza en el aula regular.

Más que evaluar los apoyos en términos de éxito o fracaso, la evidencia presentada invita a interpretar sus efectos como contribuciones parciales y situadas, condicionadas por el punto de partida desigual de los alumnos y por las características concretas de implementación observadas.

Implicancias para la política educativa

La promoción automática en los primeros años desplaza el énfasis desde la repetición hacia el fortalecimiento de los dispositivos de acompañamiento pedagógico. En este contexto, las estrategias de apoyo aparecen como una condición necesaria, aunque no suficiente, para sostener las trayectorias educativas de aquellos alumnos que transitan por esta etapa de su escolarización con mayores dificultades.

El presente estudio aporta insumos para un debate informado sobre cómo ampliar la cobertura de los apoyos, mejorar su intensidad y continuidad, y fortalecer su articulación con las prácticas de aula, reconociendo las limitaciones inherentes al diseño y al contexto de implementación.

Este resumen ejecutivo sintetiza los principales hallazgos y lecturas del estudio, y está orientado a facilitar su uso por parte de decisores, equipos técnicos y actores del sistema educativo.

I. Introducción

.....

La transición de 1.º a 2.º grado constituye un evento crítico en las trayectorias educativas de los alumnos de educación primaria. En este tramo se espera que se consolidan los aprendizajes fundamentales del primer ciclo de la Educación Básica Integrada (EBI), en particular las habilidades de lectura, escritura y oralidad, que condicionan fuertemente el progreso posterior en la escolarización.

A partir de 2023, esta transición se produjo en un marco normativo sustantivamente distinto al vigente hasta ese momento. La entrada en vigor del Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) (ANEP, 2023) eliminó la repetición en 1.º grado y estableció un régimen de promoción automática, acompañado por la prescripción explícita de estrategias de apoyo personalizado para aquellos alumnos que no alcanzaron los logros esperados para el grado. En este nuevo escenario, la promoción deja de operar como mecanismo de selección temprana y el foco del sistema se desplazó hacia el acompañamiento de trayectorias educativas heterogéneas.

Este trabajo presenta los resultados del estudio “De primero a segundo. Trayectorias, apoyos y aprendizajes en la primera cohorte bajo el nuevo régimen de promoción escolar” (en adelante, *De 1.º a 2.º*), que analiza la experiencia de la primera cohorte de alumnos expuesta a este nuevo régimen de promoción. El estudio sigue longitudinalmente a los estudiantes que cursaron 1.º grado en 2023 y 2.º grado en 2024 en escuelas públicas de todo el país, con el objetivo de responder tres preguntas centrales:

- i) ¿cuáles son las condiciones académicas bajo las cuales los alumnos transitan de 1.º a 2.º grado, en el contexto del nuevo régimen de promoción automática introducido por el REDE en 2023?;
- ii) ¿cómo se asignan e implementan los apoyos personalizados para los alumnos de 2º? ¿Cuál es su cobertura?, ¿cuál es su intensidad?, ¿qué tan bien focalizados se encuentran?;
- iii) ¿en qué medida estos apoyos contribuyen a la mejora de los desempeños?

El estudio pone un énfasis particular en los alumnos que promovieron 1.º grado con calificaciones inferiores a 5, correspondientes a niveles de avance mínimo o escaso según la escala introducida por el REDE (ANEP, 2023, p. 14). Este grupo, que representa aproximadamente uno de cada diez alumnos de la cohorte considerada, habría repetido el grado bajo el régimen de evaluación anterior y constituye, por tanto, una población prioritaria para el análisis de las nuevas estrategias de acompañamiento previstas por la normativa.

Desde un punto de vista analítico, el trabajo combina información administrativa, evaluaciones estandarizadas de aprendizajes y relevamientos específicos sobre apoyos educativos, junto con un componente cualitativo basado en entrevistas a docentes de 2.º grado. Esta estrategia permite caracterizar no solo la magnitud y el perfil de los alumnos en situación de riesgo académico, sino también observar cómo las escuelas identifican estas situaciones, qué respuestas despliegan y con qué resultados.

Un rasgo distintivo del estudio es que el análisis de los apoyos se realiza desde la perspectiva de los alumnos y no desde la oferta institucional disponible. Este enfoque

permite responder preguntas centrales para la evaluación de políticas educativas, tales como: ¿qué proporción de los alumnos que evidencian mayores dificultades recibe efectivamente apoyos?, ¿con qué intensidad y durante cuánto tiempo?, ¿qué tan bien focalizados están estos recursos?, ¿en qué medida contribuyen a mejorar los aprendizajes de los estudiantes que más lo necesitan?

El trabajo aporta evidencia relevante para el monitoreo y el ajuste de las estrategias de acompañamiento asociadas al régimen de promoción automática, en un contexto en el que el desafío ya no radica en decidir quién avanza de grado, sino en garantizar que todos los alumnos puedan hacerlo desarrollando los aprendizajes fundamentales previstos para esta etapa de la escolarización.

En términos generales, los resultados del estudio muestran una fuerte focalización de las estrategias de apoyo en los alumnos con mayores rezagos académicos iniciales, pero una contribución acotada a la mejora de los logros.

El trabajo se estructura en nueve capítulos, incluyendo esta introducción. El capítulo II presenta el diseño metodológico, introduce las fuentes de datos y los instrumentos de relevamiento de información, junto con la estrategia analítica. El capítulo III caracteriza a la cohorte 2023, foco del estudio, con base en tres tipos de indicadores: académicos (calificaciones obtenidas en 1.º y desempeño en la evaluación de Lectura, Escritura y Oralidad –Prueba LEO), sociodemográficos (sexo, edad, etc.) y escolares (contexto sociocultural y categoría de escuela).

El capítulo IV desarrolla una descripción pormenorizada del tipo, intensidad y duración de los apoyos personalizados recibidos por los alumnos de 2.º año, analiza el

perfil académico y social de los alumnos que recibieron los apoyos y su participación efectiva en estos espacios. Asimismo, explora las valoraciones de los docentes de aula sobre la adecuación e impacto de estas estrategias.

Los capítulos V y VI analizan los desempeños académicos de la cohorte que ingresó a 1.º en 2023 a la luz de las calificaciones obtenidas tanto en 1.º como en 2.º, del logro de la promoción en este último grado y de la mejora en los desempeños en lectura, escritura y oralidad valorados por la prueba LEO a inicios y hacia finales de 2.º.

El capítulo VII presenta un análisis en profundidad de las valoraciones que realizan los docentes de 2.º acerca de los logros alcanzados y no alcanzados por sus estudiantes, los apoyos disponibles y necesarios, y los desafíos para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del ciclo.

En el capítulo VIII se discuten los resultados de dos ejercicios complementarios de valoración de los posibles impactos que las estrategias de acompañamiento institucional tuvieron en la mejora del desempeño escolar, con foco en dos resultados académicos: la promoción en 2.º grado y el desempeño en lengua.

El capítulo IX, en tanto, presenta una síntesis de los principales hallazgos del estudio y una discusión de sus implicancias para la política educativa.

II. Metodología

.....

Este capítulo describe el diseño metodológico del estudio *De 1.º a 2.º*, orientado a analizar las trayectorias educativas de la cohorte de alumnos que cursó 1.º grado en 2023 y 2.º grado en 2024, en el marco del régimen de promoción automática introducido por el REDE. El enfoque metodológico adoptado busca dar cuenta, de manera integrada, de tres dimensiones centrales del problema de investigación: los niveles de logro académico con que los alumnos transitan de un grado a otro, las estrategias de apoyo implementadas por las escuelas para mejorar los desempeños y la estimación de los efectos de estos apoyos sobre los resultados escolares.

El capítulo se organiza en cinco secciones. En primer lugar, se presenta el diseño general del estudio, incluyendo la especificación del enfoque longitudinal adoptado y la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. En segundo lugar, se describe el diseño muestral, detallando los procedimientos de selección de escuelas y alumnos, las características de la muestra efectiva y las tasas de respuesta obtenidas. En tercer lugar, se presentan los instrumentos y fuentes de información utilizados, que incluyen registros administrativos, evaluaciones estandarizadas de aprendizajes y relevamientos específicos a docentes, además del componente cualitativo basado en entrevistas. En cuarto lugar, se describen las principales dimensiones e indicadores que estructuran el análisis, junto con las fuentes y períodos de referencia correspondientes. Finalmente, se expone la estrategia analítica adoptada para el tratamiento de la información, que com-

bina análisis descriptivos, comparaciones longitudinales y técnicas de ajuste por selección.

Diseño del estudio

El estudio se apoya en un diseño longitudinal de tipo panel, que permite seguir a los mismos alumnos a lo largo de un año escolar completo, desde el egreso de 1.º grado hasta la finalización de 2.º. Este diseño resulta especialmente adecuado tanto para el análisis de procesos de progresión, estancamiento o mejora en los aprendizajes, como para el estudio de la secuencia temporal entre la identificación de necesidades de apoyo, las respuestas correspondientes y los resultados alcanzados.

El abordaje combina estrategias cuantitativas y cualitativas. El componente cuantitativo se basa en la articulación de múltiples fuentes de información complementarias — registros administrativos, evaluaciones estandarizadas y relevamientos específicos a docentes— con el objetivo de construir indicadores robustos de desempeño académico, participación en dispositivos de apoyo y características contextuales de los alumnos y de las escuelas. El componente cualitativo, por su parte, aporta una comprensión más profunda de los criterios de identificación de necesidades, de las modalidades concretas de implementación de los apoyos y de las percepciones docentes sobre sus alcances y sus limitaciones.

El análisis de los apoyos no se centra en la oferta institucional disponible, sino en los alumnos que efectivamente participan de estas estrategias. Esto constituye un rasgo distintivo del presente estudio. Permite responder preguntas clave que no suelen abordarse en los relevamientos tradicionales, entre las que se encuentran: qué

proporción de los estudiantes recibe apoyos, con qué intensidad y duración, cómo se combinan las distintas modalidades de acompañamiento, en qué medida los alumnos logran sostener una participación efectiva en estos espacios, entre otras.

Dado que los apoyos se asignan prioritariamente a los alumnos que presentan mayores dificultades académicas, el estudio incorpora estrategias analíticas específicas para abordar los problemas de selección inherentes a la evaluación de este tipo de intervenciones. En particular, en el capítulo VIII se especifican las técnicas de emparejamiento y de comparación longitudinal que se emplearon y que permiten estimar, con las cautelas propias de un diseño basado en datos observacionales —es decir, no experimental—, la contribución de los apoyos a la mejora de la actuación escolar, una vez controladas las condiciones iniciales de los alumnos.

Diseño muestral

Los análisis cuantitativos vinculados a la participación de los alumnos en espacios de apoyo y a sus logros académicos que se presentan en este estudio se basan en la selección de una muestra aleatoria de escuelas y alumnos, representativa de la cohorte que ingresó a 1º grado en 2023 en escuelas públicas de todo el país. El análisis cualitativo, por su parte, se basa en entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de docentes de 2.º grado en 2024.

Esta sección se organiza en tres apartados. En primer lugar, se describe el procedimiento de selección de la muestra de alumnos, incluyendo las etapas del diseño muestral y los criterios de estratificación utilizados. En segundo

lugar, se presentan las características de la muestra efectiva y las tasas de respuesta observadas en los distintos relevamientos y aplicaciones de instrumentos realizados durante el estudio. Finalmente, se describe la muestra cualitativa de docentes entrevistados y los criterios utilizados para su selección.

Muestra de alumnos

La selección de la muestra de alumnos se realizó mediante un diseño probabilístico, bietápico por conglomerados. En una primera etapa se seleccionaron escuelas y, en una segunda etapa, se seleccionaron alumnos dentro de las escuelas sorteadas.

En la primera etapa se seleccionaron 120 escuelas de educación primaria. De ellas, 100 fueron seleccionadas mediante muestreo aleatorio sistemático con probabilidad proporcional al número de alumnos que promovieron 1.º grado en 2023 con calificaciones entre 1 y 4, es decir, con niveles de avance mínimo o escaso según los criterios establecidos en el REDE (ANEP, 2023). Adicionalmente, se incorporaron otras 20 escuelas mediante muestreo aleatorio simple entre aquellas que no registraron alumnos en esa situación, con el fin de asegurar que todas las escuelas y alumnos tuvieran probabilidad de participar en el estudio.

La selección de alumnos dentro de cada escuela —segunda etapa— se realizó mediante muestreo aleatorio simple estratificado. Se definieron tres estratos explícitos en función de la calificación de promoción en 1.º grado: i) alumnos promovidos con calificaciones de 1 a 4 (estrato descendido), ii) alumnos promovidos con calificaciones de 5 o 6 (estrato intermedio) y iii) alumnos promovidos

con calificaciones de 7 a 10 (estrato de desempeño alto). La afijación fue no proporcional al tamaño de los estratos, con el propósito de asegurar un número suficiente de casos en el grupo de alumnos con mayores dificultades académicas iniciales. En cada escuela se sortearon hasta nueve alumnos del estrato descendido, hasta seis del estrato intermedio y hasta tres del estrato alto.

Este procedimiento dio lugar a una muestra inicial de 1.414 alumnos. Durante el trabajo de campo de la primera aplicación de la evaluación LEO (mayo-junio de 2024), se identificaron 23 casos que no podían participar del estudio por inasistencia prolongada o por presentar situaciones que impedían la aplicación del instrumento (por ejemplo, necesidades educativas especiales severas o desconocimiento del idioma). Siete de estos casos fueron reemplazados por alumnos del mismo grupo y estrato, mientras que no fue posible realizar sustituciones en los casos restantes. De este modo, la muestra teórica final quedó conformada por 1.398 alumnos.

Todos los análisis basados en esta muestra son representativos, dentro de los márgenes de error correspondientes, del conjunto de alumnos del país que cursaron 1.º grado en 2023 y 2.º grado en 2024. Los resultados presentados utilizan ponderadores que corrigen tanto por el diseño muestral como por las tasas de respuesta obtenidas *a posteriori* de la aplicación de cada instrumento.

Muestra efectiva y tasas de respuesta

En la primera ronda de recolección (primer semestre de 2024), el relevamiento de apoyos y la primera aplicación de la evaluación LEO alcanzaron tasas de respuesta, respectivamente, del 86% y 78% de la muestra teórica. En

la segunda ronda (segundo relevamiento de apoyos y segunda aplicación de LEO, en el segundo semestre del año), las tasas de respuesta descendieron para ubicarse, en ambos casos, en torno al 60%, con valores levemente inferiores en el estrato de alumnos promovidos con calificaciones menores a 5.

Las diferencias en las tasas de respuesta son consideradas en los análisis mediante el uso sistemático de factores de expansión y ponderadores, con el fin de preservar la representatividad de los resultados.

Tabla 1. Universo y muestra de escuelas

	Universo	Muestra	Método de selección
Escuelas con alumnos de 1.º promovidos con calificaciones 1-4	633	100	Aleatorio sistemático con probabilidad proporcional al número de promovidos con calificaciones de 1-4
Escuelas sin alumnos de 1.º promovidos con calificaciones 1-4	416	20	Muestreo aleatorio simple
Total	1.049	120	

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de GURI-DGEIP.

Tabla 2. Casos efectivos y tasas de respuesta según estrato. Primer y segundo relevamiento de apoyos y primera y segunda aplicación de la evaluación LEO

Re- leva- miento	Total		Estrato 1		Estrato 2		Estrato 3	
	Casos	TR	Ca- sos	TR	Ca- sos	TR	Ca- sos	TR
RA1	1.199	86%	622	86%	277	85%	300	86%
RA2	845	60%	419	58%	204	63%	222	64%
LEO1	1.086	78%	559	77%	239	73%	288	83%
LEO2	812	58%	408	56%	194	60%	210	61%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.° a 2.°.

Síglas. TR: tasa de respuesta; RA1: Primer relevamiento de apoyos; RA2: Segundo relevamiento de apoyos; LEO1: primera aplicación de la evaluación; LEO2: segunda aplicación de la evaluación.

En suma, el estudio se apoya en una estrategia metodológica de carácter mixto que combina información cuantitativa y cualitativa proveniente de diversas fuentes. Esta integración permite analizar de manera articulada las trayectorias escolares, los aprendizajes y los apoyos desplegados durante el tránsito de los estudiantes entre 1.° y 2.° grado.

Muestra cualitativa de docentes

El componente cualitativo se basó en la selección de una muestra intencional de escuelas, mediante la consideración de tres criterios de estratificación: i) la proporción de alumnos promovidos de 1.° grado con calificaciones menores a 5; ii) la disponibilidad de figuras o espacios de apoyo institucional, con especial énfasis en las nuevas figuras de tutores, creadas en 2024; y iii) la localización geográfica de la escuela. Se procuró incluir al menos una escuela en cada uno de los 18 estratos que surgen de com-

binar estos tres criterios. Asimismo, se procuró asegurar la máxima heterogeneidad posible respecto a otras variables como la categoría y el quintil de contexto sociocultural (CSC) de la escuela. En total, se realizaron 30 entrevistas a docentes en 14 escuelas, según el siguiente detalle.

Tabla 3. Muestra de escuelas sorteadas para las entrevistas semiestructuradas

Espacios de apoyo en la escuela	Jurisdicción	Total de grupos de 2.º	Alumnos promovidos de 1.º con calificación menor a 5	Quintil de Contexto Sociocultural de la escuela	Categoría de la escuela
A Sin apoyos institucionales	Canelones Centro	2	menos de 4	5	Hab. de Práctica
	Montevideo Oeste	2	menos de 4	4	Común
	Montevideo Este	2	menos de 4	1	Aprender
B Tutorías 2024	Montevideo Oeste	2	más de 4	5	Común
	Canelones Centro	4	menos de 4	1	Aprender
	Cerro Largo	3	menos de 4	1	Aprender
	Rivera	2	más de 4	5	Hab. de Práctica
	Soriano	1	más de 4	3	Común
C Otros apoyos	Montevideo Oeste	3	menos de 4	1	Aprender
	Montevideo Centro	3	más de 4	1	Aprender
	Canelones Oeste	1	menos de 4	2	Aprender
	Canelones Oeste	2	más de 4	1	Aprender
	Tacuarembó	1	más de 4	1	Aprender (Recateg. a Tc)
	Paysandú	2	más de 4	1	Aprender
Total de entrevistas		30			

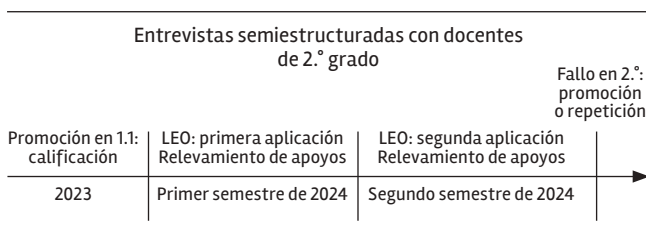
Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

El diseño de la muestra fue concebido para garantizar tanto la representatividad de la cohorte 2023 como la adecuada cobertura de los distintos perfiles de riesgo académico presentes en ella.

Instrumentos y fuentes de información

El estudio combina múltiples instrumentos y fuentes de información complementarias, que cubren los principales aspectos de interés de manera acumulativa a lo largo de la ventana de observación, según el siguiente diagrama.

Diagrama 1. Fases de recolección de información durante la ventana de observación



Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

En primer lugar, se utilizan registros administrativos provenientes de GURI-DGEIP, que permiten identificar la calificación de promoción en 1.º grado, el fallo de fin de año y la calificación de promoción en 2.º grado, así como información sobre la asistencia escolar. En el marco de este estudio, la calificación de promoción en 1.º grado es utilizada como un indicador temprano de riesgo educativo. En este sentido, se utilizó —tal como se expresó previamente— como uno de los criterios principales para la selección de la muestra. Además, constituye uno de los aspectos más relevantes para la caracterización de la cohorte de interés, que se presenta más adelante en el capítulo III.

En segundo lugar, se aplicó la evaluación estandarizada de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) (DIEE-ANEP, 2021) a los alumnos de la muestra en dos instancias: en el primer trimestre y en el último trimestre de 2024. Este instrumento permite valorar el nivel de desarrollo de cinco habilidades específicas —Construcción de significado, Oralización de la lectura, Reflexiones sobre la lengua, Oralidad y Escritura— en una escala de cinco niveles para cada habilidad (anexo 1). A partir del análisis curricular realizado por la DIEE (2024), los niveles I y II se consideran indicativos de desempeños descendidos y de alerta respecto al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje esperados para el primer ciclo de educación básica (p. 30).

En tercer lugar, se realizaron dos relevamientos específicos sobre los apoyos ofrecidos y efectivamente recibidos por los alumnos de 2.º (al finalizar el primer y el segundo semestre del año). Estos relevamientos, aplicados mediante formularios en línea estandarizados y nominados, recogieron información detallada sobre la asignación de apoyos a cada uno de los alumnos de la muestra, el tipo de apoyo recibido, su duración e intensidad, la asistencia efectiva a los espacios de apoyo y la valoración docente sobre su contribución (apéndice 1).

Para el componente cualitativo se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de 2.º grado, con el propósito de profundizar en los criterios de identificación de necesidades, las modalidades concretas de implementación de los apoyos y las percepciones docentes sobre su alcance y limitaciones. La guía de base se presenta en el apéndice 2.

En conjunto, este enfoque permite relevar una mirada integral sobre las trayectorias educativas en la transición de 1.º a 2.º grado, combinando las mediciones estandarizadas, la información administrativa y la perspectiva de los actores escolares.

Dimensiones e indicadores

La tabla siguiente resume las principales dimensiones e indicadores considerados en el estudio, el período de referencia y las fuentes de información correspondientes.

Tabla 4. Principales dimensiones e indicadores del estudio

Dimensión	Indicador	Fuente	Período	Alcance
Resultados escolares	Calificación de promoción en 1.º	Registros administrativos GURI-DGEIP	Diciembre 2023	Toda la cohorte
	Fallo de fin de año en 2.º		Diciembre 2024	
	Calificación de promoción en 2.º		Diciembre 2024	
	Asistencia a clases en 2.º		Diciembre 2024	
	Cumplimiento de los objetivos de logro en 2.º	Relevamiento de apoyos y entrevistas a docentes	Segundo semestre de 2024	Muestral
Habilidades en lectura, escritura y oralidad	Nivel de desempeño (I a V) en las habilidades evaluadas (lectura escritura y oralidad).	Evaluación LEO	Primer trimestre 2024 Último trimestre 2024	Muestral
	Valoración del docente de aula sobre el desempeño del alumno	Entrevistas a docentes	Segundo semestre de 2024	Muestral
Apoyos especiales	El alumno recibió apoyo (sí/no) Tipo de apoyo Intensidad y duración del apoyo. Asistencia del alumno al espacio de apoyo Valoraciones del docente de aula sobre el espacio de apoyo	Relevamiento de apoyos y entrevistas a docentes	Primer semestre de 2024 Segundo semestre de 2024	Muestral
Características de las escuelas	Nivel de Contexto Sociocultural (CSC), categoría, localización geográfica	Registros administrativos GURI-DGEIP	2024	Muestral
Características de los alumnos	Sexo Vulnerabilidad socioeconómica (familias beneficiarias de TUS y/o AFAMPE)	Registros administrativos GURI-DGEIP y registros de SIÍAS-MIDES	2024	Muestral

Fuente: elaboración propia con base en el estudio *De 1.º a 2.º*.

Resultados escolares. Se considera la calificación de desempeño en el último boletín en 1.º y 2.º grado (escala de 1 a 10) y el fallo final (de promoción o repetición) en 2.º.

Habilidades en lectura, escritura y oralidad. El estudio analiza los desempeños en el área de lengua, en las habilidades de lectura, escritura y oralidad, mediante la participación de los alumnos de la muestra en la evaluación LEO en dos instancias, al inicio y al término de 2.º grado. Esta estrategia permite analizar tanto las condiciones de egreso de 1.º (primera instancia de evaluación) y de finalización del ciclo (segunda instancia de evaluación, sobre el término de 2.º), como también el progreso verificado entre el inicio y el final del año escolar. LEO valora estas cinco habilidades: Oralización de la lectura, Construcción de significado, Reflexiones sobre la lengua, Oralidad y Escritura. En cada una, el alumno es clasificado en uno de cinco niveles de desempeño, de acuerdo a los descriptores que se presentan en el anexo 1.

Apoyos especiales. El estudio realizó un seguimiento de los apoyos ofrecidos a los alumnos a lo largo de 2.º grado, distinguiendo tres grandes modalidades: los apoyos institucionales, que corresponden a espacios específicos dentro de la escuela, a cargo de una figura distinta al maestro del grupo, y que constituyen el foco del estudio; los apoyos extraescolares; y los apoyos en el aula, implementados por el propio docente en el espacio y en los tiempos regulares del aula.

El estudio identificó los apoyos a los que fueron derivados y que efectivamente recibieron los alumnos de la cohorte de interés a lo largo de su segundo año en primaria. Cada docente respondió un cuestionario específico por cada

uno de los alumnos de su grupo que formaban parte de la muestra. El relevamiento indagó sobre las diferentes estrategias de apoyo que los alumnos recibieron entre marzo y noviembre de 2024. El foco estuvo en los apoyos institucionales: tutorías docentes, maestra/o de apoyo, maestra/o de apoyo itinerante, maestra/o comunitaria/o articulador institucional, maestra/o de trayectorias protegidas, maestra/o secretaria/o, entre otros. Adicionalmente, se recabó información sobre el estado de situación de alumnos que fueron derivados para diagnóstico o atención fuera de la escuela y sobre otras estrategias de apoyo por parte del docente en la propia aula de clase.

Características de las escuelas y de los alumnos. Los análisis presentados a lo largo del estudio consideran distintas características de las escuelas (categoría, contexto sociocultural) y de los alumnos (sexo, vulnerabilidad socioeconómica) como forma de contextualizar la evidencia vinculada a las condiciones de egreso de 1.º, a la trayectoria académica posterior y a los propios apoyos especiales.

Otras dimensiones de estudio. El estudio incorporó otras dimensiones, esencialmente como parte de los intercambios con los docentes que se sostuvieron en las instancias de entrevista, entre ellas: diversidad en el aula —estrategias de los docentes para identificar y atender la diversidad—, espacios y figuras de apoyo —disponibilidad en la escuela, criterios de derivación, valoración de estos espacios, articulación con las figuras, etc.—, trayectorias —valoración de logros, criterios priorizados para la evaluación de la promoción en 2.º, entre otros—, relatorías —narración de un caso concreto (anónimo) que involucra los procesos de identificación de requerimientos de apoyos especiales y el proceso posterior en la escuela.

Estrategia analítica

El análisis se desarrolla en tres niveles complementarios. En un primer nivel, se presentan análisis descriptivos que caracterizan a la población estudiada en términos de sus condiciones iniciales, la participación en espacios de apoyo y la evolución de los desempeños académicos durante 2.º grado. Estos análisis permiten dimensionar la magnitud de los rezagos, describir el alcance de las estrategias de apoyo y contextualizar los resultados posteriores.

En un segundo nivel, se realizan comparaciones longitudinales entre grupos de alumnos con y sin apoyos, controlando el desempeño inicial y otras características relevantes. Estas comparaciones permiten examinar diferencias en la evolución de los aprendizajes, sin asumir causalidad directa, y valorar el nivel de convergencia o divergencia en las trayectorias.

En un tercer nivel, se emplean estrategias de ajuste por selección, incluyendo técnicas de emparejamiento y abordajes tipo diferencias-en-diferencias, con el objetivo de estimar la contribución de los apoyos a la mejora de la actuación escolar. Dada la naturaleza observacional de los datos, estos resultados deben interpretarse con cautela y no en términos de efectos causales estrictos.

Síntesis del capítulo

Este capítulo presentó el diseño metodológico del estudio *De 1.º a 2.º*, orientado a analizar las trayectorias educativas de la cohorte de alumnos que cursó 1.º grado en 2023 y 2.º grado en 2024, en el contexto del régimen de promoción automática establecido por el REDE (ANEP, 2023). El estudio adopta un enfoque longitudinal de tipo panel que permite seguir a los mismos estudiantes —en este caso, a lo largo de un año escolar completo— y observar la relación entre sus condiciones académicas iniciales, la participación en estrategias de apoyo y la evolución de sus desempeños.

Para ello se combinan múltiples fuentes de información complementarias: registros administrativos del sistema educativo, dos aplicaciones de la evaluación estandarizada de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), relevamientos específicos a docentes sobre la asignación y características de los apoyos recibidos por los alumnos, además de un componente cualitativo basado en entrevistas a docentes. Los análisis estadísticos se apoyan en una muestra probabilística representativa de la cohorte de interés, con sobrerrepresentación de los estudiantes promovidos con calificaciones bajas en 1.º, lo que permite examinar con mayor precisión las trayectorias de los alumnos en mayor situación de riesgo académico. A partir de esta base empírica, el estudio combina análisis descriptivos, comparaciones longitudinales y estrategias de ajuste por selección para estimar, con las cautelas propias de los datos observacionales, la contribución de los apoyos a la mejora de la actuación escolar.

III. Caracterización de la cohorte 2023

.....

En este capítulo se presenta una breve caracterización de los estudiantes de la generación que ingresó a 1.º año de primaria en 2023 (cohorte 2023), con foco en su perfil académico y sociodemográfico, y en las características de las escuelas a las que asisten.

En el primer caso, se utilizan dos tipos de indicadores complementarios: la calificación de promoción en 1.º y el desempeño en la primera aplicación de la evaluación LEO. Aunque, en el marco de este estudio, esta primera evaluación se aplicó en el primer trimestre de 2024, es decir, cuando la cohorte ya cursaba 2.º grado, se la considera aquí como un indicador de las habilidades en lectura, escritura y oralidad que estos alumnos habían logrado desarrollar hasta el egreso de 1.º.

Para la caracterización sociodemográfica, en tanto, se considera la situación de vulnerabilidad socioeconómica de los alumnos —beneficiarios o no de los programas de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAMPE) y Tarjeta Uruguay Social (TUS)— y el sexo. Respecto a las características de las escuelas, se toma en cuenta la localización geográfica (interior o Montevideo), el Contexto Sociocultural (CSC) y la categoría.

Perfil académico

Esta sección presenta una caracterización del perfil académico de los alumnos que integran la cohorte analizada. El objetivo es describir la situación educativa de los estudiantes al finalizar 1.º grado en 2023, considerando

distintos indicadores de desempeño y trayectoria escolar que permiten aproximarse a su punto de partida al inicio de 2.º grado. En particular, se examinan las calificaciones asignadas por los docentes, así como otros indicadores asociados al desempeño escolar, tal como surgen de evaluaciones de carácter estandarizado. Esta información permite dimensionar la heterogeneidad académica existente dentro de la cohorte y contextualizar los análisis posteriores sobre los apoyos recibidos, así como la evolución de los aprendizajes que logran los estudiantes durante el segundo año de escolaridad.

Calificación de promoción en 1.º grado

La cohorte 2023 está integrada por los 40.069 alumnos que ese año cursaron 1.º grado en escuelas públicas de educación común de la DGEIP de todo el país. Como se ha señalado, en función de los cambios introducidos en el REDE (ANEP, 2023), el 100% de estos alumnos promovió a 2.º. No obstante, de acuerdo a las calificaciones asignadas por sus docentes a final del año, una proporción significativa de ellos promovió sin haber alcanzado los avances esperados para esa etapa de la escolarización.

El REDE (ANEP, 2023) define una escala de calificaciones de 1 a 10, agrupada en cinco niveles de avance, según el detalle y la descripción conceptual que se resume en la tabla siguiente.

Tabla 5. Escala de calificaciones para la educación primaria. REDE (ANEP, 2023)

Nivel de avance	Calificación	Descriptor conceptual
1: Mínimo	1	El desempeño del estudiante evidencia dificultades para avanzar en los logros propuestos en la unidad curricular.
	2	
2: Escaso	3	El desempeño del estudiante evidencia logros reducidos al abordar contenidos básicos y activar procesos cognitivos simples.
	4	
3: Moderado	5	El desempeño del estudiante evidencia logros solamente al abordar contenidos básicos y activar procesos cognitivos simples.
	6	
4: Significativo	7	El estudiante activa procesos cognitivos al abordar los contenidos programáticos establecidos y logra desempeños parciales de los descritos en los criterios de logro correspondientes.
	8	
5: Destacado	9	El estudiante activa procesos cognitivos complejos al abordar los contenidos programáticos establecidos y logra los desempeños descritos en los criterios de logro correspondientes.
	10	

Fuente: elaboración propia en base a ANEP, 2023, p. 14.

De acuerdo a su definición conceptual, los estudiantes evaluados en los niveles I y II —Avance Mínimo y Avance Escaso, respectivamente—, es decir, aquellos que obtuvieron calificaciones de promoción menores a cinco, evidenciaron dificultades para avanzar en los logros esperados o muestran logros reducidos.

En 2023, uno de cada diez alumnos de 1.º grado (10,2%) fue calificado a fin de año en uno de estos dos niveles en el boletín de fin de año: 0,9% en el nivel I y 9,3% en el nivel II. Esta proporción es apenas superior al porcentaje

que, un año antes (en 2022), repitió 1.º (7,8%), lo que sugiere que, en su amplia mayoría, los promovidos con avances mínimos o escasos hubieran repetido con las reglas de promoción anteriores.

Este grupo particular de alumnos constituye, como se ha dicho, el foco principal del presente estudio. La hipótesis central, en este sentido, es que la promoción por reglamento —es decir, la que no implica el logro de los objetivos esperados para el nivel— configura una fuerte señal de riesgo educativo. Esto quiere decir que, *a priori*, es muy probable que estos alumnos enfrenten dificultades importantes para avanzar en su trayectoria escolar, de no mediar estrategias de apoyo personalizadas, debidamente orientadas y suficientemente potentes.

Además de los promovidos de 1.º grado en los niveles I y II, un 29,0% de la cohorte 2023 obtuvo calificaciones de 5 o 6 (valoradas como avance moderado por el Reglamento), otro 33,8% promovió con 7 u 8 (avance significativo) y el restante 26,5% con 9 o 10 (avance destacado)¹.

1 181 de los 40.069 alumnos de 1.º de 2023 (0,5%) no registraron calificación de promoción.

Tabla 6. Alumnos de 1.º grado según nivel de avance y calificación de fin de curso. Año 2023

Nivel de Avance	Calificación	Cantidad de alumnos	Porcentaje de alumnos
Nivel I	1	71	0,2
	2	275	0,7
Nivel II	3	1.046	2,6
	4	2.700	6,7
Nivel III	5	5.554	13,9
	6	6.068	15,1
Nivel IV	7	6.729	16,8
	8	6.817	17,0
Nivel V	9	5.660	14,1
	10	4.968	12,4
Sin calificación	.-	181	0,5
Total		40.069	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de DGEIP-GURI.

Los alumnos promovidos con calificaciones menores a 5 se ubican en escuelas de todos los niveles de Contexto Sociocultural (CSC) y de todas las categorías, aunque su incidencia es mayor en centros del primer quintil de CSC (mayor vulnerabilidad) y en las categorías Aprender, Urbana Común y Tiempo Completo (tablas 7 y 8). La pauta inversa se constata respecto a los alumnos que alcanzaron niveles de avance significativo o destacado (calificaciones de 7 y superiores).

Tabla 7. Alumnos de 1.º grado según nivel de avance y calificación de fin de curso por quintil de CSC de la escuela. Año 2023

Calificación	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
1 a 4	19%	10%	10%	9%	5%	10%
5 a 6	33%	33%	31%	27%	22%	29%
7 a 10	48%	56%	59%	64%	73%	60%
Sin dato	0%	0%	0%	1%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de DGEIP-GURI.

Tabla 8. Alumnos de 1.º grado según nivel de avance y calificación de fin de curso por categoría de escuela. Año 2023

Calificación	UC	Rural	Aprender	TC	TE	PR-HP	Total
1 a 4	9%	4%	16%	10%	5%	5%	10%
5 a 6	26%	26%	34%	32%	28%	24%	29%
7 a 10	64%	70%	50%	58%	66%	70%	60%
Sin dato	1%	0%	0%	1%	1%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de DGEIP-GURI.

Siglas. UC: urbana común. TC: tiempo completo. TE: tiempo extendido. PR-HP: práctica y habilitada de práctica.

En síntesis, el análisis de las calificaciones en 1.º de la cohorte 2023 sugiere una marcada heterogeneidad en los niveles de desempeño con que los alumnos emprenden la transición de 1.º a 2.º, lo que resulta clave para comprender las trayectorias educativas posteriores.

En particular, los alumnos promovidos con calificaciones insuficientes constituyen un grupo de especial interés para el estudio, en tanto se trata de estudiantes que, en el marco del régimen de promoción vigente, continúan su trayectoria escolar pese a registrar diferentes dificultades, entre las que se encuentran, aunque no exclusivamente, los rezagos en los aprendizajes.

Habilidades en lectura, escritura y oralidad en la transición de 1.º a 2.º

Como parte del monitoreo de las trayectorias de la primera cohorte de estudiantes expuesta al régimen de promoción automática introducido por el REDE (ANEP, 2023), en 2024 se aplicó la evaluación LEO en dos instancias: en el primer trimestre del año (en torno al mes de mayo) y en el último trimestre del año (en torno al mes de noviembre).

La primera aplicación aporta información sustantiva sobre el grado de avance con que los alumnos transitaron de 1.º a 2.º grado en las cinco habilidades consideradas por LEO: Construcción de significado, Oralización de la lectura, Reflexiones sobre la lengua, Oralidad y Escritura. La segunda aplicación, en tanto, permite valorar la progresión o las mejoras a lo largo del año escolar. En esta sección, se resumen los resultados de la primera instancia de aplicación de LEO, un aspecto que será desarrollado con mayor profundidad más adelante en este trabajo (capítulos V y VI).

LEO refuerza la imagen de un alto nivel de heterogeneidad en el avance académico alcanzado los alumnos que están iniciando 2.º grado. Los resultados de la primera aplicación muestran un grupo mayoritario de estudiantes

que alcanza desempeños acordes al grado escolar, conjuntamente con otros que presentan mayores dificultades en el desarrollo de estas habilidades fundamentales.

En la habilidad Construcción de Significado, por ejemplo, el 10% de los alumnos tuvo desempeños propios del nivel I —el más descendido—, el 27% se ubicó en el nivel II, el 16% en el nivel III, el 28% en el nivel IV y el 19% en el V, el más alto de la escala. Aunque con matices, se observa una pauta similar en las otras cuatro habilidades evaluadas.

Tabla 9. Niveles de desempeño en las cinco habilidades valoradas por LEO. Primer trimestre de 2024.
Cohorte 2023. Muestra de 1.º a 2.º

Nivel	CS	OL	RL	OR	ES
I	10%	10%	5%	7%	20%
II	27%	19%	15%	10%	21%
III	16%	25%	38%	19%	28%
IV	28%	30%	28%	39%	19%
V	19%	15%	14%	25%	11%
Subtotal en Nivel I o II	37%	29%	20%	17%	41%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

CS: Construcción de significado; OL: Oralización de la lectura; RL: Reflexiones sobre la lengua; OR: Oralidad; ES: Escritura.

Conceptualmente, los niveles I y II en LEO corresponden a habilidades descendidas para esta etapa de la escolarización, lo que compromete seriamente el cumplimiento de los objetivos de logro esperados en el último tramo del primer ciclo del EBI (1.º y 2.º grado) (DIEE-ANEP, 2024, p. 30). A principios de año, entre el 17% y el 41% de los

alumnos de la cohorte —según la habilidad que se considere— se encontraban en esta situación, mientras que más de la mitad registraba desempeños por debajo del nivel III de LEO en al menos una de las cinco habilidades valoradas, y el 38% en dos o más (tabla 10).

Tabla 10. Alumnos de la cohorte 2023 según cantidad de habilidades evaluadas por LEO con nivel de desempeño I o II. En porcentaje. Muestra 1.º a 2.º

Cantidad de habilidades	Porcentaje
Ninguna	45,8%
Una	16,2%
Dos	7,1%
Tres	14,6%
Cuatro	9,7%
Cinco	6,6%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

El desempeño de los alumnos en la primera aplicación de LEO está fuertemente asociado con la calificación al término de 1.º grado, un rasgo que resulta especialmente claro en las habilidades Construcción de significado, Oralización de la lectura y Escritura. Aproximadamente el 90% de los alumnos promovidos de 1.º con calificaciones menores a 5 mostró desempeños descendidos (niveles I y II) en estas tres habilidades en la primera instancia de evaluación. Entre los promovidos con 5 o 6, este porcentaje es algo menor, aunque de todos modos importante —entre 55% y 69%, según la habilidad que se considere—, mientras que esta situación es considerablemente menos frecuente entre aquellos que alcanzaron calificaciones de 7 o más en 1.º año (tabla 11).

La constatación de una asociación estrecha entre los resultados que arroja una evaluación estandarizada como LEO y los juicios que los docentes de 1.º realizan en el boletín final tiene implicancias importantes en términos de la validación recíproca, tanto del instrumento de evaluación como de los juicios que localmente realizan los docentes respecto al progreso de sus alumnos. Por otra parte, sugiere que la calificación de promoción en 1.º constituye —o puede ser interpretada como— un buen indicador del nivel de desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad en esa etapa de la escolarización.

Tabla 11. Porcentaje de alumnos con desempeños en el nivel I o II en las habilidades evaluadas por LEO según calificación de promoción en 1.º Cohorte 2023. Muestra 1.º a 2.º

Habilidades de LEO	Calificación de promoción en 1.º			
	1 a 4	5 a 6	7 a 10	Total
Construcción de significado (CS)	88%	69%	16%	37%
Oralización de la lectura (OL)	83%	55%	10%	29%
Reflexiones sobre la lengua (RL)	56%	33%	8%	20%
Oralidad (OR)	48%	31%	7%	17%
Escritura (ES)	90%	69%	22%	41%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º y estadísticas de GURI-DGEIP.

Las entrevistas realizadas a docentes que participaron del estudio permiten contextualizar estos resultados. Varias maestras señalan que en segundo año conviven estudiantes con niveles muy dispares de dominio de la lectura y la

escritura: mientras algunos requieren acompañamiento permanente para realizar tareas básicas, otros resuelven con mayor autonomía las actividades propuestas. Desde la perspectiva docente, esta heterogeneidad constituye uno de los principales desafíos para la enseñanza en el grado y refuerza la importancia de los apoyos pedagógicos orientados a los alumnos con mayores dificultades. El siguiente testimonio ilustra este punto:

“Hay niños que todavía no logran escribir palabras simples y otros que ya están escribiendo pequeños textos. La diferencia dentro del mismo grupo es muy grande.”

Características sociodemográficas y escolares

En la tabla siguiente se resumen los principales indicadores sociodemográficos y escolares de la muestra de alumnos de la cohorte 2023. Casi la tercera parte (32,1%) pertenece a hogares con vulnerabilidad socioeconómica extrema: se trata de hogares beneficiarios de los programas Tarjeta Uruguay Social (TUS) y Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAMPE) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)². Una proporción similar (36,0%) recibe AFAMPE, pero no es beneficiaria TUS, lo que indica situaciones de vulnerabilidad menos extrema, pero igualmente relevantes.

En tanto, la muestra de alumnos está conformada por una proporción similar de varones y de niñas (49,2% y 50,8%, respectivamente) que, en algo más de un 60%, asisten a escuelas del interior del país, de todas las categorías y niveles de contexto sociocultural.

2 El TUS vehiculiza diferentes transferencias monetarias no contributivas que se otorgan con el objetivo de mejorar el nivel de ingresos y el acceso a un consumo básico de bienes de primera necesidad, incluidos alimentos, artículos de limpieza del hogar e higiene personal, vestimenta y supergás. El Programa está orientado a hogares y personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica extrema, la cual es evaluada en forma estandarizada y objetiva a través de la aplicación del Índice de Carencias Críticas (ICC). El Programa de Asignaciones Familiares –Plan de Equidad (AFAM-PE)– es una transferencia monetaria no contributiva dirigida a hogares con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, orientada a complementar los ingresos del hogar y promover el acceso y permanencia en el sistema educativo y los controles de salud. El Programa está focalizado mediante la aplicación del Índice de Carencias Críticas (ICC), utilizando un umbral de elegibilidad menos restrictivo que el de la Tarjeta Uruguay Social (TUS).

Tabla 12. Alumnos de la cohorte 2023 según características sociodemográficas y escolares.
Muestra 1.º a 2.º

Alumnos en hogares beneficiarios de los programas TUS y/o AFAMPE	Porcentaje
TUS y AFAMPE	32,1%
Solo AFAMPE	36,0%
Ni TUS ni AFAMPE	32,0%
Sexo	
Varones	49,2%
Niñas	50,8%
Región	
Interior	61,9%
Montevideo	38,1%
Contexto Sociocultural de la escuela	
Quintil 1 y 2 de CSC	47,8%
Quintil 3 a 5 de CSC	52,2%
Categoría de escuela	
(a)RC, UC y PR-HP	39,5%
TC y TE	28,6%
Aprender	31,9%

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de GURI-DGEIP y SIAS-MIDES.

(a) RC: rural común. UC: urbana común. PR-HP: práctica y habilitada de práctica. TC: tiempo completo. TE: tiempo extendido.

La descripción realizada permite advertir que la cohorte 2023 presenta una importante diversidad de perfiles académicos, sociales y escolares. A continuación, se analiza en qué medida estas características se asocian con los niveles de logro educativo observados al inicio de 2.º grado.

Perfil sociodemográfico y escolar y logro educativo

Algunas de estas características aparecen asociadas a los logros educativos observados durante la transición de 1.º a 2.º. En primer lugar, la proporción de promovidos a 2.º con calificaciones menores a 5 —lo que, tal como se señaló, indica niveles de avance mínimos o escasos— es significativamente más frecuente entre los alumnos de origen socioeconómico más vulnerable (19% entre los niños de hogares TUS y 9% entre los que reciben solo AFAMPE, en comparación con el 4% entre los que no reciben ninguna de las dos prestaciones), entre los varones (13%, en comparación con 9% entre las niñas), en Montevideo (16% vs. 8% en el conjunto del interior), en las escuelas de quintiles 1 y 2 de CSC (13% frente a 9% en los restantes tres quintiles) y en las escuelas Aprender (16%) en comparación con las otras categorías.

Un patrón similar se observa si, en lugar de la calificación en 1.º, se considera el porcentaje de alumnos con desempeños descendidos (niveles I y II) en al menos dos de las cinco habilidades evaluadas a través de LEO en el primer trimestre de 2.º año (tabla 13).

Tabla 13. Estudiantes promovidos de 1.º con menos de 5 y que no superaron el nivel II en al menos dos de las habilidades evaluadas por LEO según variables seleccionadas. Muestra 1.º a 2.º. En porcentajes

	Promovidos de 1.º año con calificación 1 a 4	Nivel I o II en al menos dos habilidades de LEO
Total	11%	41%
Vulnerabilidad socioeconómica		
TUS y AFAMPE	19%	61%
Solo AFAMPE	9%	36%
Ni TUS ni AFAMPE	4%	28%
Sexo		
Varones	13%	49%
Niñas	9%	34%
Región		
Interior	8%	40%
Montevideo	16%	44%
Contexto Sociocultural de la escuela		
Quintil 1 y 2 de CSC	13%	54%
Quintil 3 a 5 de CSC	9%	31%
Categoría de escuela		
RC, UC y PR-HP	9%	33%
TC y TE	7%	32%
Aprender	16%	61%

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de GURI-DGEIP y SIAS-MIDES.

En conjunto, estos resultados muestran que el riesgo académico temprano se distribuye de manera socialmente estratificada, de acuerdo a un patrón largamente documentado por la investigación socioeducativa nacional e internacional.

Síntesis del capítulo

La cohorte 2023 es la primera generación de alumnos que transita de 1.º a 2.º grado bajo el régimen de promoción automática establecido por el REDE (ANEP, 2023). Hasta 2022, la repetición en 1.º grado se situaba en torno al 10% de los estudiantes. La eliminación de esta medida modificó los mecanismos formales de promoción, pero no la heterogeneidad en los niveles de logro con que los alumnos avanzan en su trayectoria escolar. El análisis del perfil académico de la cohorte muestra que una proporción significativa de estudiantes promovió con niveles de avance mínimos, escasos o moderados según la escala de calificaciones vigente, lo que indica que muchos iniciaron 2.º grado sin haber alcanzado plenamente los aprendizajes esperados para esa etapa de la escolarización.

Los resultados de la primera aplicación de la evaluación LEO refuerzan este diagnóstico y reflejan una importante diversidad en el desarrollo de habilidades básicas de lectura, escritura y oralidad al inicio de 2.º grado. En particular, se observa una asociación marcada entre el desempeño en la evaluación y las calificaciones asignadas por los docentes al final de 1.º grado, lo que evidencia fuertes brechas en los aprendizajes que se manifiestan desde los primeros años de la escolarización. En este contexto, la caracterización de la cohorte permite dimensionar el punto de partida académico de los estudiantes, al tiempo que contribuye a contextualizar los análisis posteriores focalizados en los apoyos recibidos y en la evolución de los aprendizajes durante 2.º grado.

IV. Apoyos especiales

.....

Las estrategias de apoyo a los alumnos son conceptualizadas en este estudio como espacios de acompañamiento, en un sentido amplio, que tienen por objetivo primordial atender de manera personalizada alguna necesidad específica detectada por el docente, con foco en la protección y fortalecimiento de las trayectorias educativas, y en particular, en el desarrollo de los aprendizajes previstos en cada etapa de la escolarización.

Las estrategias personalizadas de apoyo parten de la definición general, largamente documentada por la investigación, de que no todos los estudiantes logran sostener las trayectorias de desarrollo y de aprendizaje previstas en las propuestas curriculares —o no logran hacerlo en los tiempos previstos— y requieren, por tanto, un acompañamiento adicional. La literatura y la evidencia sobre el tema sugieren, en este sentido, que estas estrategias resultan más eficaces cuando son personalizadas, es decir, que atienden a las necesidades específicas de cada alumno, y que son oportunas, esto es, cuando se implementan de manera temprana (OECD, 2021; Tetzlaff et al, 2021; Clements & Sarama, 2024; National Center on Intensive Intervention, 2022; Cabell et al, 2020; Major et al, 2021).

Este capítulo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se describe la cobertura y las características generales de los apoyos especiales recibidos por los alumnos de la cohorte 2023 durante 2.º grado, considerando tanto la proporción de estudiantes que accedieron a estas estrategias como los tipos de apoyos involucrados. En se-

gundo lugar, se analiza la asignación de apoyos según el perfil académico inicial de los estudiantes, con el objetivo de examinar en qué medida estos se concentran en los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. En tercer lugar, se presentan las características de los distintos dispositivos de apoyo implementados durante el año lectivo, conjuntamente con su intensidad. Finalmente, el capítulo examina la evolución de los apoyos a lo largo del año escolar, comparando la información relevada en el primer y en el segundo semestre de 2024.

Tipos de apoyos

Los apoyos y acompañamientos personalizados cobran especial relevancia frente al cambio en los criterios de promoción introducidos por el REDE en 2023. Constituyen, en cierto sentido, una respuesta alternativa a la repetición para los niños que evidencian dificultades en su rendimiento, incluidos aquellos que culminan 1.º grado con un nivel de avance mínimo o escaso y que, muy probablemente, tendrán dificultades para afrontar por sí mismos y de manera exitosa los desafíos que enfrentarán en 2.º año.

En el marco de este estudio, se distinguen tres estrategias complementarias que los docentes o, más en general, las escuelas, pueden considerar como parte de los apoyos especiales: i) apoyos articulados a figuras institucionales, en espacios específicos dentro de la escuela; ii) apoyos articulados a figuras extraescolares; iii) apoyos especiales provistos por el docente en el aula.

Apoyos institucionales. En este grupo, se incluyen todos aquellos espacios vinculados a figuras, funciones o cargos que tienen por objetivo apoyar a los alumnos dentro de

la propia escuela, pero en espacios específicos, distintos al aula regular. Esta definición comprende figuras como: maestro secretario o adscripto, maestro comunitario, maestro comunitario articulador institucional, maestro de apoyo, maestro itinerante o maestro de trayectorias protegidas. También incluye las casi 300 figuras de maestro tutor institucional introducidas por primera vez en 2024. Una descripción detallada de estas figuras se presenta en el apéndice 3.

Apoyos extraescolares. En el segundo grupo, se consideran las recomendaciones a las familias, realizadas por el centro o por el pediatra, de que el alumno sea valorado, reciba atención o apoyo fuera de la escuela por parte de algún especialista (psicólogos, psicomotricistas, etc.), con base en la identificación de alguna dificultad vinculada a su desempeño, su comportamiento, su asistencia, a situaciones de doble escolaridad, entre otras.

Apoyos en el aula. Por último, los apoyos en el aula corresponden a todas aquellas estrategias definidas e implementadas por los propios docentes para apoyar los aprendizajes de los alumnos que lo requieran que tienen lugar en el espacio físico del aula y en los tiempos escolares regulares; se cuentan aquí: tareas diferenciadas, reagrupamiento de alumnos según niveles de desempeño, partición de los grupos, estrategias multigrado, trabajo en grupos pequeños o en modalidad de taller, entre otras.

Relevamiento de apoyos

Como se señaló anteriormente, para analizar los apoyos recibidos por los alumnos de 2.º se realizaron dos relevamientos específicos que permitieron cubrir la situación de cada alumno durante el primer y el segundo semestre

de 2024. En ambos casos, se aplicó un formulario en línea estandarizado y nominado. La información fue provista directamente por los docentes de aula de cada uno de los alumnos de 2.º grado que integran la muestra del estudio. Cada docente aportó, en promedio, información sobre cinco niños.

Ambos relevamientos permiten, por primera vez, analizar la implementación de las estrategias de apoyo, ya no desde la oferta —cuántas figuras existen, cuántas escuelas cuentan con estas funciones, etc.— sino con foco en los alumnos, lo que permite responder preguntas como: cuántos alumnos reciben apoyos, qué características tienen —principalmente, respecto a su rendimiento escolar, pero, también, en relación con su contexto familiar, localización geográfica, etc.—, qué tipos de apoyos reciben, durante cuánto tiempo, con qué intensidad, cómo es la asistencia efectiva de los alumnos a los espacios a los que son derivados, etc.

El estudio permite valorar dos aspectos complementarios: hasta qué punto los apoyos asignados durante el año se están focalizando en los alumnos que más lo requieren —es decir, en aquellos que están mostrando mayores dificultades— y a qué proporción de los alumnos que requieren apoyos se está logrando cubrir con las estrategias y con los recursos actuales. Asimismo, se procuró valorar si estos apoyos están teniendo los resultados esperados sobre la mejora de la actuación de los alumnos, un aspecto que será abordado en los capítulos siguientes y, en particular, en el capítulo VIII.

Los apoyos en 2.º grado

Esta sección analiza los apoyos especiales recibidos por los alumnos de la cohorte durante 2.º grado en 2024. El reporte de los hallazgos se estructura en cinco apartados: cobertura de los apoyos especiales en 2.º grado en 2024, perfil de los alumnos que recibieron apoyos institucionales, duración e intensidad de los apoyos, participación efectiva en los espacios de apoyo institucional y valoración docente sobre la contribución de los apoyos.

Cobertura de los apoyos especiales en 2.º grado en 2024

De acuerdo a las respuestas aportadas por los docentes de 2.º grado, la mitad de los alumnos de la cohorte 2023 (49%) fue derivada y participó en algún espacio de apoyo institucional durante 2024, mientras cursaba 2.º grado. Este porcentaje corresponde a unos 18.400 alumnos a nivel nacional³. Una proporción similar (51%) recibió apoyos especiales en aula, en alguna oportunidad, por parte de su docente, al tiempo que a casi uno de cada cuatro (23%) se le recomendó o se lo derivó a consultas vinculadas a apoyos externos a la escuela. La tabla siguiente resume estos resultados y permite, además, observar cómo se combinan entre sí estas estrategias. De la lectura conjunta surge que el 62% de la cohorte —algo más de 23.000 niños a nivel nacional— recibió uno o, frecuentemente, más de uno de estos apoyos durante el año.

3 Este número surge de aplicar la proporción estimada a partir de la muestra al conjunto de la cohorte 2023.

Tabla 14. Alumnos de 2.º año con y sin apoyos institucionales, externos y en aula en 2024.
En porcentajes

		Apoyos institucionales	Apoyos en aula	
			No	Si
Apoyos externos	No	No	38%	7%
		Si	8%	23%
	Si	No	1%	5%
		Si	2%	16%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

En el caso de los espacios de apoyo institucional, las figuras más frecuentes son las del maestro de apoyo y el maestro secretario (el 12% de los alumnos de 2.º fueron derivados a trabajar con uno de estos docentes), seguidos por las de los maestros comunitarios, los maestros de trayectorias protegidas y los nuevos tutores docentes institucionales, figuras con las que trabajó alrededor del 10% de los estudiantes. Por otra parte, una de cada cuatro derivaciones a espacios de apoyo institucional corresponde a instancias que funcionan en el contraturno, una situación algo más frecuente en el caso de los maestros comunitarios, de trayectorias protegidas y de las tutorías institucionales (tabla 15).

Tabla 15. Alumnos de 2.º año con apoyos institucionales en 2024 según figura.
En porcentajes

Espacio o figura de apoyo	Porcentaje de alumnos derivados al espacio	Porcentaje derivados en el contraturno
Maestro de apoyo	12%	18%
Maestro secretario	12%	18%
Maestro Comunitario	10%	24%
Maestro de trayectorias protegidas	10%	33%
Tutorías institucionales 2024	9%	32%
Maestro de apoyo itinerante	5%	32%
Maestro Comunitario articulador institucional	4%	36%
Otros apoyos(a)	8%	2%
Al menos un apoyo institucional	49%	26%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

(a) La categoría “otros apoyos” abarca situaciones como: tutorías de corta duración o esporádicas, espacios vinculados a proyectos institucionales o dispositivos para atender la diversidad en el aula (proyecto de ciclo, proyecto de mejora de lectura y escritura, quiebre de grupos, navegabilidad), flexibilización de formatos, adaptación de propuestas, etc.

La información presentada permite dimensionar el alcance de los apoyos institucionales en la cohorte estudiada. Corresponde analizar ahora el perfil de los alumnos que accedieron a estos espacios, con el fin de valorar el grado de focalización de las estrategias implementadas por las escuelas.

Perfil de los alumnos que recibieron apoyos institucionales

En este apartado se analiza el perfil de los alumnos que reciben apoyos especiales, con el propósito de valorar hasta qué punto los recursos que movilizan las escuelas —y, a nivel agregado, que moviliza el sistema— están enfocándose en aquellos niños que más lo requieren. Respecto a las características académicas y sociales de los alumnos, se observa que el sentido de la focalización es el esperado. Efectivamente, los apoyos institucionales son más frecuentes en alumnos con indicadores educativos críticos y, aunque en menor medida, con un perfil social de mayor vulnerabilidad.

En cifras, el 88% de los promovidos de 1.º grado con calificaciones inferiores a 5 fueron derivados a algún espacio de apoyo institucional; esta proporción es de 74% entre los que promovieron con calificaciones de 5 o 6 y cae al 30% entre los que terminaron 1.º grado con calificaciones de 7 o superiores. Del mismo modo, los apoyos tendieron a concentrarse en los alumnos que tuvieron desempeños más descendidos en la primera instancia de evaluación de LEO. Una pauta de focalización similar se repite para las otras dos modalidades de apoyo consideradas: externos y en aula.

A pesar de que la focalización va en el sentido esperado, debe subrayarse que, de acuerdo a los resultados del estudio, el 22% de los alumnos que promovieron 1.º con calificaciones insuficientes (1 a 4) y el 31% de los que demostraron desempeños críticos en al menos dos habilidades de las valoradas por LEO a inicio de año no recibieron ningún tipo de apoyo institucional a lo largo de todo el año, en 2.º grado. En otras palabras, los apoyos tienden a

focalizarse adecuadamente, pero no alcanzan a la totalidad de los alumnos que, de acuerdo a sus desempeños, los precisarían para sostener su trayectoria.

Respecto a la vulnerabilidad de origen socioeconómico, los apoyos son más frecuentes entre los alumnos de hogares beneficiarios de los programas TUS o AFAMPE que para el resto de los estudiantes, especialmente en el caso de los espacios de apoyo institucional y en aula, sin que se constaten diferencias respecto a la recomendación de apoyos externos.

La evidencia muestra, de todos modos, que los criterios que utilizan los docentes y las escuelas para la derivación e instrumentación de los apoyos institucionales se basan menos en la detección de aspectos vinculados a la vulnerabilidad social que en la constatación de dificultades propiamente académicas. Esto no significa, necesariamente, que los docentes consideren específicamente los indicadores aquí presentados —calificación de promoción en 1.º y desempeño en LEO—, ni mucho menos que lo hagan de manera exclusiva, pero sí sugiere que el diagnóstico local que realizan sobre las necesidades de apoyo de sus alumnos es altamente consistente con la evidencia que surge de estos indicadores de carácter más estandarizado. La tabla siguiente resume estos primeros resultados.

Tabla 16. Alumnos de la cohorte 2023 que recibieron apoyos institucionales en 2024 según variables seleccionadas. En porcentajes

		Alumnos con apoyos institucionales	Apoyos externos	Apoyos en aula	Algún apoyo
Total		49%	23%	51%	62%
Calificación de promoción de 1.º a 2.º	1 a 4	88%	69%	82,4%	97%
	5 a 6	74%	57%	59,1%	89%
	7 a 10	30%	12%	18,6%	43%
Al menos dos habilidades descendidas en la primera evaluación de LEO	No	35%	10%	16,6%	44%
	Sí	69%	51%	62,5%	84%
Alumno en hogar beneficiario de programas sociales (AFAMPE o TUS)	No	39%	30%	28,6%	53%
	Sí	54%	31%	41,0%	66%
Contexto sociocultural de la escuela	Q1 y 2	62%	32%	44,9%	69%
	Q 3 a 5	39%	29%	31,0%	56%
Región geográfica de la escuela	Interior	44%	29%	35,3%	58%
	Montevideo	59%	35%	40,2%	70%
Categoría de la escuela	Aprender	68%	30%	47,8%	72%
	TC-TE	37%	31%	29,9%	55%
	RC UC PR-HP	42%	32%	33,6%	59%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Por otra parte, los apoyos son algo más frecuentes en las escuelas pertenecientes a los quintiles 1 y 2 del Índice de Contexto Sociocultural (de mayor vulnerabilidad), especialmente en el caso de los espacios de apoyo institucional y de los apoyos en aula; también son más frecuentes, en promedio, en Montevideo respecto al interior —considerado en su conjunto— y en las escuelas Aprender en comparación con las restantes categorías. En el caso de los apoyos institucionales, en particular, la focalización en los alumnos de escuelas de los quintiles más vulnerables y de la categoría Aprender deriva, directamente, de los propios criterios de asignación de algunas de estas figuras. Este es el caso, por ejemplo, de los maestros comunitarios, concentrados fuertemente en esa categoría. Contrariamente, y tal como se verá enseguida, las nuevas figuras de tutores institucionales, incorporadas en 2024, siguieron una pauta de asignación diferente. Efectivamente, las nuevas figuras de tutorías institucionales no lograron una adecuada focalización a nivel de escuelas: los tutores se concentraron, mayormente, en centros de baja vulnerabilidad relativa (quintiles 3 a 5 de CSC) y en escuelas comunes, de jornada extendida, de práctica o habilitadas de práctica, en detrimento de las de quintil 1 y 2 y de la categoría Aprender. Esta situación es el resultado directo de los criterios que definieron la asignación y la elección de horas para las funciones de tutoría en 2024, y contrasta fuertemente, tal como se señalaba, con la situación de otras figuras como los maestros comunitarios y de apoyo, que se desempeñan, casi sin excepciones, en escuelas de quintil 1 y 2 de la categoría Aprender.

Tabla 17. Alumnos de 2.º año que recibieron distintos apoyos institucionales en 2024 según variables seleccionadas. En porcentajes

		Figuras de apoyo institucional ^(a)						
		TI	MA	MI	MAI	MTP	MS	MC
Calificación de promoción de 1.º a 2.º	1 a 4	24%	31%	9%	5%	15%	22%	22%
	5 a 6	21%	19%	14%	11%	17%	23%	19%
	7 y más	1%	6%	1%	1%	5%	5%	4%
Habilidades descendidas en la primera instancia de evaluación de LEO	Ninguna	3%	6%	2%	3%	2%	7%	4%
	Una	8%	3%	1%	1%	5%	14%	4%
	Dos o más	19%	24%	12%	5%	22%	18%	22%
Hogar beneficiario de programas sociales	No	8%	7%	2%	2%	3%	12%	3%
	AFAMPE o TUS	10%	15%	6%	6%	13%	12%	13%
Contexto Sociocultural de la escuela	Q 1 y 2	5%	20%	6%	3%	19%	11%	19%
	Q 3 a 5	13%	6%	4%	6%	2%	13%	3%
Región geográfica de la escuela	Interior	7%	11%	6%	4%	8%	10%	9%
	Montevideo	13%	14%	3%	4%	13%	14%	12%
Categoría de la escuela	Aprender	3%	27%	5%	1%	27%	13%	27%
	TC-TE	10%	0%	6%	7%	0%	8%	1%
	RC, UC, PR-HP	14%	9%	4%	5%	3%	13%	2%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

(a) TI: tutorías institucionales; MA: maestro de apoyo; MI: maestro itinerante; MAI: maestro articulador institucional; MTP: maestro de trayectorias protegidas; MS: maestro secretario; MC: maestro comunitario.

En síntesis, el estudio sugiere que, a nivel de cada escuela, las diferentes estrategias, especialmente los espacios de apoyo institucional y en aula, tienen un nivel de focalización altamente consistente con el apuntalamiento de las trayectorias de aquellos alumnos que más lo necesitan. Esta focalización sigue un criterio predominante de

priorización asociado a las señales de vulnerabilidad académica de cada alumno y, en menor medida, a aspectos vinculados a la vulnerabilidad social.

En cambio, a nivel de las escuelas, los criterios de focalización presentan algunos matices, notoriamente en el caso de las nuevas figuras de tutores institucionales, quienes terminaron desempeñándose, mayoritariamente, en escuelas en las que el número de alumnos que requieren apoyos especiales es comparativamente menor.

Debe subrayarse, asimismo, que una proporción minoritaria, pero igualmente relevante, de alumnos con claras señales de riesgo académico no participó de ningún espacio de apoyo institucional en 2.º grado en 2024.

Duración e intensidad de los apoyos

La literatura especializada sugiere que, además de una correcta focalización, la duración y la intensidad de las estrategias de apoyo personalizado son condiciones necesarias para lograr impactos significativos en el sostenimiento de las trayectorias escolares. La evidencia disponible sobre tutorías intensivas y estrategias focalizadas de acompañamiento propone que la efectividad de estos dispositivos depende no solo de su adecuada focalización, sino también de una intensidad mínima de implementación. En particular, diversos estudios y revisiones metaanalíticas muestran que, aunque no un único estándar universal, los mayores impactos se observan cuando los apoyos se desarrollan de forma directa con el estudiante, tienen una frecuencia de entre tres y cinco instancias semanales, de entre 30 y 60 minutos, se realizan dentro del horario escolar, y son sostenidas en el tiempo (Nicow et al, 2020; Fryer, 2017).

Para el caso de los apoyos institucionales, el estudio captó estas dos dimensiones, respectivamente, a través de un indicador de duración del apoyo (en meses) y de las horas semanales de trabajo en estos espacios.

Los resultados, resumidos en la tabla siguiente, muestran un panorama heterogéneo. La carga horaria promedio de las instancias de apoyo institucional fue de 2,8 horas semanales, aunque con fuertes variaciones: la cuarta parte de los alumnos recibieron apoyos de una hora semanal o menos (26%) y una proporción similar (24%) de dos horas. En tanto, los espacios de apoyo institucional tuvieron una duración de casi siete meses en promedio, aunque casi la mitad de los alumnos (48%) participó en estas instancias por un máximo de seis meses y una cuarta parte, aproximadamente (26%), durante cuatro meses o menos.

Tabla 18. Alumnos de 2.º año con apoyos institucionales en 2024 según duración del apoyo.
En porcentajes

Horas semanales del apoyo institucional	Horas semanales	Porcentaje	Horas promedio: 2,8
	1 hora o menos	26%	
	2	24%	
	3	22%	
	4	9%	
	5	10%	
	6 o más	9%	
Total		100%	Duración promedio: 6,9
Duración del apoyo institucional	Duración	Porcentaje	
	1 mes o menos	4%	
	2	7%	
	3	10%	
	4	5%	
	5	5%	
	6	17%	
	7	2%	
	8	7%	
	9	8%	
	10 meses	35%	
	Total	100%	

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Cabe agregar que la mitad de los alumnos de 2.º que recibieron apoyos institucionales (52%) ya no los recibía sobre finales del año, en su mayoría, en virtud de razones que no implican que el niño hubiera superado la dificultad que suscitó inicialmente la derivación a estos espacios. Entre estas razones, destacan las siguientes: “la escuela ya no cuenta (a esa altura del año) con esa figura de apoyo (tutor, maestro de apoyo, etc.)” (31%); “esta figura de apoyo se encuentra trabajando con otros alumnos” (19%); y “el alumno no asistía a las instancias de apoyo” (10%).

Tabla 19. Alumnos de 2.º año que dejaron de recibir el apoyo institucional durante 2024 según las razones para suspender el apoyo. En porcentajes

	Porcentaje
Ya no lo necesita	35%
A esta altura del año, la escuela ya no cuenta con ese recurso	36%
Esa figura está trabajando con otros alumnos	19%
El/la alumno/a no asistía a las instancias de apoyo	10%
Otras razones	7%
Total	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

El estudio revela que la duración e intensidad de las instancias de apoyo institucional es algo mayor entre los alumnos con dificultades académicas más severas (promovidos de 1.º grado con calificaciones menores a 5 y bajos desempeños en la primera instancia de evaluación LEO), sin diferencias sustantivas en función de la situación de vulnerabilidad socioeconómica ni por tipo de escuela. Los promovidos con calificaciones de 1-4 fueron apoyados, en promedio, durante un mes más que los que pasaron a 2.º con calificaciones de 5-6 y durante casi tres meses más que los que obtuvieron promociones de 7-10 (8,2; 7,1 y 5,4 meses en promedio, respectivamente). Del mismo modo, la carga horaria semanal fue mayor en el primer grupo (3,6 horas frente a 2,6 en los otros dos). Si en lugar de la calificación de promoción, se considera el desempeño en la primera evaluación LEO, se encuentra un patrón similar (tabla 20). Estos últimos resultados vuelven a poner de manifiesto la adecuación de los criterios de priorización empleados a nivel de las escuelas, en cuanto a intensidad de los apoyos.

Tabla 20. Duración e intensidad promedio de los apoyos institucionales a alumnos de 2.º año durante 2024 según variables seleccionadas. En porcentajes

		Duración (meses)	Intensidad (horas semanales)
Calificación de promoción de 1.º a 2.º	1 a 4	8,2	3,6
	5 a 6	7,1	2,6
	7 y más	5,4	2,6
Habilidades descendidas en la primera instancia de evaluación de LEO	Ninguna	5,0	2,3
	Una	7,0	3,1
	Dos o más	7,4	2,9
Hogar beneficiario de programas sociales	No	6,6	2,8
	AFAMPE o TUS	6,9	2,8
Contexto Sociocultural de la escuela	Q 1 y 2	6,5	2,7
	Q 3 a 5	7,3	2,9
Región geográfica de la escuela	Interior	6,9	2,3
	Montevideo	6,8	3,6
Categoría de la escuela	Aprender	6,4	2,7
	TC-TE	6,9	3,0
	RC, UC, PR-HP	7,5	2,9

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

La duración y la intensidad de los apoyos aportan información relevante sobre el esfuerzo de acompañamiento desplegado por las escuelas. Sin embargo, para valorar su alcance efectivo, es necesario considerar también la participación de los estudiantes en estas instancias, aspecto que se analiza a continuación.

Participación efectiva en los espacios de apoyo institucional

Como se acaba de sugerir, la asistencia regular de los alumnos a los espacios a los que son derivados constituye, en muchos casos, una limitación significativa para la intensidad efectiva de estos apoyos, más allá de lo previsto originalmente. De los relevamientos realizados en el marco del presente estudio surge, en este sentido, que el 6% de los alumnos derivados nunca llegó a asistir a los espacios de apoyo institucional, al tiempo que otro 17% concurrió a menos de la mitad de las instancias previstas (ver tabla 21).

Tabla 21. Alumnos de 2.º año derivados a espacios de apoyos institucionales en 2024 según asistencia efectiva a ese espacio. En porcentajes

	Porcentaje
No ha asistido	6%
Asistió a menos de la mitad de las instancias previstas	17%
Asistió a más de la mitad de las instancias previstas	42%
Asistió a todas las instancias previstas	35%
Total	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

En otras palabras, casi uno de cada cuatro alumnos derivados no logró sostener una participación efectiva en estos espacios, lo que, naturalmente, compromete fuertemente la posibilidad de alcanzar impactos efectivos en el sentido esperado. Este resultado exige poner en consideración el problema previo, y más general, vinculado a las dificultades que muestran muchos estudiantes y sus familias para sostener una asistencia regular a la escuela,

una condición previa y necesaria para la participación en los espacios específicos de apoyo.

Valoración de los docentes sobre la contribución de los apoyos

De las entrevistas a docentes de 2.º surgen valoraciones mayoritariamente positivas respecto a los espacios de apoyo institucional y al trabajo de las figuras que allí se desempeñan. Sin embargo, los docentes consideran, mayoritariamente, que para alcanzar los resultados esperados serían necesarios mayores esfuerzos y/o estrategias de mayor intensidad. Los siguientes testimonios dan cuenta de estas opiniones:

“Para mí [los espacios de apoyo institucional] han repercutido de forma positiva. Quizás no llegan a tener los avances que tendrían que tener, pero sí hay avances, y eso es importante.”

“Sí, [la figura/espacio de apoyo] es bueno. Pero sería bueno tenerlos durante todo el año...”

“Todo suma y ayuda, pero bueno, a veces no alcanza solo con eso.”

“Igualmente el nivel sigue siendo bajo. Si se pudiese repetir 1º, creo que seguían en 1º. Tienen muchas barreras. Hay muchos que sí, pero otros que con trayectorias y tutorías no han logrado progresar significativamente.”

Las valoraciones que surgen del relevamiento cuantitativo sobre los apoyos especiales son consistentes y complementarias con estas expresiones. El 71% de los docentes

consultados considera que la participación del alumno en el espacio de apoyo institucional ha contribuido “mucho” o “bastante” en la mejora de su desempeño (31% y 40%, respectivamente), mientras que el restante 29% opina que el espacio “ha contribuido poco” (21%) o “muy poco” (8%). Las valoraciones al respecto están directamente asociadas al nivel de asistencia de los alumnos: son más positivas cuando refieren a niños que participaron regularmente de estas instancias y son más pesimistas en el caso contrario (tabla 22).

Tabla 22. Alumnos de 2.º año derivados a espacios de apoyos institucionales en 2024 según asistencia efectiva a ese espacio. En porcentajes

	Asistió a todas las instancias	Asistió a más de la mitad de las instancias	Asistió a menos de la mitad de las instancias	No asistió al espacio de apoyo	Total
Ha contribuido muy poco	4%	1%	31%	--	8%
Ha contribuido poco	6%	27%	40%	--	21%
Ha contribuido bastante	33%	53%	26%	--	40%
Ha contribuido mucho	56%	19%	3%	--	31%
Total	100%	100%	100%	--	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

La información analizada muestra que los apoyos institucionales constituyen una estrategia ampliamente utilizada por las escuelas para acompañar a los estudiantes con mayores dificultades. Las valoraciones docentes permiten complementar la descripción de su cobertura, focalización, duración e intensidad, aportando elementos para comprender tanto su potencial como los desafíos asociados a su implementación. Sobre esta base, se presentan a continuación las principales conclusiones del capítulo.

Síntesis del capítulo

El relevamiento de apoyos especiales realizado en el marco de este estudio permite, por primera vez, estimar la cantidad de alumnos —en este caso, de 2.º grado— que son derivados y que participan efectivamente en espacios de apoyo, bajo distintos formatos: espacios institucionales fuera del aula, apoyos en aula y espacios externos a la escuela.

El estudio revela que una proporción muy importante de los alumnos de 2.º ha participado, con mayor o menor intensidad, en alguna de estas instancias: casi la mitad de la cohorte fue derivada a espacios de apoyos institucional (49%) y una proporción similar (51%) recibió apoyos específicos en aula por parte de su docente.

La naturaleza del espacio institucional al que es derivado cada alumno depende, principalmente, de la disponibilidad en la escuela de las figuras correspondientes: tutores institucionales, maestros de apoyo, maestros itinerantes, etc. En términos generales, se constata un buen nivel de focalización en el uso de estos recursos, de forma que las derivaciones suelen concentrarse en aquellos alumnos que presentan señales claras de rezago académico, tal como lo evidencia la calificación de promoción en 1.º o las habilidades de lectura, escritura y oralidad evaluadas mediante LEO. Esta focalización también surge de los testimonios que comparten los docentes de 2.º durante las entrevistas.

De todos modos, debe señalarse que una proporción importante de alumnos con señales claras de riesgo académico no llegaron a recibir este tipo de apoyos durante todo el año. Este es el caso para el 12% de los promovidos

con calificaciones menores a cinco y para el 31% de los estudiantes con al menos dos habilidades descendidas (nivel I o II) de las cinco evaluadas por LEO.

La intensidad de los apoyos institucionales es heterogénea. En promedio, los apoyos tienen una duración de casi siete meses y son de algo menos de tres horas semanales, aunque en una proporción relevante son más cortos y/o tienen una carga horaria más baja. La evidencia sugiere que estas situaciones están frecuentemente vinculadas a la disponibilidad de las figuras docentes a cargo de estos espacios en cada escuela: en algunos casos, el docente no se desempeña en la escuela durante todo el año, por lo que debe interrumpir el trabajo con alguno de sus alumnos; en otros, la escuela debe rotar a los alumnos derivados, lo que supone la interrupción del espacio para algunos alumnos que todavía lo requerirían. En tanto, la intensidad de los apoyos se ve resentida, en una proporción importante de los casos, por una asistencia nula o insuficiente de los alumnos a los espacios correspondientes, situaciones que, típicamente, están asociadas a la inasistencia a la escuela.

Los docentes de 2.º valoran estos espacios de apoyo de manera muy positiva. Sin embargo, por lo general, entienden que son dispositivos necesarios, pero no suficientes, para sostener y apuntalar las trayectorias de aquellos alumnos que presentan rezagos en sus trayectorias de aprendizaje.

V. Promoción y repetición en 2.º grado

.....

El cambio en las reglas de pasaje de grado introducido por el régimen promoción automática en 1.º grado tiene efectos directos e indirectos sobre los ritmos de progresión de los alumnos a través de la enseñanza primaria. El efecto más claro, en este sentido, afecta al flujo entre 1.º y 2.º: tal como se señaló anteriormente, en 2023 la repetición en 1.º fue nula, por lo que, por primera vez, una generación escolar entera pasó completa a 2.º grado, sin que ningún alumno quedara retenido en 1.º.

El cambio en las reglas de promoción, planteó una interrogante importante vinculada a los posibles efectos de la adopción de un régimen de promoción automática en los grados impares, en especial en 1.º, donde se concentró tradicionalmente la repetición, sobre los niveles de progresión en tiempo de los estudiantes a lo largo de todo el ciclo primario. La interrogante central, en este sentido, era si el nuevo reglamento implicaría simplemente la postergación de la repetición, de 1.º a 2.º, o si, en cambio, comportaría una reducción en el porcentaje de alumnos que repiten al término de ese ciclo escolar.

Este capítulo analiza los resultados de promoción y repetición obtenidos por la cohorte 2023 en 2.º grado, es decir, en 2024. El estudio busca dimensionar en qué medida los alumnos logran sostener la progresión en su escolarización, una vez que se enfrentan a la primera instancia de evaluación con consecuencias administrativas directas, esto es, en el primer grado en el que existe la posibilidad de no promover.

El análisis se articula en tres secciones: en la primera, se comparan los niveles de promoción/repetición en 2.º en función de la calificación obtenida en 1.º, con foco en los resultados alcanzados por el subconjunto de niños que tuvieron promoción automática; la segunda sección analiza la repetición en función de los desempeños demostrados por los alumnos en la primera instancia de evaluación de LEO, mientras que la tercera vincula el resultado en 2.º con los apoyos recibidos durante el año.

Repetición en 2.º y calificación en 1.º

En 2024, el porcentaje de repetición en 2.º se duplicó respecto al año anterior: a nivel nacional, pasó de 4% a 8%. Este aumento sugiere un “efecto rebote”, en buena medida esperable, asociado a la promoción automática en 1.º introducida el año anterior, tal como se muestra a continuación.

La repetición en 2.º alcanzó al 46% de los estudiantes que promovieron 1.º con calificaciones de 1 a 4 (promoción automática). Estos alumnos representan aproximadamente el 55% del total de repetidores, lo que sugiere que, de haber quedado retenidos en 1.º en 2023 —tal como hubiera sido el caso con el régimen anterior— la repetición en 2.º en 2024 se habría ubicado en un valor muy próximo al registro de 2023, en torno a la mitad del valor efectivamente observado.

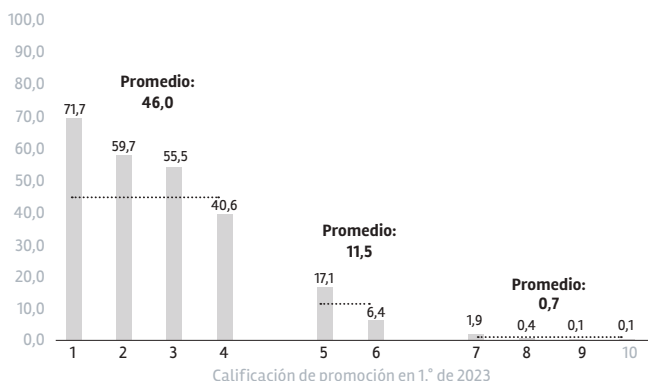
Aunque la repetición entre los alumnos promovidos de 1.º por reglamento alcanza valores muy altos, debe subrayarse que algo más de la mitad (54%) sí logró la promoción en 2.º. Estos niños —que habrían repetido 1.º con el régimen anterior— llegaron a 3.º grado sin rezagarse en su trayectoria y, de hecho, llegarán en esta misma situación

al menos a 4.º grado, puesto que en 3.º también hay promoción automática. Esta mejora, desde el punto de vista de la progresión sin extraedad no está, sin embargo, exenta de desafíos educativos. Tal como se analizará más adelante, la progresión en tiempo de una parte importante de estos alumnos no implica, necesariamente, que se hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje esperados.

Además del grupo de alumnos con promoción automática en 1.º, en 2024 repitió 2.º grado el 11,5% de los promovidos de 1.º con calificaciones de 5 o 6 —avance moderado—, una cifra considerablemente más baja, pero de todos modos muy relevante, y menos del 1% de los que obtuvieron calificaciones de 7 o superiores el año anterior, entre quienes la repetición en 2.º es altamente excepcional. El gráfico siguiente presenta en detalle esta información⁴.

4 Estos resultados están calculados sobre el total de la cohorte 2023 y no sobre el subconjunto de alumnos que integran la muestra seleccionada para el presente estudio.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos que repitieron segundo en 2024, según calificación obtenida en 1.º en 2023



Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de GURI-DGEIP.

Analizado exclusivamente desde el punto de vista de la progresión de los alumnos por los grados escolares, la incorporación de la promoción automática en 1.º parece haber tenido dos efectos complementarios. En unos casos, esencialmente implicó diferir un año la retención. Es el caso de aquellos alumnos que terminaron repitiendo en 2.º, en lugar de hacerlo en 1.º. Complementariamente, se registra un grupo también relevante de estudiantes que, de acuerdo a su rendimiento, hubieran repetido 1.º con el régimen de evaluación anterior, y que sí lograron la promoción en 2.º. Estos últimos alumnos completaron este primer ciclo de su escolarización sin acumular extraedad o rezago escolar —y, tal como se señalaba, llegarán al menos hasta 4.º grado en esta condición.

Repetición en 2.º y desempeño en LEO

La aplicación de dos instancias de evaluación durante 2.º grado a la muestra de alumnos que participaron del estudio *De 1.º a 2.º* permite, por primera vez, analizar los resultados escolares de fin de año a la luz de los desempeños en lengua, tanto a inicios como sobre finales del curso. Complementariamente, brinda la posibilidad de describir las habilidades, en este caso, de lectura, escritura y oralidad, demostradas típicamente por los promovidos y por los repetidores. Esta sección aborda ambos aspectos.

Los resultados muestran una estrecha asociación entre el fallo obtenido en 2.º grado y las habilidades de los alumnos en el área de lengua, tal como surgen de la evaluación LEO. Efectivamente, la repetición en 2.º es sustantivamente más alta entre los alumnos que tuvieron desempeños más descendidos en cualquiera de las dos instancias de evaluación de LEO, tanto a principios como sobre finales del año.

Como se ha señalado antes, la primera instancia de LEO constituye una buena aproximación a las habilidades en lectura, escritura y oralidad que los estudiantes habían desarrollado hasta el egreso de 1.º aproximadamente. La repetición en 2.º fue nula, o virtualmente nula, entre los alumnos que, a principios de año, mostraban habilidades acordes con las esperadas para esta etapa de la escolarización (nivel III, IV o V en la escala de la prueba) en las cinco habilidades valoradas por LEO, o al menos en cuatro de ellas. En tanto, el porcentaje de repetidores trepa a 6,0% entre los alumnos con desempeños insuficientes (nivel I o II) en dos de las cinco habilidades, salta a 10,6% entre los que no superaron el nivel II de desempeño en tres habilidades, a 29,3% entre los que no alcanzaron ese umbral en cuatro habilidades y a 39,7% entre los que no superaron el nivel II en ninguna de las habilidades valoradas.

Este patrón es a grandes rasgos similar si, en lugar de la primera aplicación de LEO, se consideran los resultados en la segunda instancia, sobre finales de año. En este último caso, la asociación entre el desempeño y el fallo de promoción o repetición es incluso más fuerte, un resultado esperable, dada la mayor proximidad temporal entre el momento de la evaluación y el fallo en cuestión. La tabla siguiente resume estos hallazgos.

Tabla 23. Porcentaje de repetidores en 2.º según actuación en LEO (resumen) en la primera y segunda aplicación

Primera instancia de evaluación LEO			Segunda instancia de evaluación LEO		
N.º de habilidades descendidas (nivel I o II)	N.º de habilidades no descendidas (nivel III a V)	% de repetición	N.º de habilidades descendidas (nivel I o II)	N.º de habilidades no descendidas (nivel III a V)	% de repetición
Ninguna	5	0,0%	Ninguna	5	0,1%
1	4	0,6%	1	4	4,7%
2	3	6,0%	2	3	7,1%
3	2	10,6%	3	2	30,1%
4	1	29,3%	4	1	33,2%
5	Ninguna	39,7%	5	Ninguna	47,3%
Total	Total	8%	Total	Total	8%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º y estadísticas de GRUI-DGEIP.

La relación observada entre los desempeños en LEO y la repetición en 2.º pone de manifiesto la estrecha vinculación entre los aprendizajes en lengua y las trayectorias escolares. A continuación, se analiza con mayor detalle el perfil de habilidades que presentan los alumnos promovidos y repetidores hacia finales del año lectivo.

Habilidad en lengua de los alumnos promovidos y repetidores

El análisis de las habilidades en lengua que demuestran los alumnos que promovieron y que repitieron 2.º grado ofrece un panorama descriptivo complementario al que se acaba de presentar. Como es esperable, los estudiantes que alcanzaron la promoción en 2.º se ubican, mayoritariamente, en los niveles más altos de desempeño de LEO, en cualquiera de las cinco habilidades valoradas; por el contrario, la mayoría de los alumnos que repitieron 2.º, presentan desempeños descendidos (niveles I y II) en estas mismas habilidades. Esta situación vuelve a confirmar la estrecha relación que existe entre la valoración estandarizada que arroja LEO, por un lado, y la valoración profesional y particular que cada docente realiza sobre el avance y los logros de sus alumnos, por otro (Panel A de la tabla 24).

Tabla 24. Nivel de desempeño en la segunda instancia de evaluación de LEO según fallo de promoción/repetición en 2.º. Total de la cohorte 2023 y estudiantes con promoción automática en 1.º

En porcentajes

Panel A: Toda la cohorte	Habilidades LEO	Promueve a 3.º			Repite 2.º		
		Nivel I-II	Nivel III-V	Total	Nivel I-II	Nivel III-V	Total
	CS	14%	86%	100%	91%	9%	100%
Panel B: Promovidos de 1.º con calificación menor a cinco	OL	10%	90%	100%	79%	21%	100%
	RL	13%	87%	100%	58%	42%	100%
	OR	15%	85%	100%	58%	42%	100%
	ES	27%	73%	100%	84%	16%	100%
	Habilidades LEO	Promueve a 3.º			Repite 2.º		
		Nivel I-II	Nivel III-V	Total	Nivel I-II	Nivel III-V	Total
	CS	55%	45%	100%	90%	10%	100%
	OL	44%	56%	100%	78%	22%	100%
	RL	33%	67%	100%	57%	43%	100%
	OR	31%	69%	100%	59%	41%	100%
	ES	62%	38%	100%	93%	7%	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º y estadísticas de GRUI-DGEIP.

Siglas: CS: Construcción de significado; OL: Oralización de la lectura; RL: Reflexiones sobre la lengua; OR: Oralidad; ES: Escritura.

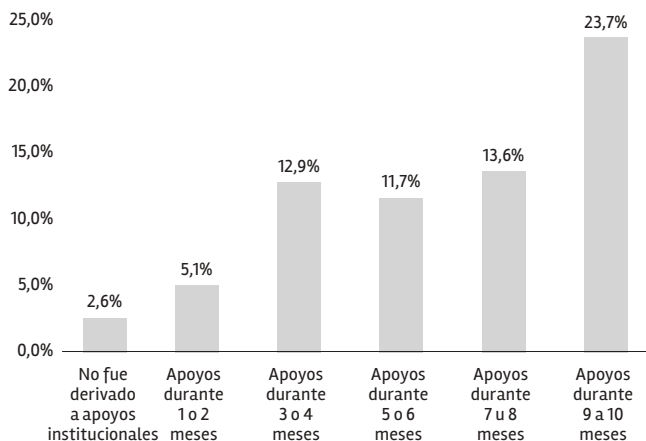
No obstante, en el grupo particular de alumnos que promovieron 1.º por reglamento —con calificaciones menores a 5—, el patrón de asociación entre las habilidades en lengua y el fallo de aprobación/repetición en 2.º es marcadamente más débil (Panel B de la tabla 24), un resultado que interesa subrayar especialmente en el marco del presente estudio. En este último caso, se advierte que un porcentaje muy relevante de los alumnos que logran

la promoción en 2.º, lo hacen con niveles descendidos en las distintas habilidades valoradas por LEO hacia finales del año: más de la mitad de los promovidos (55%) se ubicó en los niveles I y II de desempeño en la habilidad de Construcción del significado; este porcentaje fue de 44% en Oralización de la lectura, 33% en Reflexiones sobre la lengua, 31% en Oralidad y 62% en Escritura.

Apoyos especiales durante el año y los resultados en 2.º

En esta tercera sección del capítulo, se muestra que la repetición en 2.º fue más alta entre aquellos alumnos que fueron derivados a espacios de apoyo institucional durante el año y, además, que la repetición aumenta en función de la duración de los apoyos correspondientes (gráfico 2).

Gráfico 2. Repetición en 2.º según duración de los apoyos institucionales recibidos. En porcentajes



Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º y estadísticas de GRUI-DGEIP.

Este resultado es en gran medida esperable, debido a la fuerte focalización que, tal como se analizó antes, tienen este tipo de estrategias en las escuelas: los alumnos que fueron derivados y recibieron apoyos presentan, en promedio, un perfil de logro académico marcadamente más descendido que el resto –focalización–, y, por tanto, enfrentan mayores riesgos de repetir el año. Las diferencias en los porcentajes de repetición entre alumnos apoyados y no apoyados podrían registrarse incluso en un escenario en que las estrategias de apoyo estuvieran logrando impactos significativos en el sentido esperado, un aspecto que será abordado con mayor profundidad más adelante, en el capítulo VIII.

Síntesis del capítulo

La incorporación de la promoción automática en 1.º grado ha tenido distintos efectos sobre los ritmos de progresión escolar. Un primer resultado, en buena medida esperable, es el aumento de la tasa de repetición en 2.º, que pasó de 4% a 8% entre 2023 y 2024. Este incremento se explica, en parte, por el hecho de que casi la mitad de los alumnos promovidos por reglamento en 1.º terminaron, de todos modos, repitiendo en 2.º. Para ellos, el cambio en las reglas supuso diferir el momento de la repetición, pero no evitarlo. No obstante, una proporción similar, e incluso algo mayor, de estos alumnos logró superar 2.º grado y, con las reglas vigentes, alcanzará al menos hasta 4.º sin haber acumulado extraedad, debido a que en 3.º también rige la promoción automática.

Esta última situación supone una mejora en los flujos de progresión de los alumnos y, al mismo tiempo, introduce un desafío importante para el sistema educativo. De hecho, este grupo en particular, es decir, aquellos que promovieron 1.º por reglamento —con calificaciones menores a 5— y alcanzaron la promoción en 2.º muestra habilidades en lengua muy descendidas para su edad y etapa de la escolarización.

VI. Mejora en las habilidades en lengua

.....

La introducción del régimen de promoción automática en 1.º grado se fundamenta en la idea de que la repetición temprana no constituye una estrategia pedagógica eficaz para mejorar los aprendizajes y que, por el contrario, puede afectar negativamente las trayectorias educativas de los estudiantes. La eliminación de la repetición en el primer año de la escolaridad busca favorecer la continuidad de las trayectorias y desplazar el foco desde la retención hacia el acompañamiento pedagógico de los alumnos que presentan mayores dificultades en sus aprendizajes.

Si bien el pasaje de 1.º a 2.º grado deja de estar mediado por la posibilidad de la repetición, persisten, tal como se ha visto, diferencias sustantivas en los niveles de logro con que los alumnos transitan entre ambos grados. Más allá del logro de la promoción al final de 2.º, aspecto que fue abordado en el capítulo anterior, resulta imprescindible analizar la evolución de los desempeños de los estudiantes en habilidades fundamentales como las que capta LEO. En el marco de este estudio, en particular, interesa conocer cómo fue el progreso de aquellos alumnos que promovieron a 2.º por reglamento, pero con niveles de avance escaso o mínimo. Precisamente, la aplicación de dos instancias de la evaluación LEO a la misma muestra de alumnos, al inicio y hacia el final del año, permite valorar este aspecto. Al utilizar un mismo marco y un mismo instrumento de evaluación en ambas ocasiones, y, especialmente, al aplicar ambas pruebas a los mismos estudiantes, es posible estimar no solo el nivel de habilidades que alcanza la cohorte en su conjunto, sino, además, valorar el progreso o mejora registrado durante el año.

Las habilidades en lengua en el tránsito de 1.º a 2.º

En el capítulo II de este trabajo, se mostró que más de la mitad de los alumnos de la cohorte 2023 presentaba rezagos en al menos una de las cinco habilidades de lectura, escritura y oralidad valoradas por la prueba LEO, al tiempo que cuatro de cada diez mostraron desempeños descendidos en dos de estas habilidades o más. Tal como se explicitó entonces, en cualquiera de las habilidades valoradas por LEO, el nivel III se corresponde aproximadamente al umbral que marca el desempeño mínimo esperable, según los documentos curriculares vigentes (DIEE-ANEP, 2024, p. 30) para el primer ciclo de la enseñanza básica, que culmina en 2.º grado.

Tabla 25. Alumnos de la cohorte 2023 según calificación de promoción en 1.º y desempeño en la primera aplicación de LEO. En porcentajes sobre el total de la cohorte. Muestra 1.º a 2.º

	Desempeño en la primera aplicación de LEO		
Calificación de promoción en 1.º	Dos o más habilidades con desempeño descendido (Nivel I o II)	Resto	Total
1 a 4	10%	1%	10,6%
5 a 6	18%	8%	26,3%
7 a 10	14%	49%	63,1%
Total	41,4%	58,6%	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

La gran mayoría de los alumnos promovidos de 1.º con calificaciones menores a cinco mostraron niveles descendidos en al menos dos de las cinco habilidades evaluadas a principios de año. Sin embargo, también se registró un porcentaje muy significativo de alumnos con calificaciones de promoción superiores, pero desempeños muy descendidos en esa misma instancia de evaluación (como lo muestra la tabla precedente).

Mejoras en las habilidades de lengua a lo largo del año

Los análisis presentados hasta aquí se centraron en los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes al finalizar 2.º grado. Sin embargo, la valoración de los resultados educativos requiere considerar también los avances realizados a lo largo del período. En este sentido, el análisis de las mejoras observadas en las habilidades de lectura, escritura y oralidad permite aproximarse a los progresos alcanzados por los alumnos entre el inicio y el cierre del año lectivo, complementando la información proporcionada por los niveles de logro.

Visión global

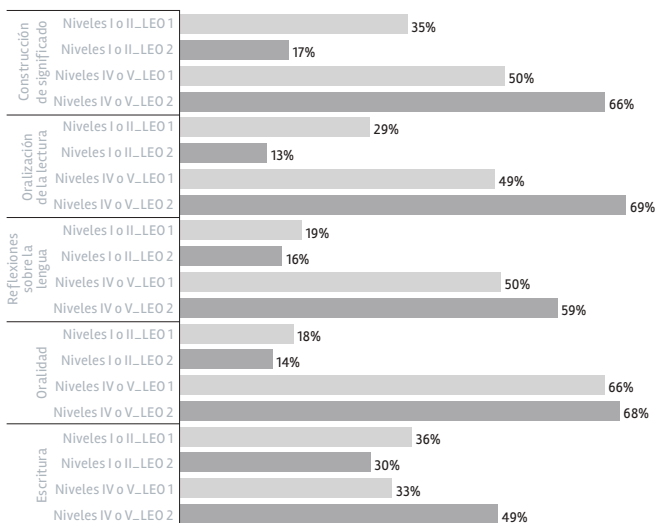
Como cabría esperar, durante 2.º grado se constatan avances en el nivel de habilidades en lengua de los alumnos. A nivel global, esto se aprecia en una disminución del porcentaje de alumnos ubicados en los niveles más bajos de desempeño (niveles I y II de la escala de LEO) y, complementariamente, en un incremento en el porcentaje que alcanza los niveles IV a V. Aunque se constatan mejoras en las cinco habilidades, la situación no es homogénea. Dos de las habilidades de lectura, Construcción de significado y Oralización de la lectura, muestran los cambios más significativos. En el primer caso, el porcentaje de alumnos ubicados en los niveles I y II de la escala cae de 35% a 17% entre la primera y la segunda instancia de evaluación, mientras que la proporción que alcanza los niveles IV o V se incrementa de 50% a 66%. Una pauta a grandes rasgos similar se observa para la habilidad Oralización de la lectura.

Respecto a la tercera habilidad vinculada a la lectura — Reflexiones sobre la lengua—, al igual que en el caso de

Escritura, el patrón de cambio a lo largo del año es más ambiguo: el incremento en la proporción de alumnos con desempeños destacados (niveles IV y V) en estas dos habilidades —de 10 y 16 puntos, respectivamente— no es acompañado, sin embargo, por una caída similar en el porcentaje de niños ubicados en los niveles I y II, que decrece de manera muy moderada entre ambas instancias de evaluación.

Por su parte, no se evidencian cambios notorios, a nivel agregado, respecto a la habilidad Oralidad, más allá de una mejora muy moderada. El gráfico siguiente resume esta información.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnos ubicados en los niveles I o II y en los niveles IV o V de desempeño en la primera y segunda instancia de evaluación LEO por habilidad



Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Más allá de la evolución de los desempeños, la segunda instancia de aplicación de LEO muestra que, sobre el final de 2.º grado, entre un 13% y un 17% de los alumnos no ha podido alcanzar los logros básicos esperados para ese momento de la escolarización en el área de la lectura, es decir, se ubican en los niveles I o II de la escala de LEO, en cada una de las tres habilidades correspondientes (Construcción de significado, Oralización de la lectura y Reflexiones sobre la lengua). Una situación similar se constata respecto a Oralidad, al tiempo que, en el caso de Escritura, el porcentaje que termina 2.º grado sin superar los umbrales de desempeño esperado alcanza al 30% de la cohorte.

La mejora de los aprendizajes a nivel de los alumnos

La tabla siguiente reporta el porcentaje de alumnos que, en la segunda instancia de evaluación, mejoró su nivel de desempeño respecto a la primera aplicación de la prueba, para cada una de las cinco habilidades valoradas. Este porcentaje se calcula sobre dos denominadores complementarios: i) el total de la cohorte 2023 (primera columna) y ii) el total de alumnos que tenían posibilidad de demostrar mejoras (segunda columna). En este último caso, se elimina del cálculo a aquellos estudiantes que ya habían obtenido el nivel máximo de desempeño en la escala LEO (nivel V) en la primera instancia de evaluación, puesto que, en esa situación, no es posible captar progresos o mejoras con base en este instrumento.

El análisis muestra que un porcentaje relevante de los alumnos de 2.º mostraron mejoras durante el año en las distintas habilidades evaluadas por LEO. Las cifras varían, según la habilidad que se considere, entre un mínimo de 34% (Oralidad) y un máximo de 48% (Oralización

de la lectura). Estos porcentajes son más altos (entre un mínimo de 46% y un máximo de 60%) si, alternatively, se considera exclusivamente a los alumnos que tenían posibilidad de mejorar, tal como se reporta en la última columna de la tabla siguiente.

Tabla 26. Alumnos de la cohorte 2023 que mejoraron su desempeño en LEO entre el primer y el último trimestre del año según habilidad. En porcentajes

	Sobre el total de la cohorte 2023	Sobre el total que podían mejorar
Construcción de significado	46%	60%
Oralización de la lectura	48%	58%
Reflexiones sobre la lengua	39%	47%
Oralidad	34%	46%
Escritura	47%	52%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio *De 1.º a 2.º*.

Estos procesos de mejora corresponden, en su amplia mayoría, a estudiantes que en la segunda instancia suben un nivel en la escala de LEO, es decir, pasan del nivel I al nivel II, del nivel II al III, del III al IV o del IV al V. Este patrón se constata sin diferencias relevantes para cualquiera de las cinco habilidades consideradas por LEO. Por otra parte, el análisis conjunto de los progresos en las cinco habilidades indica que el 85% de los alumnos logró mejorar al menos en una de las habilidades evaluadas, según el siguiente patrón: 20% mejoró en una habilidad, pero no en las otras cuatro; 24% mejoró en dos; 23% mejoró en tres, 14% en cuatro y 4% en las cinco habilidades. En el otro extremo, se ubica el 15% de los estudiantes de 2.º grado que, a lo largo del año, no evidenció mejoras –al

menos mejoras que puedan captarse mediante el instrumento de evaluación utilizado— en ninguna de las cinco habilidades valoradas (tabla 27).

Tabla 27. Alumnos de la cohorte 2023 según cantidad de habilidades evaluadas por LEO en las que registran mejoras durante el año. En porcentajes

Cantidad de habilidades en las que el alumno mejoró	%
Mejóro en las cinco habilidades	4%
Mejóro en cuatro	14%
Mejóro en tres	23%
Mejóro en dos	24%
Mejóro en una	20%
No mejoró en ninguna	15%
Total	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio *De 1.º a 2.º*.

Las mejoras en los desempeños constituyen, de por sí, un resultado deseado, independientemente del punto de partida y de llegada. De forma complementaria, interesa detenerse con más atención en los procesos que suponen superar la región de desempeños descendidos, lo que, en términos operativos, corresponde a pasar, en cada habilidad, del nivel I o II de desempeño en la escala de LEO al nivel III o superior. Como se ha visto, una proporción importante de los alumnos ya había superado ese umbral básico a inicios de 2.º. Naturalmente, estos alumnos tienen un amplio margen para seguir aprendiendo. Sin embargo, el análisis que se presenta a continuación se focaliza en aquellos otros que, en cambio, demostraron niveles descendidos en el primer trimestre del año.

De acuerdo a la evidencia recogida en el marco del presente estudio, entre un 67% y un 71% de los alumnos que partían del nivel II en cada una de las habilidades valoradas por LEO, lograron progresar durante el año, al menos, hasta el nivel III. Este porcentaje presenta variaciones menores según la habilidad que se analice.

Por su parte, el porcentaje de alumnos que logra superar el umbral definido es notoriamente más bajo entre aquellos que partían del nivel I en la primera ocasión de evaluación, para los cuales, alcanzar un desempeño propio del nivel III o superior suponía una curva de mejora mucho más pronunciada y, por tanto, más difícil de concretar. El porcentaje de alumnos que pasó del nivel I al nivel III o a uno superior se ubica entre valores mínimos de entre 10% y 13% (Reflexiones sobre la lengua y Oralización de la lectura, respectivamente) y un valor máximo de 38% (Oralidad), con situaciones intermedias para las habilidades de Escritura y Construcción de significado (tabla 28).

Tabla 28. Porcentaje de alumnos con desempeños en el nivel I o II en la primera instancia de evaluación de LEO que alcanzan al menos el nivel III en la segunda instancia

	Desempeño de partida (primera evaluación LEO)		
	Nivel II	Nivel I	Nivel I o II
Construcción de significado	71%	27%	58%
Oralización de la lectura	71%	13%	55%
Reflexiones sobre la lengua	67%	10%	53%
Oralidad	74%	38%	60%
Escritura	61%	24%	43%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Los análisis realizados permiten caracterizar los niveles de desempeño y los progresos observados en las habilidades de lectura, escritura y oralidad al finalizar 2.º grado. Sobre esta base, resulta pertinente profundizar en la situación de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje y requieren estrategias específicas de acompañamiento.

La situación de los alumnos promovidos a 2.º con calificaciones menores a 5

En esta sección se analiza específicamente la mejora en lengua que demostraron los alumnos que llegaron 2.º grado por promoción automática. Entre un 38% y un 51% de estos alumnos, según la habilidad considerada, mejoraron sus desempeños entre la primera y la segunda instancia de evaluación de LEO: 43% en la habilidad Construcción de significado, 51% en Oralización de la lectura, 42% en Reflexiones sobre la lengua, 38% en Oralidad y 47% en Escritura. Estos porcentajes son más bajos a los registrados entre sus compañeros promovidos con calificaciones de 5 o superiores, aunque las diferencias solo son estadísticamente significativas para la habilidad Construcción de significado (tabla 29).

Estos resultados implican que, en su conjunto, los niños que pasaron a 2.º mediante la promoción automática no han logrado reducir las brechas de aprendizaje en lengua respecto a sus compañeros, aunque —con la excepción de la habilidad Construcción de significado— tampoco existe evidencia fuerte de que estas brechas en los aprendizajes se hayan incrementado.

Tabla 29. Alumnos de 2.º año que mejoraron entre la primera y la segunda evaluación LEO según habilidad por calificación de promoción en 1.º. En porcentajes

Califi. en 1.º	Construcción de significado	Oralización de la lectura	Reflexiones sobre la lengua	Oralidad	Escritura
1 a 4	43%	51%	42%	38%	47%
5 o más	62%***	59%	48%	47%	53%

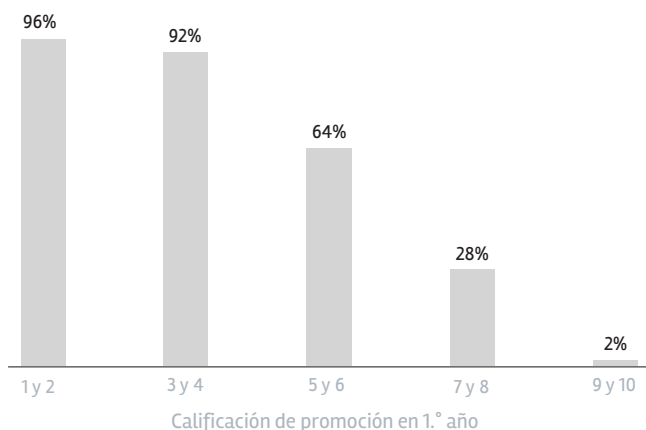
Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

El símbolo *** indica que la diferencia entre los alumnos promovidos con 1 a 4 y el resto es estadísticamente significativa.

Los porcentajes se calculan sobre el total de alumnos que en la primera edición de LEO se ubicaron en los niveles I a IV y que, en consecuencia, tenían posibilidad de demostrar mejoras en la segunda evaluación.

Hacia finales de 2.º grado, más del 90% de los promovidos con calificaciones menores a 5 tenían desempeños descendidos (niveles I o II) en al menos dos de las cinco habilidades evaluadas por LEO. Esta proporción se ubica en 64%, para aquellos que promovieron 1.º con calificaciones de 5 o 6 —una cifra de todos modos muy importante—, cae a 28% entre los que promovieron a 2.º con calificaciones de 7 u 8 y es marginal —apenas 2%— para los promovidos con 9 o 10 (gráfico 4).

Gráfico 4. Alumnos con al menos dos habilidades de LEO con niveles I o II en la segunda instancia de aplicación según calificación de promoción en 1.º



Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

El análisis realizado permite identificar un conjunto de estudiantes que, pese a los avances observados durante el año y a las estrategias de apoyo implementadas, continúa presentando niveles de desempeño que requieren atención específica. La caracterización de sus trayectorias, aprendizajes y condiciones de escolarización contribuye a una comprensión más precisa de los desafíos asociados al logro de los aprendizajes fundamentales al finalizar 2.º grado. Sobre esta base, se presentan a continuación las principales conclusiones del capítulo.

Síntesis del capítulo

La evidencia recogida a través de las dos aplicaciones de la evaluación LEO muestra que los alumnos de la cohorte 2023 mejoraron sus desempeños en lectura, escritura y oralidad a lo largo de 2.º grado. Estas mejoras se observan tanto a nivel agregado, mediante la reducción de la proporción de estudiantes ubicados en los niveles más bajos de desempeño, como a nivel individual, a través del avance de una parte importante de los alumnos en las distintas habilidades evaluadas. Los progresos resultan particularmente visibles en las habilidades vinculadas a la lectura, mientras que en escritura persisten rezagos más importantes al finalizar el ciclo.

Sin embargo, los resultados también indican que una proporción relevante de estudiantes continúa presentando desempeños descendidos al cierre de 2.º grado, especialmente entre quienes habían promovido 1.º con calificaciones de avance mínimo o escaso. Aunque estos alumnos registran mejoras durante el año, en magnitudes comparables a las observadas en el resto de la cohorte para la mayoría de las habilidades analizadas, dichas mejoras no alcanzan para cerrar las brechas de aprendizaje acumuladas.

VII. Valoraciones docentes

.....

Este capítulo presenta las valoraciones de los docentes de 2.º grado sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes al finalizar el año escolar. A partir de la información recogida en los cuestionarios aplicados a los docentes de los grupos incluidos en la muestra, se analizan las apreciaciones sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, las dificultades que persisten en algunos casos y los apoyos que, según los maestros, hubieran sido necesarios para acompañar mejor las trayectorias de los estudiantes con mayores desafíos.

Con el objetivo de complementar esta información, el capítulo también incorpora resultados del análisis de las entrevistas realizadas a docentes que participaron en el estudio. Estas entrevistas permiten profundizar en la manera en que los maestros interpretan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como en su percepción sobre el papel de los apoyos pedagógicos y los desafíos que enfrentan para acompañar grupos con niveles de desempeño heterogéneos.

El capítulo se organiza en dos secciones. En la primera se presentan las valoraciones docentes sobre el cumplimiento de los objetivos de logro al cierre del 2.º grado y sobre los apoyos adicionales que, desde su perspectiva, hubieran sido necesarios para algunos alumnos. En la segunda sección se analizan las perspectivas docentes recogidas en las entrevistas, que permiten contextualizar estos resultados y profundizar en tres dimensiones relevantes para la comprensión de las trayectorias escolares en este

nivel: la heterogeneidad de los niveles de aprendizaje en 2.º grado, el papel de los apoyos en el acompañamiento de los estudiantes y los desafíos asociados al logro de los objetivos de aprendizaje. Además, se incluye un apartado que contiene relatorías de los docentes entrevistados que involucran procesos de identificación de requerimientos de apoyos especiales y narran casos particulares que dan cuenta del proceso.

Cumplimiento de los objetivos de logro

En el cuestionario asociado al segundo relevamiento de apoyos especiales, se solicitó a los docentes que valoraran, para cada uno de sus alumnos, si habían logrado cumplir o no los objetivos de logro propuestos.

Según el juicio de los docentes, el 85% de los alumnos de la cohorte 2023 alcanzó los objetivos de logro previstos para 2.º grado. Esta proporción es sensiblemente más baja entre los estudiantes que promovieron 1.º con calificaciones menores a 5 —entre quienes solo el 41% habría alcanzado estos objetivos— y, análogamente, entre los que mostraron desempeños más descendidos en la primera evaluación de LEO (tabla 30).

Tabla 30. Porcentaje de alumnos de 2.º que, en opinión de sus docentes, han cumplido los objetivos de logro hacia finales del curso según variables seleccionadas

	Porcentaje de alumnos
Total	85%
Calificación de promoción	
1 a 4	41%
5 a 6	76%
7 a 10	98%
Cantidad de habilidades descendidas (niveles I o II) en la segunda instancia de LEO	
Ninguna	98%
Una	97%
Dos	93%
Tres	67%
Cuatro	58%
Cinco	46%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º y estadísticas de GURI-DGEIP.

Estas valoraciones son altamente consistentes con el resultado de fin de año, aunque la asociación no es absoluta. La inmensa mayoría de los alumnos que terminaron promoviendo 2.º habría cumplido con los logros esperados (93%), aunque los docentes identifican casos que obtuvieron la promoción sin alcanzar estas metas (7%). Entre los repetidores, en tanto, el porcentaje que, siempre de acuerdo a la valoración de los propios docentes, habría cumplido con estos objetivos no alcanza al 5%.

Objetivos de logro no alcanzados al cierre del año escolar

El relevamiento solicitó a los docentes que consignaran, en una respuesta de carácter abierto, y para los casos que correspondiera, la razón por la que consideraban que cada uno de estos alumnos no había alcanzado los objetivos de logro del curso. En la tabla siguiente se resumen estas respuestas, agrupadas en cuatro grandes categorías a efectos del análisis.

Tabla 31. Porcentaje de menciones a motivos que explican el bajo rendimiento de los estudiantes

	Porcentaje de respuestas
Problemas en las áreas de matemática, lectura, escritura, oralidad	74,8
Problemas de salud, discapacidad o aprendizajes	7,4
Problemas socioemocionales y disposición a los aprendizajes	9,6
Falta de apoyo familiar e inasistencias	8,2
Total	100

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Tres cuartas partes de las respuestas relevadas, aproximadamente, hacen alusión a dificultades del alumno en distintas áreas de aprendizaje (74,8%). El 44,2% de los motivos esgrimidos por los docentes refieren a que el niño no alcanzó, al término del período curricular, las habilidades básicas en las áreas de lectura y escritura, mientras que el 23% de las respuestas refieren una situación similar respecto al área de matemática y otro 7,6% a problemas en la oralidad. En cualquiera de estos casos, los docentes son capaces de explicitar, por lo general de

forma muy detallada, las habilidades específicas que los estudiantes no fueron capaces de desarrollar a lo largo del curso, tal como lo ilustran los siguientes extractos:

“En cuanto a los objetivos no logrados, no logra una escritura autónoma y no logra la lectura de enunciados. No logra resolver situaciones problema aplicando estrategias, si bien reconoce qué operación utilizar en cada caso”.

“[la niña] participa en las actividades orales principalmente cuando se le solicita. Si bien realiza esfuerzos para intervenir en conversaciones o debates grupales, su participación suele ser limitada. En sus respuestas, tiende a utilizar frases cortas y concretas, y se le dificulta construir expresiones más extensas. No obstante, en contextos en los que se siente más seguro, como en pequeños grupos o en actividades de dramatización, muestra un esfuerzo adicional para interactuar y expresarse”.

En sus respuestas, los docentes suelen destacar, asimismo, las habilidades que los estudiantes sí pudieron desarrollar durante el año lectivo en cada una de estas áreas. Lo más común es que sus discursos refieran a grados de avance en distintas habilidades y, por tanto, a logros conseguidos y no conseguidos, como en el siguiente ejemplo:

“Escritura silabicoalfabética, reconoce las letras, pero aún no decodifica. En matemáticas conoce los números hasta 10 pero no realiza cálculos, no maneja conceptos más complejos en razonamiento, operaciones y valor posicional”.

Finalmente, si bien las limitaciones en las áreas de lectura y escritura son las más mencionadas, se observa, en términos generales, una convergencia entre las dificultades encontradas en las distintas áreas; de acuerdo al discurso de los docentes, los estudiantes que presentan dificultades en lengua, suelen presentarlas también en matemática y viceversa. En tal sentido, el 47% de los docentes mencionan dificultades en ambas áreas.

Aunque de manera menos frecuente, otras menciones hacen alusión a tres dimensiones o aspectos sobre los cuales cabe detenerse: problemas de salud, situaciones de discapacidad o vinculadas a dificultades de aprendizaje (7,4% de las respuestas); habilidades socioemocionales y disposición a los aprendizajes (7,4%); y aspectos vinculados al contexto familiar (8,2%).

Dentro de la primera dimensión encontramos un conjunto de menciones a problemas de salud de los estudiantes, no vinculados al desarrollo cognitivo, pero que comprometen la asistencia regular a la escuela. Los docentes suelen ver estos problemas como ajenos a la institución. Por otro lado, dentro de la misma dimensión, se encuentran referencias a situaciones de discapacidad, en cuyo caso la solución, según los docentes, suele ser el pase a una escuela especial. Finalmente, en lo relativo a los problemas de aprendizaje, se identifican comentarios que aluden a las derivaciones realizadas a técnicos externos o maestras de apoyo a efectos de obtener un diagnóstico y tratamiento. En los casos en los que ya se cuenta con estos apoyos, aluden a la necesidad de consolidar el trabajo realizado en esos ámbitos. También se mencionan dificultades en el acceso a los tratamientos.

“Presenta dificultades en la adquisición de los contenidos del grado profundizadas por gran cantidad de inasistencias provocados por serios problemas de salud”.

“Continúa sin realizarse psicodiagnóstico. Ingresará en 2025 a escuela especial”.

“No ha habido evolución porque es crucial que reciba la evaluación médica y el apoyo especializado adecuado para abordar las dificultades identificadas, ya que impactan significativamente en su aprendizaje y desarrollo integral”. / “Trabajo con equipo multidisciplinar para conocer las causas de la dificultad de aprendizaje ya que su nivel es ampliamente descendido en todos los espacios de conocimiento”. / “Demuestra avances importantes de acuerdo a su ritmo de trabajo. Necesita continuar con maestra de apoyo y clínica especializada”.

Con relación a la segunda dimensión —habilidades socioemocionales y disposición al aprendizaje—, los docentes también vinculan la no consecución de los objetivos de logro del grado con déficit en el desarrollo de habilidades socioemocionales, en un sentido amplio. Asimismo, se identifican dificultades relativas a la disposición hacia los aprendizajes, vinculados a aspectos como la autonomía, la concentración y el relacionamiento con los pares.

“La niña presenta grandes altibajos emocionales que no le permiten avanzar en sus aprendizajes. En general, no sostiene el tiempo de aula; presenta crisis emocionales y conductas disruptivas de forma diaria”.

“Debido a su negativa a realizar las propuestas no se pudieron alcanzar logros mínimos”. / “Muchas veces se niega a trabajar, aunque se le presente de distintas formas la propuesta”. / “Alumna que se niega a trabajar en clase y a ser apoyada”. / “Escasa disposición para realizar las tareas aún con atención individualizada”.

“Ha tenido episodios frecuentes en los que no logra controlar impulsos y reacciona de forma agresiva hacia sus pares. Fomentar una mentalidad positiva y resiliente podría ser clave para que logre superar esos obstáculos y mantener la motivación a lo largo del curso”.

“Dificultades en el habla, no logró independencia en lectura y escritura, además de presentar desafíos en su conducta”. / “Recién ha logrado las condiciones mínimas de atención y conducta que requieren los procesos de aprendizaje”.

Con respecto a la tercera dimensión —contexto familiar—, se constatan dificultades que no parten de problemas de salud en un sentido amplio ni de actitudes hacia el aprendizaje que se manifiestan en el aula, sino del contexto del hogar, desde el cual, de acuerdo a los testimonios recogidos, no se contribuye a la asistencia a clases o no se brindan los soportes para el proceso de aprendizaje.

“El gran número de inasistencias en el año no pudo permitir llevar un plan de trabajo constante y de manera sistemática” / “No alcanzó los objetivos porque tuvo una asistencia intermitente que influyó en los aprendizajes” / “No alcanzará de-

bido a que presenta dificultades de aprendizaje y no recibe apoyo desde el hogar, ya que es un niño que presenta muchas inasistencias” / “No asistió con frecuencia. Alumno con tratamiento donde la familia no pudo mantener continuidad con el mismo lo que hizo imposible lograr un aprendizaje significativo”.

Finalmente, resulta relevante señalar que aproximadamente un cuarto de los docentes no se limita a identificar problemas en una de las dimensiones señaladas, sino en más de una, lo que sugiere que una parte relativamente importante de los estudiantes que no alcanzan los objetivos de logro presentan problemas que requieren múltiples apoyos, tal como se verá a continuación (tabla 32).

Tabla 32. Porcentaje de docentes según cantidad de dimensiones asociadas al bajo rendimiento de los estudiantes

Dimensión	Porcentaje de respuestas
Una	75%
Dos	23%
Tres	1%
Total	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

La información presentada permite caracterizar las principales estrategias de apoyo implementadas por las escuelas. No obstante, estas acciones se complementan con otras modalidades de acompañamiento que amplían las oportunidades de atención a los estudiantes y contribuyen a responder a situaciones y necesidades específicas.

Apoyos adicionales requeridos por los alumnos según la valoración docente

Para aquellos estudiantes con rendimientos menores a los esperados, se les solicitó a los docentes que indicaran el tipo de apoyo que hubieran requerido para alcanzar un nivel de suficiencia. Es preciso aclarar que no siempre se trata de situaciones en las que los estudiantes no han recibido apoyos; en la mayor parte de los casos, los docentes entienden que los apoyos se han recibido de forma parcial o con una duración o frecuencia menor a la que hubiera sido necesaria o a la solicitada por el docente. La tabla siguiente resume las respuestas obtenidas, agrupadas analíticamente en seis grandes categorías.

TABLA 33. Porcentaje de menciones a apoyos que hubieran requerido los estudiantes

	Porcentaje de respuestas
Apoyo de figuras técnicas docentes	35%
Maestra/o de apoyo	(23%)
Tutoría	(6%)
Maestra/o comunitario/o	(4%)
Maestra/o de trayectorias protegidas	(2%)
Apoyo de figuras técnicas no docentes (psicomotricista, fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc.)	22%
Apoyo familiar y asistencias	18%
Tratamiento médico, psiquiátrico o psicológico	18%
Asistencia a escuela especial	2%
Otros	5%
Total	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

La mayoría relativa de las respuestas aluden a la necesidad de apoyos adicionales vinculados a figuras técnicas docentes, que operan en las escuelas más allá de los docentes de aula o del equipo directivo (35,2% de las menciones)⁵.

Les siguen las alusiones a apoyos de figuras técnicas no docentes y por lo general externas a la institución, como lo son los psicomotricistas, fonoaudiólogos, etc. (21,9%). En tercer lugar, aparecen respuestas vinculadas a la necesidad de mayores apoyos por parte de las familias, en estrecha relación con los problemas de asistencia irregular a clases (18,4%). Otras respuestas, finalmente, apuntan a la intervención de otros especialistas, como médicos, psiquiatras y psicólogos (17,9%).

Respecto a las figuras docentes, la mayor parte de las respuestas mencionan a los maestros de apoyo (23,4%). Los docentes de aula expresan valoraciones muy positivas sobre este rol, aunque reconocen también insuficiencias relativas a los cupos de maestros de apoyo, su carga horaria, la permanencia en la escuela a lo largo del año y el carácter fijo de la función, tal como ilustran los siguientes testimonios.

5 Estas menciones aluden a distintos recursos con los que cuentan algunas instituciones para atender problemáticas que afectan los aprendizajes, como la integración social a la escuela, los rezagos en la adquisición de las competencias propias de cada grado, etc. Dependiendo de la figura y de la escuela, algunos de estos docentes mantienen una permanencia constante en la institución, mientras que otros trabajan durante una parte del período curricular. Asimismo, algunas figuras son compartidas con otras escuelas y otras cuentan con dedicación exclusiva.

“No es suficiente con un maestro de apoyo itinerante y no dan los cupos para trabajar con todos los niños que lo requieren”.

“[Se requeriría una] Maestra de apoyo, dentro del horario escolar, con una frecuencia mínima de tres veces a la semana”.

“[Se requeriría] Maestra de apoyo todo el año”.

“Se necesita una docente de apoyo ‘solo’ para la escuela porque es un contexto muy carenciado y hay mucho requerimiento. Una maestra itinerante que asiste una vez a la semana 40 minutos para cada grupo y con cupos limitados no da”.

Otras figuras mencionadas por los docentes, aunque con una frecuencia considerablemente menor, incluyen las tutorías (6%), las maestras comunitarias (4%) y las maestras de trayectorias protegidas (2%).

En tanto, son muy pocas las respuestas que refieren a la necesidad de apoyos por parte de más de una de estas figuras. Esto sugiere que la elección de los apoyos docentes está dirigida, predominantemente, a atender problemáticas muy específicas de cada estudiante. También puede atribuirse a las características propias de cada uno de los roles descriptos, cuya población objetivo, salvo en el caso de las maestras comunitarias, es muy restringida.

En cuanto al apoyo de técnicos no docentes, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros, también se recoge una amplia cantidad de referencias. Aunque forman parte del sistema de salud, su rol en el

soporte a los problemas de aprendizaje es mucho más directo que el de otros profesionales de esta misma área, cuyas referencias se analizarán más adelante. Generalmente, la filiación institucional de estas figuras corresponde a ASSE o a instituciones de asistencia médica colectiva, con las que, de acuerdo a los docentes, existe escasa o nula coordinación. Otros cumplen su función en el marco de clínicas privadas o privadas con financiamiento público (BPS) o mixto, cuya cercanía a las instituciones educativas es mucho más fuerte.

El apoyo de estos profesionales es percibido como fundamental por muchos de los docentes, aunque de sus respuestas se desprende que estos apoyos no siempre terminan por hacerse efectivos. En tal sentido, el relevamiento recoge referencias a las dificultades de acceso y/o de sostenimiento en el tiempo de estos tratamientos.

“Atención fonoaudiológica y psicopedagógica. Es un estudiante que necesita apoyo extracurricular, psicopedagoga y fonoaudióloga [...] Hubiera sido necesario comenzar al inicio del año lectivo con los especialistas requeridos (fonoaudiólogo, psicomotricista y psicopedagogo)”.

“Un psicopedagogo podría haber trabajado directamente con [nombre del alumno] para diseñar estrategias personalizadas que abordaran tanto sus dificultades de aprendizaje como sus necesidades emocionales”.

En tercer lugar, aparecen las menciones a la falta de sostén de las familias y la asistencia irregular de los estudiantes, tanto a las clases regulares como a los apoyos docentes

que se llevan a cabo a contraturno, una dificultad que ya fue señalada anteriormente en este trabajo. Aunque de forma abstracta ambos temas no se solapan estrictamente, sí lo hacen en los discursos de los docentes; todas las menciones referidas a la asistencia, aluden también, como trasfondo, al apoyo familiar. En cambio, no todo el sustento de las familias se reduce a la asistencia a clases y abarca también aspectos como el seguimiento de los tratamientos con técnicos especializados, el apoyo con las tareas domiciliarias, etc.

“Haber tenido un acompañamiento mayor en sus tareas domiciliarias”. / “El apoyo que necesitaría sería desde lo familiar impulsar sus conocimientos y ejercitar en casa con regularidad para lograr superar sus dificultades”. / “Beneficiaría de un entorno de aprendizaje individualizado, tanto en el hogar como en la escuela”. / “Mayor apoyo familiar, que cubra los acuerdos y las actividades del hogar en tiempo y forma. Reforzar diariamente lo trabajado en la escuela”.

“Acompañamiento familiar y asistencia diaria”. / “Apoyo familiar, concurrencia diaria a la escuela, mayor frecuencia de encuentros con Maestra de Apoyo”. / “Asistencia continua, apoyo y acompañamiento desde el hogar”. / “Apoyo de la familia, ya que la escuela le brinda pero es un estudiante con muchas inasistencias”. / “Acompañamiento familiar, asistir a la escuela”. / “La alumna fue derivada a clase de tutorías a comienzo de año (a contra turno) pero la familia no la envió. Hubiera sido beneficioso para mejorar en sus aprendizajes”. / “Además es indispensable el apoyo familiar para una asistencia regular y sostenida”.

Con menor frecuencia, aparecen en las respuestas de los docentes referencias a otro tipo de apoyos vinculados al sistema de salud. Se destaca en este nivel la demanda de atención médica en general y de psiquiatras y psicólogos en particular. En términos globales, los problemas de salud y las respuestas de este sistema son vistos como ajenos a la escuela. No parece haber mecanismos de coordinación específicos, más allá de la sugerencia del docente a las familias en cuanto a la consulta o tratamiento con profesionales de la salud.

“Más apoyo de profesionales de la salud”. / “Atención con profesionales en salud mental, comportamiento”. / “Apoyo que excede a la institución. Tiene pase a neurólogo”.

Dentro del marco de alusiones a la necesidad de atención médica, se destacan determinadas especialidades, como neuropediatria y oftalmología. Además, y tal como se señaló, son altamente frecuentes las referencias a la necesidad de apoyos por parte de profesionales de la salud mental, como psiquiatras y psicólogos.

“Atención con oftalmólogo y que fuera tratado por su baja visión”. / “Fonoaudiólogo, neuropediatra para realizar las derivaciones pertinentes”.

“En primer lugar, tratamiento psicológico; si no se abordan las cuestiones emocionales, difícilmente haya disponibilidad para el aprendizaje”. / “Acompañamiento terapéutico en regulación emocional: Un psicólogo especializado en regulación emocional podría haberle enseñado herramientas para gestionar sus emociones y desarrollar habilidades sociales, trabajando en conjunto con la escuela”.

“Apoyo psicopedagógico y sostenimiento de la medicación indicada por el psiquiatra”. / “Trabajo con otros especialistas como ser psiquiatra”.

También en estos casos, los testimonios aluden a las dificultades de acceso a dichas especialidades, ya sea por la disposición de las familias a colaborar con el tratamiento o por las propias restricciones de acceso del sistema de salud. En otros casos, la atención fue recibida, pero se la valora como insuficiente, ya sea por su falta de profundidad o de extensión en el tiempo.

“Recibir diagnóstico y tratamiento específico para su problema en lengua, si bien la familia ha hecho todas las gestiones, ASSE no tiene actualmente cupos”. / “El apoyo adicional que faltó, fue una atención médica adecuada, que nos brindara las respuestas biológicas del porqué de su aprendizaje tardío de conceptos y contenidos, que debieron ser adquiridos antes”.

Para finalizar, en la tabla siguiente se presenta el número de dimensiones de apoyo que son señaladas por los docentes. Se observa que más del 30% de los docentes requirieron más de un apoyo para atender las dificultades que comprometen los aprendizajes. La situación más común es que los docentes recomienden el apoyo tanto de figuras técnicas docentes como no docentes (12% de los docentes mencionó ambas necesidades), seguida por la combinación de apoyo médico y de técnicos docentes (10,3%). Adicionalmente, el 70% de los docentes mencionó el requerimiento de uno o más apoyos externos (tratamiento médico, psiquiátrico o psicológico y/o figuras técnicas no docentes).

Tabla 34. Porcentaje de docentes según cantidad de dimensiones de apoyo requeridas para los estudiantes

Dimensiones de apoyo	Porcentaje de respuestas
Uno	67%
Dos	28%
Tres	4%
Cuatro	1%
Total	100%

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

En síntesis, considerando que una porción importante de los apoyos requeridos se aloja fuera de la institución escolar, resulta necesario fortalecer estos dispositivos, al mismo tiempo que establecer canales protocolizados que habiliten la coordinación entre la escuela, el sistema de salud y las demás instituciones locales que ofrecen estos apoyos.

Perspectivas docentes sobre los apoyos y las trayectorias de aprendizaje

Con el objetivo de complementar la información presentada en los capítulos anteriores, este apartado recoge algunos resultados del análisis de las entrevistas realizadas a docentes que participaron en el estudio. Estas entrevistas permiten profundizar en la forma en que los maestros interpretan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el papel de los apoyos institucionales y los desafíos que enfrentan para acompañar trayectorias educativas heterogéneas durante los primeros años de la escolaridad.

A partir del análisis de estas entrevistas se identifican tres dimensiones recurrentes en los relatos docentes: la

heterogeneidad de los niveles de desempeño en 2.º grado, el papel de los apoyos pedagógicos en el acompañamiento de los estudiantes con mayores dificultades y los desafíos asociados al logro de los objetivos de aprendizaje al finalizar el año escolar. Finalmente, se incluye un apartado con una selección de relatorías de los docentes entrevistados.

Heterogeneidad de niveles de aprendizaje en 2.º grado

Uno de los aspectos que aparece con mayor frecuencia en las entrevistas realizadas a docentes es la marcada heterogeneidad en los niveles de aprendizaje de los alumnos que cursan 2.º grado. Según señalan las maestras entrevistadas, en un mismo grupo conviven estudiantes con grados muy diferentes de dominio de la lectura y la escritura: mientras algunos logran avanzar con relativa autonomía en las tareas propuestas, otros requieren acompañamiento permanente para realizar actividades básicas. Esta diversidad de puntos de partida constituye, desde la perspectiva docente, uno de los principales desafíos para la enseñanza en el grado.

Las docentes también destacan que parte de estas diferencias se vinculan con las trayectorias escolares previas de los estudiantes. En particular, señalan que algunos alumnos llegan a 2.º grado con dificultades no resueltas en el proceso de alfabetización inicial, lo que condiciona su participación en las actividades de aula y su ritmo de aprendizaje a lo largo del año.

“Hay niños que todavía no logran escribir palabras simples y otros que ya están escribiendo pequeños textos. La diferencia dentro del mismo grupo es muy grande.”

“Tenés niños que ya leen con bastante fluidez y otros que todavía están reconociendo letras. En el mismo grupo las diferencias son muy grandes.”

Desde esta perspectiva, 2.º grado aparece como un espacio en el que se hacen visibles las brechas en los aprendizajes que los estudiantes traen desde primero y en el que se ponen en juego diferentes estrategias para acompañar trayectorias educativas diversas. En este contexto, los apoyos pedagógicos orientados a los alumnos con mayores dificultades adquieren un papel central para favorecer el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, y sostener las trayectorias escolares.

El papel de los apoyos en el acompañamiento de los estudiantes

Frente a la diversidad de niveles de aprendizaje presentes en 2.º grado, las docentes entrevistadas destacan el papel que cumplen los distintos apoyos pedagógicos en el acompañamiento de los estudiantes con mayores dificultades. En particular, señalan que los espacios de apoyo institucional permiten ofrecer instancias de trabajo más personalizadas, lo que favorece el seguimiento de los procesos de aprendizaje y la atención a necesidades específicas que resultan más difíciles de abordar en el contexto del aula regular.

Desde la perspectiva docente, estos espacios adquieren especial relevancia en grupos numerosos o con niveles de desempeño muy heterogéneos, donde el tiempo disponible para el trabajo individual con cada alumno resulta limitado. En este sentido, los apoyos son valorados como una oportunidad para reforzar aprendizajes, sostener la participación de los estudiantes con mayores dificultades.

des y promover avances en habilidades fundamentales de lectura y escritura⁶.

“El apoyo ayuda mucho porque trabajan más individualizado, algo que, en el aula, con tantos niños, es difícil de sostener.”

“Cuando pueden trabajar con menos niños se nota mucho más el avance, porque hay tiempo para explicar de otra manera y volver sobre lo que no quedó claro.”

Al mismo tiempo, varias maestras subrayan que el impacto de estos apoyos depende en gran medida de su continuidad e intensidad a lo largo del año. En algunos casos, las docentes señalan que la disponibilidad limitada de horas o la discontinuidad de los apoyos dificulta sostener procesos de acompañamiento más sistemáticos. Estas apreciaciones ponen de relieve la importancia de contar con dispositivos de apoyo estables que permitan acompañar de manera sostenida a los estudiantes que presentan mayores desafíos en su proceso de aprendizaje.

Desafíos para el logro de los objetivos de aprendizaje

Las entrevistas también ponen de relieve los desafíos que enfrentan los docentes para acompañar el proceso de

6 Las nuevas figuras de tutoría incorporadas durante 2023 con énfasis en lengua y matemática y dirigidas particularmente a estudiantes de 2°, comprenden al 5,7% de las menciones. Las maestras comunitarias, cuyo rol implica una función tanto pedagógica como comunitaria, y que trabajan a contraturno especialmente en las escuelas APRENDER (quintiles 1 y 2), acumulan el al 4,2% de los apoyos. Finalmente, las maestras de trayectorias protegidas, dirigidas a las escuelas APRENDER y preferentemente a los estudiantes del 1.º, 2.º, 4.º y 6.º, recogen el 1,9% de las menciones.

aprendizaje de todos los estudiantes y alcanzar los objetivos previstos al finalizar el 2.º grado. En particular, varias maestras señalan que, a pesar de los avances observados en muchos casos, algunos alumnos continúan presentando dificultades significativas en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, lo que genera preocupación respecto a sus posibilidades de cumplir con los objetivos de logro establecidos para el grado.

Desde la perspectiva docente, estas situaciones suelen asociarse a trayectorias de aprendizaje que requieren un acompañamiento más intensivo y sostenido a lo largo del tiempo. En este sentido, algunas entrevistas sugieren que los apoyos disponibles no siempre alcanzan para revertir ciertas dificultades, especialmente cuando el tiempo de intervención resulta limitado o discontinuo.

“Con lo existente, algunos niños van a repetir el segundo, porque no llegan a ese objetivo de logro... para mí tendría que estar una persona cuatro horas, dos veces a la semana con esos niños.”

“Hay alumnos que durante el año mejoran, pero igual quedan muy justos para alcanzar lo esperado para segundo.”

Estas apreciaciones ponen de manifiesto la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los primeros años de la escolaridad y la importancia de contar con estrategias de apoyo que permitan acompañar de manera más intensiva a los estudiantes que enfrentan mayores desafíos. Al mismo tiempo, subrayan la necesidad de considerar las trayectorias educativas de los alumnos en una perspectiva más amplia, que contemple tanto los

avances logrados como las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo de los aprendizajes.

Relatorías docentes

Algunas narrativas docentes permiten comprender de manera más vívida cómo se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes promovidos en el marco del nuevo Reglamento de Evaluación del Estudiante (ANEP, 2023) y cuáles son los efectos percibidos de los apoyos brindados.

En primer lugar, se destaca el relato de una maestra que describe la evolución de un niño que inició 2.º grado con serias dificultades de lectura y escritura, pero que, gracias a los apoyos escolares y al acompañamiento familiar, logró avances significativos:

“Hay un chiquitito que hablábamos con la madre... entró sin leer a segundo, y con todos estos apoyos que tuvo, ahora está leyendo solito, solito, solito, y no solamente en imprenta mayúscula, sino que ya pasó a la minúscula”.

Esta narrativa ilustra cómo la articulación entre apoyos institucionales y compromiso familiar puede incidir positivamente en la trayectoria escolar, confirmando el espíritu del REDE de proteger y acompañar los procesos de aprendizaje.

En contraste, otras experiencias muestran la insuficiencia de los apoyos cuando no alcanzan la intensidad requerida. Una maestra sostiene:

“Con lo existente, algunos niños van a repetir el segundo, porque no llegan a ese objetivo de logro... para mí tendría que estar una persona cuatro horas, dos veces a la semana con esos niños, solos. Porque es una hora, un picoteo y está. Apoya, ayuda, pero no es suficiente.”

Este testimonio evidencia la tensión entre el diseño normativo, que apuesta a intervenciones oportunas y diversificadas, y las condiciones efectivas en que dichas intervenciones se concretan en las escuelas.

Finalmente, una narrativa resalta el valor subjetivo de los apoyos en la construcción de la autoestima y la participación de los estudiantes:

“Muchos de ellos son chiquilines bastante tímidos... al no lograr el mismo nivel o los mismos tiempos que sus compañeros se les dificulta el trabajo en grupo. Entonces, estos apoyos les habilitan al trabajo personalizado... esa atención especial que yo sola, con 21, se me pierde”.

Aquí se observa cómo la trayectoria escolar no se define únicamente por logros cognitivos, sino también por las condiciones socioemocionales que permiten a cada estudiante sentirse capaz de aprender.

En conjunto, estas narrativas docentes aportan densidad al análisis de las trayectorias en 2.º grado: muestran que la implementación del REDE genera tanto oportunidades de progreso como riesgos de rezago, dependiendo de la pertinencia, continuidad e intensidad de los apoyos recibidos.

Síntesis del capítulo

Las valoraciones de los docentes muestran que, si bien una proporción importante de los estudiantes logra avanzar en el desarrollo de las habilidades en lengua durante el 2.º grado, persisten situaciones en las que algunos alumnos no alcanzan plenamente los objetivos de aprendizaje previstos para el nivel. En estos casos, las maestras identifican la necesidad de contar con estrategias de apoyo más intensivas o sostenidas que permitan acompañar de manera más efectiva a los estudiantes con mayores dificultades.

Las entrevistas realizadas a docentes permiten contextualizar estas valoraciones y aportar elementos adicionales para comprender los desafíos que enfrentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en 2.º grado. En particular, las docentes destacan la marcada heterogeneidad de niveles de desempeño dentro de los grupos, así como la importancia de los apoyos pedagógicos para ofrecer instancias de trabajo más personalizadas con los estudiantes que presentan mayores dificultades. Al mismo tiempo, señalan que la continuidad y la intensidad de estos apoyos constituyen factores claves para favorecer avances sostenidos en los aprendizajes.

En conjunto, estas valoraciones ponen de relieve la importancia de considerar las trayectorias educativas de los estudiantes en una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta tanto los puntos de partida académicos como las oportunidades de apoyo disponibles a lo largo del proceso escolar. Desde esta perspectiva, los apoyos pedagógicos adquieren un papel central para fortalecer el desarrollo de las habilidades fundamentales en los primeros años de la escolaridad y contribuir al logro de los aprendizajes esperados.

VIII. Contribución de los apoyos a la mejora de los desempeños de los alumnos

En el capítulo previo se mostró que, en general, los docentes de 2.º tienen una valoración favorable sobre los espacios de apoyo institucional, aunque frecuentemente consideran que estos esfuerzos no han sido suficientes y que se requeriría una mayor intensidad y/o estrategias complementarias a las implementadas para asegurar que los alumnos cumplan los objetivos de logro previstos.

Este capítulo explora en qué medida las estrategias de apoyo orientadas a los alumnos de 2.º con desempeños más rezagados tuvieron los efectos buscados, con base en dos indicadores principales de resultado: la probabilidad de repetir 2.º año y la mejora en el desempeño en lengua, captado a través de la evaluación LEO.

El análisis busca estimar si la participación en los espacios de apoyo i) reduce significativamente el riesgo de que el alumno repita el grado y/o ii) mejora significativamente el desempeño en las habilidades de lengua. En este último caso, se utiliza como indicador resumen el promedio de los puntajes obtenidos por el alumno en cada una de las cinco habilidades⁷.

7 El análisis de componentes principales revela una estructura fuertemente unidimensional para las cinco puntuaciones, con cargas factoriales similares y altas (en el entorno de 0.80) en todos los casos con el factor subyacente. Esto habilita su consideración conjunta en un indicador resumen como el utilizado aquí.

La estimación de estos efectos no es trivial, dado que la asignación de los alumnos a los espacios de apoyo no es aleatoria, sino que, tal como se ha mostrado a lo largo de este estudio, está altamente correlacionada con rezagos en el desempeño académico. Debido a esto, es altamente probable que los alumnos que fueron efectivamente apoyados durante el año obtengan, en promedio, peores resultados escolares que sus compañeros, no por un eventual efecto negativo del apoyo sino debido a la propia selectividad en la asignación. Este tipo de situaciones, altamente frecuentes en el campo de la evaluación educativa, requiere estrategias de identificación (de los efectos) que permitan construir escenarios contrafactuales razonables, a partir de los cuales estimar los resultados que cabría esperar —es decir, que se hubieran observado— en el caso de que los alumnos que participaron en los espacios de apoyo no lo hubieran hecho.

En este capítulo se ensayan dos estrategias complementarias: i) la comparación con grupos de control, seleccionados mediante técnicas de emparejamiento y ii) un abordaje de tipo diferencias-en-diferencias, con dos mediciones, en este último caso, aplicado exclusivamente al logro en el área de lengua.

Se trata, en ambos casos, de análisis de carácter exploratorio que deben considerarse con cautela, puesto que no existen condiciones óptimas para una identificación precisa del impacto de la política de interés.

Estrategia 1: emparejamiento

Esta sección presenta la primera estrategia analítica utilizada para estimar la contribución de los apoyos a la mejora del desempeño de los alumnos: el emparejamiento.

La sección se organiza en dos apartados. En el primero se describe el método utilizado para construir grupos comparables de estudiantes que recibieron y no recibieron apoyos. En el segundo se presentan los resultados obtenidos a partir de esta estrategia de análisis.

Método

Para explorar el efecto de los apoyos institucionales se definieron los grupos de tratamiento (alumnos que recibieron apoyos institucionales) y de control (alumnos que no fueron apoyados) mediante la técnica de *Kernel Propensity Score Matching* (K-PSM). K-PSM estima la probabilidad de que cada alumno participe del tratamiento en función de distintos indicadores, en este caso: el desempeño previo (calificación de promoción en 1º, desempeño inicial en LEO) y diversos indicadores sociodemográficos e institucionales, como la vulnerabilidad socioeconómica del hogar, el sexo del estudiante y las características de la escuela (contexto sociocultural, categoría y localización). El método utiliza como casos de control a la totalidad de los niños no tratados —dentro del área de soporte común—, asignándoles un peso o ponderación distinta, inversamente proporcional a la distancia en el K-PSM a cada caso de tratamiento⁸. Para cada indicador de resultado, se consideran dos especificaciones: en la primera, el tratamiento corresponde a la participación en cualquier

8 Este método resulta adecuado en contextos con un número relativamente reducido de alumnos tratados y una mayor disponibilidad de potenciales casos de control, ya que permite reducir la varianza de los estimadores y evita emparejamientos arbitrarios basados en un único vecino. La restricción del área de soporte común implica excluir del análisis a un número reducido de alumnos que recibieron apoyos pero que tienen características demasiado específicas —valores extremos del PSM— para los cuales no existen casos de comparables.

espacio de apoyo institucional, independientemente de su duración e intensidad y de la asistencia del alumno a dicho espacio; la segunda, restringe el tratamiento a los niños que participaron durante al menos seis meses, por tres horas semanales o más y que asistieron a más de la mitad de las instancias previstas, es decir, considera solo apoyos de cierto nivel de intensidad.

Resultados

Los resultados, resumidos en la tabla 35, no arrojan evidencia estadísticamente robusta de impactos significativos, ni sobre la repetición ni sobre los desempeños en lengua. Esto podría estar mostrando que estas estrategias no han logrado impactos sustantivos en el sentido esperado, pero también podrían reflejar las propias limitaciones para comparar, con la información disponible, los resultados de los alumnos derivados y no derivados a los espacios de apoyo, debido a los criterios altamente selectivos que rigen la asignación.

Tabla 35. Estimación del efecto de los espacios de apoyo sobre la repetición y el desempeño en lengua

M.	Outcome	Tratamiento*	Casos tratados	Casos control	Diferencia promedio		
					Antes	Después (ATT)	t_valor
1	repetición	Algún apoyo institucional	239	192	0,264	-0,104	-1,82
2	repetición	Apoyo de alta intensidad	111	323	0,130	-0,038	-0,61
3	Leo2_sumatorio**	Algún apoyo institucional	187	144	-1,039	-0,134	-0,44
4	Leo2_sumatorio	Apoyo de alta intensidad	81	197	-0,615	0,007	0,04
5	Leo_ganancia***	Algún apoyo institucional	187	144	0,014	0,021	0,09
6	Leo_ganancia	Apoyo de alta intensidad	81	197	-0,177	-0,080	-0,67

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

*El apoyo duró al menos seis meses, fue de 3 horas semanales o más y el alumno participó de más de la mitad de las instancias previstas.

**Es la sumatoria de puntajes (del 1 al 5) en cada una de las cinco habilidades evaluadas por LEO.

***Es la diferencia entre la sumatoria de los puntajes de la segunda y la primera evaluación LEO.

En este sentido, los test de balance del *matching* (tabla 36) indican que, incluso después de realizar el emparejamiento, persisten diferencias sistemáticas entre alumnos tratados y no tratados. En particular, los indicadores globales de balance (estadístico B, en la tabla de referencia) muestran que el procedimiento de emparejamiento, basado exclusivamente en variables observables, no logra construir un grupo de comparación plenamente equivalente. Esto se explica por la fuerte concentración de la asignación de los apoyos en alumnos con bajo desempeño académico.

Tabla 36. Estimación del efecto de los espacios de apoyo sobre la repetición y el desempeño en lengua

M.	Sample	Ps R ²	LR chi2	p>chi2	MeanBias	MedBias	B	R	%Var
1	Unmatched	0,518	376,9	0,000	13,2	6,8	208*	0,79	100
	Matched	0,236	156,2	0,000	12	7,4	128*	1,90	67
2	Unmatched	0,32	179,1	0,000	11,9	8,8	151*	0,56	100
	Matched	0,031	9,6	1,000	4,2	2,6	42*	0,73	33
3	Unmatched	0,538	282,2	0,000	14,7	8,0	214*	0,79	67
	Matched	0,34	176,1	0,000	15,4	8,8	162*	2,10*	33
4	Unmatched	0,326	126,6	0,000	13,4	8,8	151*	0,67	100
	Matched	0,056	12,6	1,000	6,6	5,8	57*	0,89	0
5	Unmatched	0,538	282,2	0,000	14,7	8,0	214*	0,79	67
	Matched	0,34	176,1	0,000	15,4	8,8	162*	2,10*	33
6	Unmatched	0,326	126,6	0,000	13,4	8,8	151*	0,67	100
	Matched	0,056	12,6	1,000	6,6	5,8	57*	0,89	0

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Nota: La tabla presenta indicadores de balance de covariables antes (Unmatched) y después (Matched) del emparejamiento. Ps R² corresponde al pseudo R² del modelo de asignación al tratamiento; LR χ^2 y p> χ^2 al test de razón de verosimilitud asociado. MeanBias y MedBias representan el sesgo estandarizado medio y mediano entre tratados y controles. B y R son los estadísticos de balance propuestos por Rubin; valores de B superiores a 25 y de R fuera del rango 0,5–2 (indicados con *) sugieren balance insuficiente. %Var indica el porcentaje de covariables con diferencias de varianza fuera de los rangos aceptables.

Estrategia 2.

Diferencias-en-diferencias con dos mediciones

La segunda estrategia analítica para estimar la contribución de los apoyos a la mejora del desempeño de los alumnos se basa en un enfoque de diferencias-en-diferencias a partir de dos mediciones. En el apartado siguiente se describe el método utilizado para estimar las diferencias en la evolución de los aprendizajes entre alumnos que recibieron apoyos y aquellos que no los recibieron.

Método

Como se señaló, los análisis basados en técnicas de emparejamiento (*matching*) mostraron limitaciones importantes para construir grupos de comparación plenamente equivalentes, debido a la asignación no aleatoria de los apoyos y a su concentración en estudiantes con mayores dificultades escolares. Frente a esta situación, se ensayó un método alternativo basado en la comparación de la evolución del desempeño de los estudiantes a lo largo del año lectivo, aprovechando la disponibilidad de dos instancias consecutivas de implementación de la prueba LEO.

Específicamente, se utilizó un modelo tipo diferencias-en-diferencias con dos mediciones, organizando la información en formato longitudinal, con una observación al inicio (primera evaluación de LEO en mayo) y otra al final del año (segunda evaluación de LEO en noviembre) para cada alumno. Este enfoque permite comparar la evolución de los desempeños en lengua de aquellos estudiantes que participaron en los espacios de apoyo institucional respecto a la evolución de otros estudiantes que no lo hicieron, controlando el nivel de desempeño inicial y otras características individuales y escolares⁹. La variable de resultado, en este caso, es el promedio simple de los puntajes obtenidos por cada alumno en las cinco habili-

9 El modelo incluye una variable temporal (t), una variable que identifica a los alumnos derivados a apoyos (apoyos) y la interacción entre ambas ($\text{apoyo} \times t$), cuyo coeficiente resume la diferencia en la evolución del desempeño entre ambos grupos. Asimismo, se incorporan efectos fijos por escuela, de modo de controlar por diferencias estructurales, observables o no, entre centros educativos y controles por: calificación de promoción obtenida en 1.º, vulnerabilidad socioeconómica (el niño vive o no en hogar beneficiario de TUS o AFAMPE), sexo y asistencia a clase en 2.º año.

dades valoradas por LEO, en la primera y en la segunda ocasión de evaluación¹⁰.

Si bien este enfoque no elimina completamente los posibles sesgos de selección, resulta más adecuado en este contexto para analizar trayectorias de aprendizaje, dado que pone el foco en los cambios observados a lo largo del tiempo más que en la comparación de niveles puntuales.

Resultados

Los modelos de cambio en el desempeño en lengua, estimados mediante este segundo enfoque —tipo diferencia-en-diferencias con efectos fijos por escuela— tampoco arrojan evidencia clara de que los espacios de apoyo institucional hayan generado mejoras adicionales en los aprendizajes de lengua, respecto a las mejoras que experimentaron otros estudiantes durante 2.º año.

En términos generales, tanto los alumnos que recibieron apoyos como los que no lo hicieron mejoraron sus desempeños en lengua entre la primera y la segunda aplicación de la prueba LEO, pero esta mejora no fue significativamente mayor, en promedio, entre aquellos que participaron de estos espacios. Este primer resultado se reporta en la tabla 37, que muestra que: a) los alumnos

10 Estrictamente, LEO no prevé la estimación de una medida única que resuma el desempeño de los alumnos en las cinco habilidades consideradas. A efectos exclusivamente del análisis que se presenta en este capítulo, se considera que el promedio de los puntajes constituye un resumen razonable de la habilidad global del alumno en lengua. Esta afirmación se basa en la estructura factorial de los cinco resultados que, tanto en la primera como en la segunda ocasión, arrojan una solución con un solo factor subyacente, y en el análisis de la correlación de cada uno de los cinco puntajes con la medida resumida de desempeño global, que varía entre 0.76 y 0.90 (apéndice 4).

que participaron en espacios de apoyo tuvieron desempeños significativamente más descendidos que sus compañeros en la primera instancia de evaluación, lo que muestra que la focalización fue adecuada (el coeficiente para la variable “Apoyo” es negativo); b) que, en promedio, existió una mejora estadísticamente significativa en las habilidades evaluadas entre ambas mediciones (el coeficiente “t” es positivo y significativo); c) que, en promedio, estas mejoras fueron de una magnitud similar para los dos grupos: participantes y no participantes de los espacios de apoyo (el coeficiente de interacción, “Apoyo*t”, no difiere significativamente de cero).

Tabla 37. Modelo de diferencias_en_diferencias:
mejora en lengua^(a)

	Coefficiente ^(b)	Error estándar	Estadístico t	Significación estadística
Apoyo	-0,26***	0,104	-2,48	Significativo
t	0,43***	0,072	5,93	Significativo
Apoyo*t	0,02	0,077	0,28	No significativo
Varianza explicada: $R^2=0,6284$				

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

- (a) La estimación de los efectos controla por las siguientes variables: calificación de promoción en 1.º; vulnerabilidad socioeconómica (el niño vive o no en hogar beneficiario de TUS o AFAMPE), sexo y asistencia a clase en 2.º. Efectos fijos por escuela.
- (b) “***” Significativo al 99% de confianza.
- (c) El coeficiente correspondiente a “Apoyo” estima la diferencia en el desempeño global de la primera aplicación de LEO entre los alumnos que recibieron y que no recibieron apoyos; el coeficiente correspondiente a “t” estima la mejora en el desempeño global entre la primera y la segunda aplicación de LEO; el coeficiente de la interacción “Apoyo*t” representa la diferencia estimada en la evolución de los desempeños de los alumnos que recibieron y que no recibieron apoyos.

Estos resultados deben interpretarse con cautela: es probable que los alumnos derivados a los espacios de apoyo concentraran dificultades educativas adicionales que no pueden captarse completamente con la información disponible (calificación en 1.º, desempeño en la primera prueba de LEO), lo que limita la posibilidad de arribar a conclusiones definitivas sobre el impacto de las estrategias de apoyo implementadas. En otras palabras, dada la fuerte focalización de la estrategia en alumnos con dificultades de aprendizaje más severas —una situación en sí misma deseable—, no es posible descartar que los espacios de apoyo hayan contribuido a sostener trayectorias que, en su ausencia, podrían haber mostrado una evolución menos favorable.

Síntesis del capítulo

Los análisis presentados en este capítulo, mediante técnicas de emparejamiento y mediante modelos de diferencias-en-diferencias, no aportan evidencia robusta que permita afirmar que los espacios de apoyo institucional hayan generado mejoras significativas en los resultados escolares de los alumnos participantes, observables en una reducción de la repetición o en la mejora de los desempeños en lengua entre principios y finales del año. La evidencia sugiere que, en términos generales, los estudiantes derivados a estos espacios continúan mostrando resultados más desfavorables que sus compañeros, lo que, en buena medida, refleja la fuerte focalización de estas estrategias hacia aquellos que presentan mayores dificultades o rezagos escolares.

La interpretación de estos hallazgos requiere extrema cautela, debido a que el diseño del estudio y, por tanto, el tipo de evidencia disponible no es la más adecuada para realizar estimaciones robustas de impacto. La elevada selectividad en la asignación de los apoyos —un aspecto que, en sí mismo, es altamente positivo— dificulta, desde el punto de vista metodológico, la construcción de grupos de comparación plenamente equivalentes y limita, por lo mismo, la posibilidad de identificar de manera precisa los potenciales impactos de las estrategias de apoyo. En otras palabras, los resultados aquí presentados podrían estar reflejando tanto las limitaciones en la intensidad o efectividad de las estrategias implementadas como las restricciones metodológicas inherentes a la evaluación de una política orientada precisamente a los alumnos con mayores rezagos educativos, sin disponer de datos experimentales.

IX. Conclusiones e implicancias

Los resultados presentados a lo largo del informe aportan evidencia sobre los aprendizajes, las trayectorias escolares y las estrategias de apoyo desarrolladas durante el tránsito de los estudiantes por 2.º grado. Sobre esta base, se sintetizan a continuación las principales conclusiones del estudio y se plantean algunas implicancias orientadas a la reflexión sobre las políticas y prácticas de acompañamiento a los alumnos que enfrentan mayores desafíos educativos.

El problema y el aporte del estudio *De 1.º a 2.º*

El régimen de promoción automática introducido por el REDE en 2023 modificó de manera sustantiva las condiciones de tránsito entre los primeros grados de la educación primaria. La eliminación de la repetición en 1.º grado desplazó el énfasis desde las decisiones de promoción hacia las estrategias de acompañamiento y apoyo oportuno y personalizado a los estudiantes que presentan mayores dificultades para alcanzar los objetivos de logro esperados para este ciclo de la enseñanza.

En este contexto, el estudio *De 1.º a 2.º* se propuso analizar las trayectorias educativas de la primera cohorte de alumnos que transitó de 1.º a 2.º grado bajo este nuevo régimen, con foco en tres preguntas centrales: cuáles son las condiciones académicas con que los estudiantes realizan esta transición; cómo se asignan e implementan los apoyos previstos por la normativa; y en qué medida estos apoyos contribuyen a la mejora de los desempeños escolares.

Para ello se desarrolló un diseño longitudinal que combinó registros administrativos; evaluaciones estandarizadas de lectura, escritura y oralidad; relevamientos específicos sobre apoyos; y entrevistas semiestructuradas a docentes.

Principales hallazgos

Los resultados muestran, en primer lugar, que la promoción automática no elimina la heterogeneidad de los aprendizajes con que los estudiantes ingresan a 2.º grado. Una proporción importante de la cohorte inicia esta etapa con desempeños muy descendidos en lectura, escritura y oralidad. Esta es la situación de la mayoría de los alumnos que promovieron 1.º con calificaciones menores de 5 —con avance mínimo o escaso—, aunque no solo de ellos.

En segundo lugar, la evidencia indica que los apoyos institucionales se encuentran razonablemente focalizados en los alumnos que presentan mayores dificultades académicas. Los alumnos con desempeños más descendidos en las evaluaciones y con calificaciones más bajas tienen una participación significativamente mayor en los diferentes espacios y estrategias de apoyo implementadas en las escuelas.

En tercer lugar, el estudio muestra que, a pesar de esta buena focalización, la cobertura de estos dispositivos no es completa: una proporción relevante de estudiantes que presentan señales claras de rezago académico no accede a apoyos institucionales durante el año, frecuentemente, debido a limitaciones en la capacidad de respuesta del sistema.

Un cuarto hallazgo refiere a la estructura y la implementación efectiva de los apoyos en las escuelas. Los dispositivos disponibles presentan una importante heterogeneidad en términos de duración, intensidad, modalidades de trabajo y definiciones de rol asociadas a cada figura. En muchos casos, se trata de intervenciones de baja carga horaria o de corta duración, condiciones que la literatura especializada identifica como poco favorables para generar mejoras sustantivas en los aprendizajes. A este problema se agregan dificultades relativas a la propia asistencia de los alumnos apoyados, que termina afectando la intensidad efectiva de los apoyos.

En quinto lugar, la aplicación de dos instancias sucesivas de la evaluación LEO —a principios y hacia finales del año—, al mismo panel de niños, muestra que los alumnos logran mejoras en sus desempeños en lengua a lo largo de 2.º grado. Estos avances son especialmente visibles en algunas de las habilidades vinculadas a la lectura y oralidad, y son algo menos notorios en el caso de escritura, donde persisten dificultades importantes hacia finales del curso. En términos más generales, el estudio constata que una proporción relevante de los estudiantes de una misma cohorte finaliza este ciclo escolar sin haber alcanzado a desarrollar las habilidades de lengua esperadas.

Finalmente, los análisis orientados a estimar la contribución de los apoyos no muestran evidencia suficiente para afirmar que estas estrategias estén siendo suficientes para compensar de una manera clara los rezagos en los desempeños educativos de los alumnos que ingresan a 2.º grado con mayores dificultades, muy especialmente en el caso de aquellos que promovieron de 1.º por reglamento con avances mínimos.

Conclusiones e implicancias para la política educativa

Los resultados de este estudio sugieren que las estrategias de apoyo constituyen un componente central de la política educativa orientada a sostener las trayectorias y promover los aprendizajes de los estudiantes que enfrentan mayores dificultades. Aunque el régimen de promoción automática establecido por el REDE otorga a estos dispositivos una relevancia particular, los apoyos no surgen con esta normativa ni responden exclusivamente a ella. Por el contrario, forman parte de una tradición de políticas orientadas a atender la diversidad de situaciones y necesidades presentes en las aulas y resultan necesarios bajo cualquier régimen de evaluación y promoción.

Sin embargo, la evidencia recogida muestra que la focalización adecuada constituye una condición necesaria, pero no suficiente. La efectividad de los apoyos depende también de su cobertura, intensidad, continuidad, articulación con la enseñanza en el aula y capacidad para responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Desde esta perspectiva, el principal desafío para la política educativa no parece radicar en las reglas de promoción, sino en la capacidad del sistema para identificar tempranamente a los alumnos que requieren apoyos adicionales y ofrecer respuestas oportunas y suficientemente potentes para acompañar sus trayectorias.

Independientemente del régimen de promoción, la construcción de trayectorias educativas más equitativas requiere consolidar mecanismos capaces de evitar que los rezagos iniciales se acumulen y condicionen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en los años posteriores de escolarización. Los resultados de este estudio sugieren que el fortalecimiento de las estrategias

de apoyo constituye una de las principales herramientas con que cuenta el sistema educativo para avanzar en la consecución de ese objetivo.

La promoción automática no elimina las dificultades de aprendizaje ni la heterogeneidad en los niveles de logro entre los alumnos de una misma generación escolar; por eso mismo, la promoción automática deposita un peso aún mayor en la necesidad de desarrollar estrategias de apoyo efectivas orientadas a la protección de las trayectorias y a la construcción de oportunidades efectivas de progresión y aprendizaje para todos y todas.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2023). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/REDE%202023v.pdf>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A. y Kaveh, Y. H. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100325, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Clements, D. H. y Sarama, J. (2024). «Systematic review of learning trajectories in early mathematics.» En *ZDM – Mathematics Education*, 56, 1–18. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01570-5>
- DIEE-ANEP (2021). *LEO. Evaluación autónoma de lectura, escritura y oralidad. Documento conceptual*. Disponible en: <https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/2026-02/DocumentoconceptualLEO2021.pdf>
- DIEE-ANEP (2024). *Informe de la aplicación 2024 de las pruebas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)*. Disponible en: https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/informes/Informe_LEO_junio-2024.pdf
- Major, L., Francis, G. y Tsapali, M. (2021). «The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: A meta-analysis».

sis.» En *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1935–1964. <https://doi.org/10.1111/bjet.13116>.

Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). *The impressive effects of tutoring on PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence* (NBER Working Paper No. 27476). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w27476>

Fryer, R. G. (2017). «The production of human capital in developed countries: Evidence from 196 randomized field experiments». En A. V. Banerjee y E. Duflo (Eds.), *Handbook of economic field experiments* (Vol. 2, pp. 95–322). North-Holland.
<https://doi.org/10.1016/bs.hefe.2016.08.001>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Positive, high-achieving students? What schools and teachers can do*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>

Tetzlaff, L., Schmiedek, F. y Brod, G. (2021). «Developing personalized education: A dynamic framework». En *Educational Psychology Review*, 33(3), 863–882.
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

National Center on Intensive Intervention. (2022). *Data-based individualization: A framework for intensive intervention*. American Institutes for Research. National Center on Intensive Intervention

Anexo

.....

Características de la evaluación de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), habilidades valoradas y descripción de los niveles de desempeño

LEO es una evaluación autónoma de lectura, escritura y oralidad dirigida a estudiantes de 2.º año de educación primaria, orientada a producir información sistemática e individualizada sobre el desempeño lingüístico en un momento clave del proceso de alfabetización. El instrumento se inscribe en una perspectiva que concibe la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales complejas e interrelacionadas.

La evaluación se implementa mediante situaciones integradas que articulan distintos modos de uso del lenguaje y presenta un diseño adaptativo que ajusta el nivel de dificultad en función del desempeño del estudiante. Evalúa cinco habilidades específicas: Oralización de la lectura, Construcción de significado, Reflexiones sobre la lengua, Escritura y Oralidad.

Los resultados se reportan a través de una escala de cinco niveles de desempeño por habilidad, de carácter progresivo e inclusivo, que describe trayectorias de desarrollo desde desempeños incipientes —vinculados al reconocimiento parcial del sistema de escritura y a la comprensión apoyada en elementos no verbales— hasta niveles más avanzados, en los que se evidencia dominio fluido de la lectura, construcción de significado a partir de in-

formación explícita e implícita, uso adecuado de recursos lingüísticos y producción de textos coherentes y pertinentes.

Este sistema de niveles permite no solo caracterizar el estado de situación de los aprendizajes, sino también identificar perfiles de desempeño y orientar intervenciones pedagógicas diferenciadas, constituyéndose en una herramienta relevante para el monitoreo temprano de las trayectorias escolares y la toma de decisiones en distintos niveles del sistema educativo.

LEO es aplicada por el docente del grupo, a partir de una entrevista individual con cada alumno. El docente registra las valoraciones en una guía disponible en la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizaje (SEA). A su vez, se utiliza un tríptico en formato papel que contiene los textos para el área de lectura. Las consignas de oralidad y escritura surgen a partir de otro texto que el docente le lee al alumno. Este texto está disponible en la guía y en el reverso del tríptico.

Para la aplicación se hace uso de materiales en formato papel entregados a los docentes. La entrega consiste en el tríptico impreso a color, la guía de aplicación y la prueba completa en formato papel. De esta manera, el docente tiene acceso a toda la guía de aplicación y todas las opciones de respuestas posibles. Si el docente conoce el instrumento, se hace más ágil su aplicación.

Cuadro 1. ORALIZACIÓN DE LA LECTURA	
Nivel	Desempeño
I	Es capaz de reconocer algunas letras Establece asociaciones entre elementos conocidos que están en imprenta mayúscula. Adjudica valor sonoro a algunas grafías, aunque puede confundir números con letras.
II	Es capaz de reproducir el sonido de algunas letras Cuando el niño oraliza lo hace deletreando sin lograr unir la palabra. Puede ser que lo logre cuando el texto se le presenta en imprenta mayúscula pero no cuando está en imprenta minúscula.
III	Lee palabras o lee frases en voz alta silabeando En algunas ocasiones es capaz de sintetizar las relaciones entre grafía y fonema en palabras y, de esta manera, oraliza la frase completa y en otras ocasiones solo es capaz de silabear cada palabra.
IV	Oraliza el texto o gran parte de él en forma fluida Logra leer en voz alta fluidamente aunque con inadecuada entonación y sin tener en cuenta la presencia de los signos de puntuación.
V	Oraliza el texto o gran parte de él en forma fluida y con entonación adecuada Es capaz de leer en voz alta gran parte del texto dando una buena entonación y teniendo en cuenta los signos de puntuación.

Cuadro 2. CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO EN LA LECTURA	
Nivel	Desempeño
I	Interpreta la idea global o parte del texto solamente a partir de los elementos icónicos A través de la iconografía del texto es capaz de interpretar la idea global, pero no logra interpretar la parte verbal. Por ello, le es difícil encontrar información explícita y realizar inferencias.
II	Interpreta algunas palabras y enunciados Es capaz de interpretar partes del texto, aunque no pueda fundamentar su opinión o si lo hace es en forma inadecuada. El niño si bien reconoce el tema global del texto no lo hace a partir de la información verbal. Cuando se le hacen preguntas sobre él no ofrece respuestas adecuadas.
III	Interpreta algunos enunciados o párrafos Es capaz de interpretar partes del texto en forma coherente, aunque aún no logre captar el tema central del texto. A veces reconoce, señalándola, alguna información explícita que se encuentra en lugares destacados del texto y que aparece junta.
IV	Interpreta el texto en forma global a partir de indicios verbales Reconoce información explícita que se encuentra en lugares poco destacados en el texto e incluso, diseminada. Responde las preguntas que se le hacen acerca de la lectura, en forma coherente. Reconoce la mayoría de la información explícita y/o es capaz de ampliarla a partir de otros datos que el niño tiene acerca del texto.
V	Realiza una buena síntesis del texto Es capaz de relacionar elementos explícitos que aparecen en distintas partes del texto. Por otra parte, es capaz de vincular estos datos con información que no está explicitada, infiriendo a partir de los datos solicitados o de los conocimientos previos que posee (aunque lo haga en forma parcialmente adecuada).

Cuadro 3. REFLEXIONES SOBRE EL LENGUA	
Nivel	Desempeño
I	Realiza reflexiones sobre el lenguaje muy elementales El alumno reconoce algunas particularidades de la secuencia discursiva narrativa y puede que atribuya a todo material impreso esa organización discursiva. Le cuesta reconocer el referente de un pronombre y/o no identifica signos de puntuación.
II	Realiza alguna reflexión sobre el lenguaje aunque no sea totalmente relevante Diferencia texto narrativo de informativo aunque no ofrece elementos relevantes para justificar las diferencias entre ellos. Puede identificar entre uno y tres signos de puntuación aunque no pueda decir ni el nombre ni la función que cumplen. Le cuesta reconocer el referente al que alude un pronombre.
III	Realiza algunas reflexiones lingüísticas relevantes Diferencia entre texto narrativo e informativo ofreciendo como justificación elementos relevantes (que tienen algo que ver con el tema). Puede reconocer el referente al que alude un pronombre. Identifica entre cuatro y cinco signos de puntuación diciendo el nombre y la función que cumple por lo menos uno de ellos.
IV	Realiza reflexiones lingüísticas con mayor profundidad Diferencia entre texto narrativo e informativo justificando a través del tema no ficticio del segundo. Reconoce el referente al que alude un pronombre. Identifica entre seis y siete signos de puntuación diciendo el nombre de dos o de tres de ellos y la función que cumplen por lo menos dos de ellos.
V	Alcanza un mayor grado de reflexión lingüística Diferencia entre texto narrativo e informativo justificando por el tema y su estructura. Reconoce el referente al que alude un pronombre. Reconoce ocho o más signos de puntuación, diciendo, por lo menos, el nombre de cuatro y la función de tres de ellos.

Cuadro 4. ORALIDAD	
Nivel	Desempeño
I	Se expresa mediante gestos Ante la solicitud de elaborar un texto oral el niño no responde y/o dice que no sabe y/o dice palabras no relacionadas y algunas relacionadas.
II	Se expresa oralmente aunque el texto que produce es incipiente El alumno dice palabras o enunciados relacionados con el tema leído, pero no logra desarrollar la idea principal o elige una secuencia discursiva que no condice con la consigna. El manejo del léxico es reducido y hay ausencia de usos de adjetivos.
III	Se expresa oralmente a través de un texto que solo presenta la idea principal El texto producido tiene una secuencia discursiva acorde a lo que se le propuso y/o presenta una idea principal, aunque no la desarrolla. El uso de sinónimos y/o adjetivos es incipiente.
IV	Se expresa oralmente a través de un texto en el que logra desarrollar la idea principal La producción del texto presenta la secuencia discursiva pertinente a la consigna. Presenta una idea principal y puede haber alguna idea secundaria que ayude a desarrollarla. Puede haber un buen manejo del léxico, se puede observar la utilización de algún sinónimo y algunos adjetivos que mejoran la producción.
V	Se expresa oralmente a través de un texto que presenta una progresión temática y una secuencia discursiva pertinente a la consigna Produce un texto con la secuencia discursiva acorde a la consigna. El texto presenta una idea principal desarrollada con algunas ideas secundarias. Maneja un léxico fluido, esto se ve reflejado en el uso de estructuras sinonímicas y/o adjetivales complejas.

Cuadro 5. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	
Nivel	Desempeño
I	Dibuja o produce textos utilizando una escritura no convencional El alumno produce dibujos o marcas gráficas de escritura convencionales o no convencionales.
II	Produce textos verbales incipientes Escribe frases y/u oraciones en las que se identifican algunas ideas aunque no puedan relacionarse entre sí como para formar un todo coherente, entre otras cosas, por la ausencia de referente. Generalmente estas oraciones se presentan en forma lineal. Puede haber palabras con cambios u omisión de grafemas y/o mal segmentadas, así como algunos vocablos ilegibles. Son producciones de corta extensión y pueden evidenciar un mal manejo del espacio.
III	Produce textos verbales en los que se puede identificar una idea global Se capta el mensaje global aunque aparezcan incoherencias, generalmente ocasionadas por inadecuaciones de palabras que ofician de conectivos o de referentes. Muchas veces las ideas se presentan en forma lineal. Son producciones generalmente muy breves donde no hay enriquecimiento de la idea principal (pueden ser confundidas con simples enunciados). Pueden aparecer algunas palabras ilegibles, palabras con cambio y/u omisión de grafemas y/o inadecuada segmentación, incluso en palabras que tienen carga semántica. Pueden aparecer marcas de oralidad, así como una mala organización del espacio.
IV	Produce un texto en el que se reconoce una idea principal, en ocasiones, enriquecida con algunas ideas secundarias que pueden presentarse en forma lineal Puede no seleccionar correctamente la secuencia discursiva más oportuna para el texto en función a la consigna. En estas producciones se capta el mensaje global aunque persistan algunas inadecuaciones en textualidad. Puede encontrarse alguna palabra ilegible, así como palabras con cambios y/u omisión de grafemas. Puede haber palabras mal segmentadas. Son, generalmente, producciones de mediana extensión. Aún puede existir alguna marca de oralidad y alguna dificultad en el manejo del espacio.

V	Produce un texto en el que se reconoce una idea principal enriquecida con otras secundarias, conformando un entramado textual Realiza una selección correcta de la secuencia discursiva en función a la consigna. Se capta el mensaje global sin dificultad. Puede haber oraciones subordinadas, presencia de pronombres y un uso incipiente de conectores. Las palabras con cambio y/u omisión de grafemas son excepcionales. Cuando existe segmentación de palabras, suele ser en aquellas sin carga semántica, que generalmente ofician de conectores (al lado, sin embargo, a menudo, etc.). Las marcas de oralidad pueden aparecer, pero en pocas ocasiones. Son producciones de mediana o larga extensión y, en general, se reconoce un buen manejo del espacio.
----------	--

Apéndices

Apéndice 1. Formulario de relevamiento de apoyos

FORMULARIO RELEVAMIENTO DE APOYOS

Escuela n°: _____

Dpto: _____

Grupo: _____

Alumno/a: _____

MÓDULO I. Apoyos Institucionales

1. Durante los meses de (marzo-junio) (julio-diciembre), ¿el/la alumno/a ha recibido o ha sido derivado a alguno de los siguientes apoyos en la escuela? Para cada uno de los apoyos, marque con una “X” la opción que corresponda.

	La escuela no cuenta con ese recurso	Sí	No
Tutoría docente institucional			
Maestra/o de apoyo			
Maestra/o comunitaria/o de la escuela			
Maestra/o de apoyo itinerante			
Maestra/o comunitaria/o Articulador institucional			
Maestra/o de trayectorias protegidas			
Maestra/o secretaria/o			

2. Además de los apoyos mencionados anteriormente, ¿el/la alumno/a ha recibido o ha sido derivado a otros apoyos en la escuela? Marque con una “X” la opción que corresponda.

Sí_____

No _____

Si el alumno no ha recibido ningún apoyo especial pase a la pregunta 10, módulo II.

3. Ese apoyo, ¿en qué turno funciona? Si el alumno recibió más de un apoyo conteste por el que a su juicio ha sido más importante. Marque con una “X” la opción que corresponda.

En el mismo turno al asiste el/la alumno/a _____

En el contraturno _____

4. ¿Por cuánto tiempo esperaba usted que el/la alumno/a participara de ese apoyo a lo largo del año? Escriba la cantidad de meses lo que usted preveía, independientemente de que el/la alumno/a haya asistido regularmente o no a ese espacio.

_____ meses.

5. Al día de hoy, ¿el/la alumno/a todavía recibe ese apoyo? Si el alumno recibió más de un apoyo conteste por el que a su juicio ha sido más importante. Marque con una “X” la opción que corresponda

Sí_____ (siga en la pregunta 7)

No _____

6. SI EL ALUMNO DEJÓ DE RECIBIR EL APOYO: ¿Por qué razón el/la alumno/a dejó de recibir ese apoyo? Marque con una “X” la opción que corresponda

Ya no lo necesita_____

A esta altura del año, la escuela ya no cuenta con esa figura de apoyo _____

Esa figura está trabajando con otros alumnos que también lo requieren_____

El/la alumno/a no asistía a las instancias previstas_____

Otras razones_____

7. PARA TODOS: ¿Cuántas horas semanales de apoyo debería recibir o haber recibido el/la alumno? Si el alumno recibió más de un apoyo conteste por el que a su juicio ha sido más importante. Marque con una “X” la opción que corresponda

1 hora semanal_____

2 horas semanales_____

3 horas semanales_____

4 horas semanales_____

5 horas semanales_____

6 o más horas semanales_____

8. ¿Con qué frecuencia ha asistido el/la alumno/a a este apoyo? Si el alumno recibió más de un apoyo conteste por el que a su juicio ha sido más importante. Marque con una “X” la opción que corresponda

No ha asistido_____

Asistió a menos de las instancias previstas _____

Asistió a más de las instancias previstas _____

Asistió a todas las instancias previstas _____

9. ¿Cree que este apoyo ha contribuido a la mejora de la actuación del/la alumno/a? Si el alumno recibió más de un apoyo conteste por el que a su juicio ha sido más importante. Marque con una “X” la opción que corresponda

Ha contribuido muy poco o nada_____

Ha contribuido poco_____

Ha contribuido bastante_____

Ha contribuido mucho_____

MÓDULO II. Apoyos Fuera de la Escuela

10. En el correr de este año, ¿Ud. o la escuela ha recomendado que el/la alumno/a sea valorado/a o reciba atención o apoyo fuera de esta escuela? (por ejemplo, clínica, especialista, doble escolaridad, etc.)

Sí_____

No _____ (siga en la pregunta 13, módulo III)

11. Por favor, indique sintéticamente el motivo por el que se realizó esa recomendación

12 ¿Cuál es la situación actual de esa recomendación? Marque con una “X” la opción que corresponda

No se ha concretado_____

Está por concretarse_____

Se concretó_____

MÓDULO III. Otros Requerimientos del Alumno

13. De julio en adelante, ¿el/la alumno/a ha requerido apoyos o estrategias específicas en aula de parte suya o de la escuela? Marque con una “X” la opción que corresponda

Sí_____

No _____ (siga en la pregunta 15, módulo iV)

12. ¿Podría resumir cuáles han sido esas estrategias?

MÓDULO IV. Logro de los Objetivos de Grado

13. ¿En su opinión, ¿el/la alumno/a alcanzará los objetivos de logro de este año?

Sí_____ (fin del cuestionario. Por favor, siga con el siguiente alumno)

No _____

Solo si cree que no los alcanzará:

14. ¿Podría resumir por qué el/la alumno/a no alcanzará los objetivos de logro? Por ejemplo, cuáles objetivos logró, cuáles están en proceso y cuáles no alcanzó.

15. En su opinión, ¿qué apoyos adicionales hubiera requerido el/la alumno/a durante el año para alcanzar los objetivos de logro?

Muchas gracias. Por favor, continúe con el próximo alumno/a hasta completar los que aparecen en la lista que recibió.

Apéndice 2. Guía de entrevistas semiestructuradas a docentes

La guía que se elaboró para las entrevistas semiestructuradas se organiza en cinco dimensiones: caracterización, diversidad en el aula, apoyos, trayectorias y narrativa de un caso. A continuación, se presenta la pauta completa que sirvió de guía para las entrevistas realizadas a la submuestra de docentes que participó del estudio.

DIMENSIÓN 1: Caracterización

¿Edad? ¿Formación? ¿Hace cuántos años sos maestra/o de primaria? ¿Hace cuántos años sos maestra/o en esta escuela? ¿Hace cuánto trabajás en 2do grado? ¿En qué otros grados ha trabajado antes? ¿Cuántos niños tienes en tu grupo?

DIMENSIÓN 2: Diversidad en el aula

¿Qué tan diversa es tu clase en términos de aprendizajes, hábitos, conducta, nivel escolar en general? ¿En qué lo notás especialmente? ¿Cómo trabajás con esa diversidad a lo largo del año? ¿Consideras que es más heterogéneo el grupo de 2.º año de 2024 que otros grupos de 2.º año que hayas tenido antes?

Además de los niños y niñas que pasaron de 1.º año con calificaciones no aceptables, ¿tienes repetidores de 2.º? ¿Tienes acceso a los informes y observaciones que dejó el maestro/a anterior (de 1.º o de 2.º)? ¿Los has podido leer, los tienes en cuenta?

¿Cómo identificás a los niños que tienen desempeños descendidos? ¿Aplicaste LEO, lo aplicó otra persona de

la escuela? ¿Ya lo habías aplicado antes? ¿Sus resultados coinciden con tu visión docente sobre el desempeño de los niños? ¿Hiciste algo con los resultados?

El cambio introducido por el REDE respecto a la promoción automática en 1.º, ¿modificó de alguna manera tu trabajo/planificación? ¿En qué aspectos en concreto (ejemplos)?

¿Cuántos alumnos de tu grupo promovieron de 1.º a 2.º con calificación 1-4? ¿Requieren de estrategias específicas? ¿Sabés si tuvieron apoyos específicos el año pasado (en 1.º)? ¿La maestra de 1.º especificó recomendaciones de apoyo específicas para esos niños?

DIMENSIÓN 3: Apoyos

¿Cuenta tu grupo con apoyos adicionales brindados por la DGEIP destinados a atender a los niños con desempeños descendidos? Si cuenta, ¿cuáles son las figuras que atienden a los niños de tu clase? ¿Cómo son derivados para recibir esa atención adicional? ¿Es brindada en el turno, a contraturno? ¿Consideras que es suficiente? ¿Cómo es la articulación y el diálogo con esas figuras? ¿Sobre qué aspectos se trabaja en esos espacios?

¿Hay niños con desempeños descendidos que cuenten con apoyos fuera de la escuela conseguidos por sus referentes familiares (reeducación, psicólogo, psicomotricista, fonoaudiólogo, etc.)? ¿Cómo es esa derivación? ¿Cómo es la articulación y el diálogo con esas figuras?

¿Qué otras acciones de apoyo implementas como maestro/a para apoyar a los niños con desempeño descendido? ¿Las acciones que llevas a cabo para atender la diversidad

son acordadas con tus colegas de la escuela y la dirección, son decisiones y formas de trabajo particulares tuyas? ¿A qué actores del centro educativo involucran (otros maestros, otros maestros de apoyo, técnicos no docentes)? ¿Qué actividades se desarrollan conjuntamente (trabajos diferenciados, convocatoria a padres, etc.)?

¿Consideras que las familias están involucradas en estos apoyos? ¿Cómo?

DIMENSIÓN 4: Trayectoria

¿Cuál es el logro/objetivos de aprendizajes que esperas para el final de 2.º año? ¿Consideras que todos los alumnos van a alcanzar ese logro? ¿Qué ocurre con los que no alcanzan ese logro? ¿Qué determina que finalmente un niño repita el grado? ¿Qué ocurre con los niños que no alcanzan el nivel de logro esperado pero que no van a repetir?

¿Consideras que los apoyos adicionales pueden afectar de manera positiva las trayectorias de los niños? ¿De qué modo?

DIMENSIÓN 5: Narrativa de un caso

Ahora queremos que te focalices en un niño o niña de tu clase que como maestra/o sepas que requiere apoyos y que ha pasado a 2.º con calificaciones insuficientes.

¿Puedes narrarnos el proceso que se ha hecho con ese niño/a?

Qué recomendaciones de apoyo has hecho, si se efectivizaron o no, si viste progresos, si la familia se ha involucrado y cómo, qué pasó antes de que llegue a tu clase (en Inicial, en 1e.), tenías información previa de su proceso o no.

Apéndice 3. Figuras de apoyo institucional

Como se señaló, en las escuelas de la DGEIP existen un número importante de espacios y figuras de apoyo institucional. A continuación, se describen las principales.

Tutoría Docente Institucional. En el año 2023, en el marco del Plan Avanza, se aprueba la incorporación de 300 funciones de 20 horas semanales para tutorías docentes institucionales radicadas en el segundo tramo del Primer Ciclo. Este Plan de Tutorías pone énfasis en lengua y matemática, y está dirigido a escuelas de Inicial, urbanas comunes, rurales, de práctica, habilitadas de práctica y especiales. Los tutores institucionales realizan su función entre los meses de abril y agosto.

La DGEIP procuró que estas figuras se orientaran al apoyo de los alumnos de 2.º grado, con énfasis en aquellos que promovieron bajo el nuevo régimen de promoción automática, es decir, con calificaciones menores a cinco. Como se verá, el mecanismo de asignación de las tutorías no aseguró, en los hechos, que estas figuras se insertaran en aquellas escuelas donde se concentraban estos alumnos, por lo que, en el mejor de los casos, la focalización a nivel de escuelas prevista originalmente solo se cumplió parcialmente.

Maestra/o de Apoyo. En el Protocolo de inclusión se establece el rol del maestro de apoyo: colaborar directamente con los docentes en el aula para asistir a aquellos estudiantes que requieren atención adicional, apoyar a los alumnos con problemas para aprender y con dificultades de aprendizaje, jerarquizando el apoyo al primer ciclo

escolar, y a los niños sin alfabetizar próximos a egresar, así como a la intervención preventiva de los niveles iniciales (Protocolo de Inclusión, Circular n.º 58, Montevideo, 30 de junio de 2014). Algunas escuelas cuentan con maestros de apoyo fijo, mientras que otras disponen de estas figuras de forma itinerante.

Maestra/o de Apoyo Itinerante. La función de este docente implica que se desplace entre diversas instituciones educativas para brindar apoyo a los estudiantes que lo necesiten. Su labor se enfoca especialmente en aquellos alumnos con necesidades educativas especiales o que enfrentan dificultades académicas.

Maestra/o Comunitaria/o. Este rol tiene una doble función: pedagógica y comunitaria. Además de enseñar, establece un vínculo estrecho con las familias y la comunidad escolar, contribuyendo a crear un ambiente inclusivo y participativo. Su labor es esencial para fomentar la integración y el bienestar de los estudiantes dentro y fuera del aula. En su rol pedagógico atenderá a estudiantes a contraturno, priorizando la alfabetización en hogares (ComunicadoConjunto1_21_Especial_Comunitarios PDF (www.dgeip.edu.uy))

De acuerdo a lo que se establece en el reglamento para proveer la función de maestro comunitario, son los directores quienes tienen la potestad de proponer a quienes desempeñen ese rol en sus escuelas.

Maestra/o Comunitaria/o Articulador Institucional. En el año 2022 se incorporó esta nueva función al programa. A partir de una necesidad detectada en algunos departamentos en virtud de cuestiones sociales que sur-

gieron con posterioridad a la pandemia de COVID-19, se realizó un análisis del perfil, cometidos y la distribución de los maestros comunitarios en todo el país y se definió esta nueva figura, principalmente para atender escuelas que no participaban del programa (escuelas de educación común, rurales, de educación especial y de educación inicial), por lo que dependen administrativamente de las inspecciones departamentales. En 2022, se designaron 60 docentes con estas funciones en todo el país.

El articulador institucional es un profesional encargado de la conexión y coordinación entre la escuela y otras entidades educativas o sociales. Su función principal es integrar recursos, programas y actividades que beneficien a los estudiantes y fortalezcan la relación de la escuela con su entorno. Esta figura contribuye a crear redes de apoyo que amplían las oportunidades de los estudiantes, no se encuentra asentado en un centro educativo en particular, sino que transita por varios espacios durante el desarrollo de su tarea y realiza una fuerte coordinación a la interna de la DGEIP.

Maestra/o de Trayectorias Protegidas. El proyecto de Trayectorias Protegidas (T.P.) pensado para escuelas A.PR. EN.D.E.R se sustenta en el marco del Plan de Desarrollo Educativo 2020– 2024 de la ANEP, el que contiene el conjunto de objetivos, estrategias, acciones y define las bases, principios y orientaciones para garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes y durante toda la vida; considerando la centralidad del niño y del joven, a partir de políticas inclusivas que contemplen la diversidad. Centra su accionar en los lineamientos estratégicos generales de la Política Educativa que a continuación se detallan: 1. Ampliar el acceso, la

retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad. 2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social. 3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos. 4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje.

Según consta en Acta N°115- Res. N°7- Exp. 2024-25-2-006362, “la estrategia brinda una atención personalizada a alumnos con aprendizajes comprometidos, con cierto rezago escolar, procurando la recuperación de tiempos pedagógicos, la mejora de los aprendizajes y el abatimiento del ausentismo y/o asistencia insuficiente”.

Desde la Coordinación Nacional del Programa A.PR. EN.D.E.R, para este año 2024, se sugiere como población objetivo considerar, preferentemente, a los estudiantes del 1°ciclo- grados 1° y 2°- y del 2°ciclo- grados 4° y 6°. Esto no es determinante, sino que habilita a cada institución tomar la decisión de incluir en la propuesta a niños de otros grados incluido Inicial; atendiendo la realidad institucional y la diversidad de contextos educativos. Las decisiones de los estudiantes a considerar y los grados, ha de ser el resultado de un análisis y fundamentación clara y conjunta del centro educativo. Ha de atender los desempeños, aprendizajes, actitudes y asistencias, de manera de promover, fortalecer los aprendizajes y los vínculos de asiduidad que se encuentren debilitados.

Maestra/o Secretaria/o. Dentro de la dimensión técnico-pedagógica, el maestro secretario coordina actividades

con los maestros de aula en el área deficitaria y en coordinación el maestro director (Circular 135 20 diciembre 2007 Reglamento Maestro Secretario).

Apéndice 4. Estructura factorial de la primera y segunda evaluación LEO y correlación de cada escala con el puntaje promedio

Primera instancia de evaluación	Pesos factoriales	Correlación con el puntaje promedio
Construcción de significado	0.894	0.891
Escritura	0.850	0.845
Oralidad	0.743	0.767
Oralización de la lectura	0.876	0.869
Reflexiones sobre la lengua	0.769	0.762
Varianza explicada	69%	
Segunda instancia de evaluación	Pesos factoriales	Correlación con el promedio de puntajes
Construcción de significado	0.906	0.904
Escritura	0.872	0.875
Oralidad	0.803	0.814
Oralización de la lectura	0.865	0.861
Reflexiones sobre la lengua	0.825	0.814
Varianza explicada	73%	

Fuente: elaboración propia con base en el estudio De 1.º a 2.º.

Índice de tablas, gráficos y diagramas

Tabla 1. Universo y muestra de escuelas.....	34
Tabla 2. Casos efectivos y tasas de respuesta según estrato. Primer y segundo relevamiento de apoyos y primera y segunda aplicación de la evaluación LEO.....	35
Tabla 3. Muestra de escuelas sorteadas para las entrevistas semiestructuradas	36
Diagrama 1. Fases de recolección de información durante la ventana de observación	37
Tabla 4. Principales dimensiones e indicadores del estudio.....	39
Tabla 5. Escala de calificaciones para la educación primaria. REDE (ANEP, 2023)	47
Tabla 6. Alumnos de 1.º grado según nivel de avance y calificación de fin de curso. Año 2023	49
Tabla 7. Alumnos de 1.º grado según nivel de avance y ca- lificación de fin de curso por quintil de CSC de la escuela. Año 2023	50
Tabla 8. Alumnos de 1.º grado según nivel de avance y ca- lificación de fin de curso por categoría de escuela. Año 2023	50

Tabla 9. Niveles de desempeño en las cinco habilidades valoradas por LEO. Primer trimestre de 2024. Cohorte 2023. Muestra de 1.º a 2.º	52
Tabla 10. Alumnos de la cohorte 2023 según cantidad de habilidades evaluadas por LEO con nivel de desempeño I o II. En porcentaje. Muestra 1.º a 2.º	53
Tabla 11. Porcentaje de alumnos con desempeños en el nivel I o II en las habilidades evaluadas por LEO según calificación de promoción en 1.º. Cohorte 2023. Muestra 1.º a 2.º	54
Tabla 12. Alumnos de la cohorte 2023 según características sociodemográficas y escolares. Muestra 1.º a 2.º	57
Tabla 13. Estudiantes promovidos de 1.º con menos de 5 y que no superaron el nivel II en al menos dos de las habilidades evaluadas por LEO según variables seleccionadas. Muestra 1.º a 2.º. En porcentajes.....	59
Tabla 14. Alumnos de 2.º año con y sin apoyos institucionales, externos y en aula en 2024. En porcentajes	66
Tabla 15. Alumnos de 2.º año con apoyos institucionales en 2024 según figura. En porcentajes.....	67
Tabla 16. Alumnos de la cohorte 2023 que recibieron apoyos institucionales en 2024 según variables seleccionadas. En porcentajes.....	70
Tabla 17. Alumnos de 2.º año que recibieron distintos apoyos institucionales en 2024 según variables seleccionadas. En porcentajes.....	72

Tabla 18. Alumnos de 2.º año con apoyos institucionales en 2024 según duración del apoyo. En porcentajes75

Tabla 19. Alumnos de 2.º año que dejaron de recibir el apoyo institucional durante 2024 según las razones para suspender el apoyo. En porcentajes 76

Tabla 20. Duración e intensidad promedio de los apoyos institucionales a alumnos de 2.º año durante 2024 según variables seleccionadas. En porcentajes 77

Tabla 21. Alumnos de 2.º año derivados a espacios de apoyos institucionales en 2024 según asistencia efectiva a ese espacio. En porcentajes78

Tabla 22. Alumnos de 2.º año derivados a espacios de apoyos institucionales en 2024 según asistencia efectiva a ese espacio. En porcentajes 80

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos que repitieron 2.º en 2024, según calificación obtenida en 1.º en 2023 86

Tabla 23. Porcentaje de repetidores en 2º según actuación en LEO (resumen) en la primera y segunda aplicación 88

Tabla 24. Nivel de desempeño en la segunda instancia de evaluación de LEO según fallo de promoción/repetición en 2.º. Total de la cohorte 2023 y estudiantes con promoción automática en 1.º. En porcentajes..... 90

Gráfico 2. Repetición en 2.º según duración de los apoyos institucionales recibidos. En porcentajes 91

Tabla 25. Alumnos de la cohorte 2023 según calificación de promoción en 1.º y desempeño en la primera aplicación de LEO. En porcentajes sobre el total de la cohorte. Muestra 1.º a 2.º 96

Gráfico 3. Porcentaje de alumnos ubicados en los niveles I y II y en los niveles IV y V de desempeño en la primera y segunda instancia de evaluación LEO por habilidad ... 98

Tabla 26. Alumnos de la cohorte 2023 que mejoraron su desempeño en LEO entre el primer y el último trimestre del año según habilidad. En porcentajes.....100

Tabla 27. Alumnos de la cohorte 2023 según cantidad de habilidades evaluadas por LEO en las que registran mejoras durante el año. En porcentajes.....101

Tabla 28. Porcentaje de alumnos con desempeños en el nivel I o II en la primera instancia de evaluación de LEO que alcanzan al menos el nivel III en la segunda instancia 102

Tabla 29. Alumnos de 2.º año que mejoraron entre la primera y la segunda evaluación LEO según habilidad por calificación de promoción en 1.º.
En porcentajes104

Gráfico 4. Alumnos con al menos dos habilidades de LEO con niveles I y II en la segunda instancia de aplicación según calificación de promoción en 1.º 105

Tabla 30. Porcentaje de alumnos de 2.º que, en opinión de sus docentes, han cumplido los objetivos de logro hacia finales del curso según variables seleccionadas109

Tabla 31. Porcentaje de menciones a motivos que explican el bajo rendimiento de los estudiantes	110
Tabla 32. Porcentaje de docentes según cantidad de dimensiones asociadas al bajo rendimiento de los estudiantes.....	115
Tabla 33. Porcentaje de menciones a apoyos que hubieran requerido los estudiantes.....	116
Tabla 34. Porcentaje de docentes según cantidad de dimensiones de apoyo requeridas para los estudiantes.....	123
Tabla 35. Estimación del efecto de los espacios de apoyo sobre la repetición y el desempeño en lengua	135
Tabla 36. Estimación del efecto de los espacios de apoyo sobre la repetición y el desempeño en lengua	136
Tabla 37. Modelo de diferencias_en_diferencias: mejora en lengua.....	139

De primero a segundo

Trayectorias, apoyos
y aprendizajes
en la primera cohorte
de promoción automática

ANEP