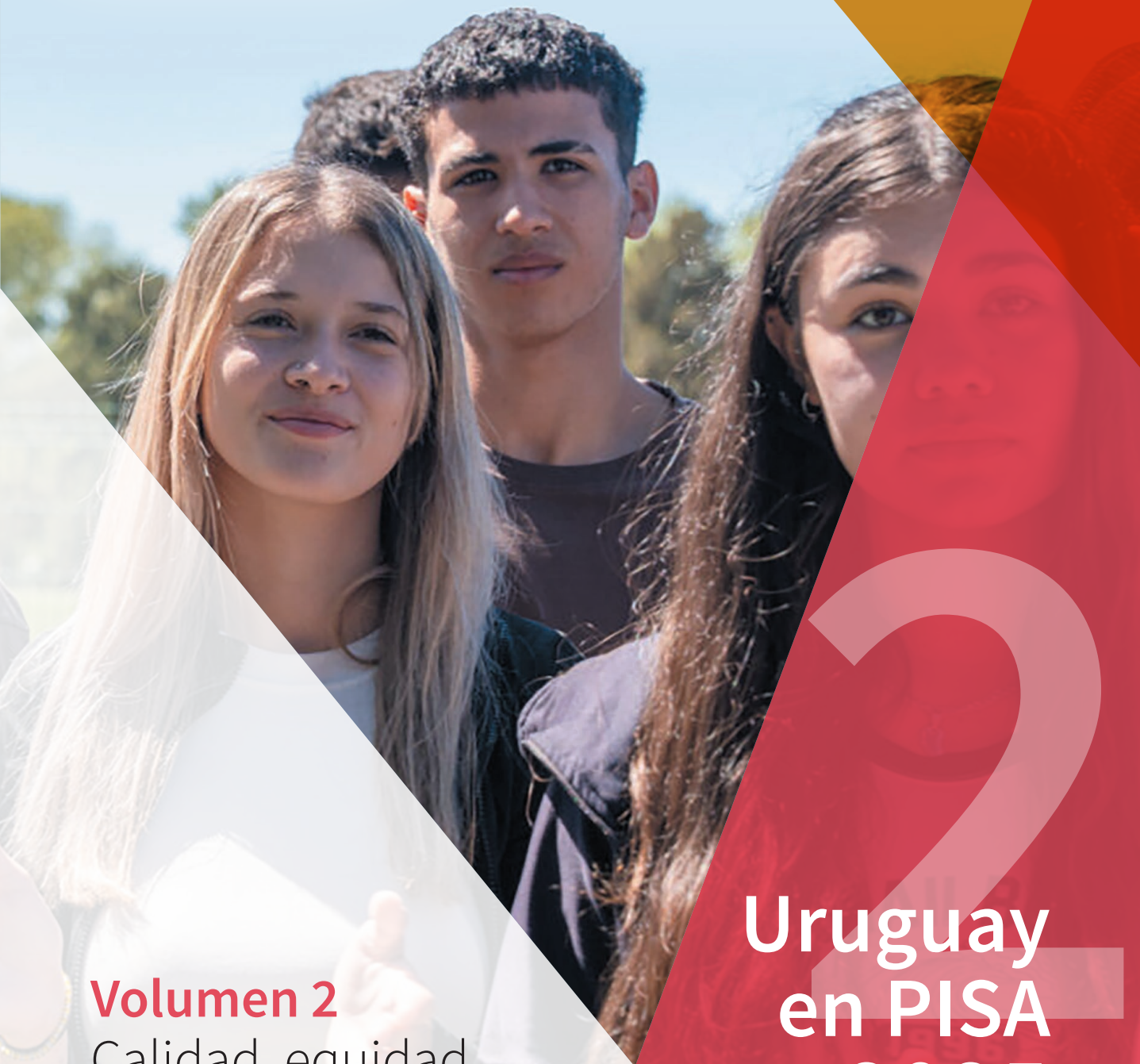
PISA URUGUAY

ANEP



Uruguay en PISA 2025

Volumen 2

Calidad, equidad y metas educativas

PISA
URUGUAY

Uruguay en PISA 2025

Volumen 2

Calidad, equidad
y metas educativas

ANEP ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Uruguay en PISA 2025
Volumen 2. Calidad, equidad y metas educativas

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Dirección Sectorial de Planificación Educativa
Programa PISA Uruguay

Corrección de estilo: Gabriela Basaldúa
Diseño gráfico: Diego Cadenas

ISBN: 978-9915-716-28-2
ISBN obra completa: 978-9915-716-19-0

Octubre de 2026

ANEP ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AUTORIDADES

Consejo Directivo Central
PRESIDENTE / Mtro. Pablo Caggiani
CONSEJERA / Mtra. Elbia Pereira
CONSEJERA / Prof. 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. Sandra Peña

Dirección General de Educación Técnico Profesional
DIRECTORA GENERAL / Prof. Virginia Verderese
SUBDIRECTOR / Prof. Wilson Netto

Consejo de Formación en Educación
PRESIDENTE / Prof. Walter Fernández Val
CONSEJERA / Prof. Lic. María Laura Donya Rodríguez
CONSEJERA / Mag. Mtra. Martina Bailón Goday
CONSEJERA DOCENTE / Mag. Prof. Gabriela Rico Trigo
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Joaquín Dauson

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas Codicen
DIRECTOR EJECUTIVO / Prof. Antonio Romano

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional Codicen
DIRECTORA EJECUTIVA / Ec. Daniela Corena

Autores del volumen 2
Laura Noboa
Amalia Astiazarán
Andrés Wilkins

Autores del informe nacional
Laura Noboa (coord.)
Amalia Astiazarán
Paola Cazulo
Francisco Duarte
Bruno Fonseca
Andrés Wilkins

Dirección Sectorial de Planificación Educativa
Director - Dr. Andrés Peri

Programa PISA Uruguay
Coordinadora Nacional - Mag. Laura Noboa

Equipo técnico Programa PISA Uruguay
Laura Noboa (coord.)
Amalia Astiazarán
Francisco Duarte
Bruno Fonseca
Andrés Wilkins

Equipo de logística para la aplicación de la prueba
Martín García (coord.)
Raquel Gómez
Mateo Pascale
Ana Carina Sozzo
Juan Ignacio Scarpatti

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de relevancia para el trabajo del equipo coordinador de este documento. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, aclarando que todas las menciones en tal género en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución 3628/021, Acta n.° 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).

Contenido

1. Uruguay en PISA 13
   1.1. Qué es PISA y qué evalúa 13
   1.2. Qué le aporta a Uruguay participar en PISA 18
   1.3. Consideraciones para interpretar los resultados en PISA 21
      1.3.1. Cómo se reportan e interpretan los resultados: puntajes y niveles de desempeño 21
      1.3.2. Cuatro advertencias para la interpretación de los resultados 21
   1.4. Uruguay en PISA 2025: enfoque y estructura del informe nacional 22
   1.5. Estructura del Volumen 2 del informe Uruguay en PISA 2025 25
2. Calidad y equidad en las metas educativas 27
   2.1. Calidad, equidad e igualdad educativa 27
   2.2. La equidad en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 29
   2.3. La equidad en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP para el período 2025-2029 31
3. Equidad de aprendizajes en Uruguay a la luz de PISA 2025 33
   3.1. Desigualdad de aprendizajes y nivel socioeconómico 35
      3.1.1. PISA y la valoración de las desigualdades socioeconómicas en los aprendizajes 36
      3.1.2. Fuerza e impacto de la asociación entre el nivel socioeconómico y los desempeños académicos 36
      3.1.3. Brechas en los desempeños del 20 % de los estudiantes de menor y mayor nivel socioeconómico 36
   3.2. Brechas de género 39
      3.2.1. Los desempeños de varones y mujeres en PISA 2025 39
   3.3. Brechas asociadas al rezago escolar 42
      3.3.1. El efecto del rezago escolar en los desempeños en PISA 2025 44
   3.4. Brechas asociadas a la oferta 48
      3.4.1. Brechas geográficas en los desempeños 48
   3.5. Brechas en los desempeños en ciencias según sector 50
      3.5.1. Brechas en los desempeños en ciencias según área geográfica, nivel educativo y sector institucional 51
   3.6. Desempeños según condición migratoria 53
      3.6.1. Migrantes en Uruguay y desempeños en PISA 2025 54
   3.7. Necesidades educativas específicas (NEE) 55
      3.7.1. Necesidades educativas específicas y desempeños en PISA 59
4. Síntesis 63

Referencias bibliográficas 67

Anexos 71

PISA URUGUAY

Listado de figuras, tablas, gráficos y recuadros

Figura 1. Mapa de los países y economías participantes en PISA 2025 13

Figura 2. Países y economías participantes en PISA 2025 14

Figura 3. Aportes de la participación de Uruguay en PISA 19

Figura 4. Líneas de trabajo del Programa PISA Uruguay - ANEP 20

Tabla 1. Indicadores para el seguimiento de las Metas 4.1 y 4.5 del ODS4 30

Tabla 2. Puntaje promedio en la prueba de ciencias según quintiles del índice ESCS, Uruguay 37

Tabla 3. Estudiantes que superan el umbral de suficiencia en ciencias (Nivel 2 o más) según quintiles del índice de nivel socioeconómico (ESCS) de PISA 2025, Uruguay 39

Tabla 4. Puntajes promedio y porcentaje por encima del umbral de suficiencia (nivel 2) en la prueba de ciencias de PISA 2025 según género 40

Tabla 5. Sistemas educativos participantes de PISA 2025 según brechas de género en el puntaje promedio en el área ciencias, en tramos 42

Tabla 6. Puntajes en ciencias según grado cursado por el estudiante 46

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en ciencias PISA 2025 por grado 47

Tabla 8. Puntajes promedio y porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en la prueba de ciencias según localización geográfica del centro 49

Tabla 9. Puntajes promedio y porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en la prueba de ciencias según sector institucional 51

Tabla 10. Puntajes promedio y porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en la prueba de ciencias según NEE 61

Gráfico 1. Brechas de logros promedio en el área de ciencias en PISA 2025 según quintiles extremos de nivel socioeconómico. Uruguay 38

Gráfico 2. Brechas de logros promedio en el área de ciencias en PISA 2025 según género. Uruguay 41

Gráfico 3. Porcentaje por encima del umbral de suficiencia (nivel 2) según género. PISA 2025 41

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes con al menos una experiencia de repetición en la enseñanza primaria o media por país, PISA 2025 44

Gráfico 5. Brechas de logros promedio en el área de ciencias en PISA 2025 según rezago escolar 45

Gráfico 6. Desempeño promedio en ciencias según área geográfica, nivel educativo (educación media superior y media básica) y sector institucional. Uruguay, año 2025 52

Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos el nivel 2 de desempeño en ciencias según área geográfica, nivel educativo (educación media superior y media básica) y sector institucional. Uruguay, año 2025 53

Gráfico 8. Brechas de logros promedio en ciencias, lectura y matemática en PISA 2025 según condición migratoria. Uruguay 54

Gráfico 9. Brechas de logros promedio en ciencias, lectura y matemática en PISA 2025 según estudiantes con y sin necesidades educativas específicas en Uruguay 60

Recuadro 1. Metas ODS4 29

Recuadro 2. Cálculo e interpretación de los Índices de paridad 34

Recuadro 3. Discapacidad, dificultades de aprendizaje y necesidades educativas específicas 55

Recuadro 4. Marco normativo sobre educación inclusiva en Uruguay 57

Lista de abreviaturas y siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CB	Ciclo básico
CEA	Centros Educativos Asociados
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
Codicen	Consejo Directivo Central
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
DGETP	Dirección General de Educación Técnico-Profesional
DIEE	División de Investigación, Evaluación y Estadística
DSPE	Dirección Sectorial de Planificación Educativa
EBI	Educación Básica Integrada
EMB	Enseñanza Media Básica
EMS	Educación Media Superior
ENIR	Etnoencuesta de Inmigración Reciente
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo
ESCS	Índice de estatus económico, social y cultural
ESI	Educación sexual integral
IP	Índice de paridad
LE	Lineamiento estratégico
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
NEE	Necesidades educativas específicas
ODM	Objetivos del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ODS4	Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
OE	Objetivos estratégicos
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
PE	Política educativa
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
REDE	Reglamento de Evaluación del Estudiante
SE	Sistema educativo
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIC	Tecnologías de la comunicación y la información
UH	Una hora (modalidad reducida de la prueba PISA)
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

1 Uruguay en PISA

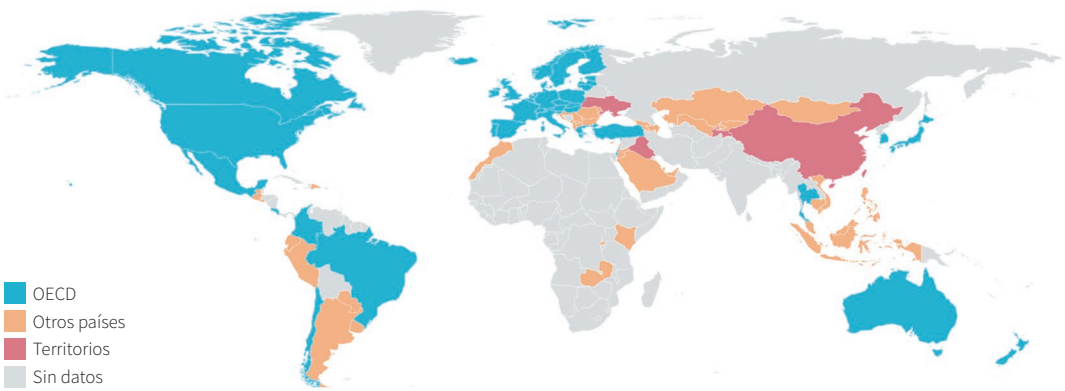
1.1. Qué es PISA y qué evalúa

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es un estudio desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), a través de un consorcio de instituciones. Se implementa desde el año 2000 y Uruguay participa desde 2003. En su edición de 2025 participaron más de 760.000 estudiantes de 15 años, que representan a unos 33 millones de estudiantes de 91 países y economías.

Países y economías participantes en PISA

La siguiente lista presenta los países y las economías participantes en PISA 2025. Está integrada por los países miembros de la OECD y por otros países participantes, marcados con un asterisco. En algunos casos, la participación no se realiza a escala nacional, sino a través de una región o economía. En estas situaciones, se consigna la región o economía correspondiente y se indica el país entre paréntesis.

Figura 1. Mapa de los países y economías participantes en PISA 2025



Fuente: ANEP PISA-Uruguay

PISA evalúa el desempeño de jóvenes de 15 años que asisten a la educación media. Esto comprende la oferta educativa pública y privada, de tiempo completo o parcial, así como los programas académicos o vocacionales y las escuelas extranjeras radicadas en el país, entre otras modalidades. En Uruguay, incluye a estudiantes de liceos públicos y privados, escuelas técnicas y 7.º, 8.º y 9.º grados de escuelas rurales.

Figura 2. Países y economías participantes en PISA 2025

Albania*	Croacia*	Japón	Países Bajos
Alemania	Dinamarca	Jordania*	Paraguay*
Arabia Saudita*	Dusambé (Tayikistán)*	Kazajistán*	Perú*
Argentina*	Ecuador*	Kenia*	Polonia
Armenia*	El Salvador*	Kirguistán*	Portugal
Australia	Emiratos Árabes Unidos*	Kosovo*	Reino Unido
Austria	Eslovenia	Kurdistán (Irak)*	Rep. Dominicana*
Autoridad Palestina*	España	Letonia	Rep. Eslovaca
Azerbaiyán*	Estados Unidos	Libano*	Ruanda*
Bélgica	Estonia	Lituania	Rumania*
Brasil*	Filipinas*	Luxemburgo	Serbia*
Brunéi Darussalam*	Finlandia	Macao (China)*	Singapur*
B-S-J-Z (China)*	Francia	Macedonia del Norte*	Suecia
Bulgaria*	Georgia*	Malasia*	Suiza
Camboya*	Grecia	Malta*	Tailandia*
Canadá	Guatemala*	Marruecos*	Taipéi Chino
Catar*	Hong Kong (China)*	Mauricio*	Turquía
Chequia	Hungría	México	Regiones de Ucrania* (17/27)
Chile	Indonesia*	Moldavia*	Uruguay*
Chipre*	Irlanda	Mongolia*	Uzbekistán*
Colombia	Islandia	Montenegro*	Vietnam*
Corea	Israel	Noruega	Zambia*
Costa Rica	Italia	Nueva Zelanda	

* Los participantes que no son miembros de la OECD están marcados con asterisco. En los casos en que el país no participa a escala nacional, sino que lo hace una región o economía, se describe el país entre paréntesis.

Fuente: ANEP PISA-Uruguay

El objetivo de PISA es evaluar hasta qué punto los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y desarrollado habilidades fundamentales para participar plenamente en la vida social y económica y ejercer la ciudadanía. El interés de PISA radica en analizar si los sistemas educativos logran preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos propios de una sociedad basada en el conocimiento. Por ello, no se centra en evaluar contenidos curriculares específicos ni en su mera reproducción, sino en analizar cómo los estudiantes ponen en juego sus habilidades y conocimientos para interpretar, razonar y comunicarse eficazmente ante situaciones y problemas propios de distintos ámbitos de la vida: personal, social, científico y global.

La población de 15 años resulta especialmente relevante, ya que, en la mayoría de los países participantes, se encuentra en la etapa final de la educación media básica. El hecho de centrarse en una edad específica, en lugar de hacerlo en un grado escolar, permite comparar las competencias desarrolladas por los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de sus trayectorias e historias educativas, tanto dentro como fuera del sistema.

Las áreas cognitivas evaluadas son la competencia lectora, la competencia matemática y la competencia científica. A ellas se suman áreas transversales en cada ciclo, como la resolución de problemas (2003 y 2012), la resolución colaborativa de problemas (2015), la competencia global (2018),[1] el pensamiento creativo (2022) y el aprendizaje en el mundo digital (2025). Cada área evaluada y cada diseño de prueba se apoyan en un marco conceptual específico.

¿Cómo define PISA la competencia matemática, la competencia científica, la competencia lectora y el aprendizaje en el mundo digital?

- La **competencia matemática** se entiende como la capacidad de un individuo para razonar matemáticamente, así como para formular, emplear e interpretar la matemática con el fin de resolver problemas en una variedad de contextos del mundo real. Incluye el uso de conceptos, procedimientos, hechos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a las personas a comprender el papel que desempeña la matemática en el mundo y contribuye a la elaboración de juicios bien fundamentados y a la toma de las decisiones que necesita un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo del siglo XXI (ANEP, 2022b).
- La **competencia científica** supone que una persona con formación científica pueda participar en un discurso razonado sobre la ciencia, la sostenibilidad y la tecnología, a fin de orientar la acción. Esto requiere las siguientes competencias:
  - Explicar fenómenos científicamente: reconocer, construir, aplicar y evaluar explicaciones sobre una variedad de fenómenos naturales y tecnológicos.
  - Construir y evaluar diseños para la investigación científica e interpretar críticamente datos y pruebas científicas: valorar y evaluar las formas de investigar preguntas científicas, así como interpretar y evaluar críticamente los datos y la evidencia científica.
  - Buscar, evaluar y utilizar información científica para tomar decisiones y actuar: obtener información científica sobre un tema específico relacionado con la ciencia, a escala global, local o personal, y evaluar su credibilidad, sus posibles fallos y sus implicaciones para las decisiones personales y comunitarias (ANEP, 2024a).
- La **competencia lectora** es la capacidad de los estudiantes para comprender, usar y evaluar textos, reflexionar sobre ellos y comprometerse con su lectura, a fin de alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad (ANEP, 2022a).
- El **aprendizaje en el mundo digital** se define como la capacidad de participar en un proceso iterativo de construcción de conocimientos y resolución de problemas mediante el uso de herramientas informáticas. Esta capacidad se demuestra a través de un aprendizaje autorregulado eficaz, mientras se aplican prácticas de investigación computacional y científica (ANEP, 2024b).

1 Solo 27 de los 79 países y economías participantes en PISA 2018 aplicaron la evaluación en esta área cognitiva. Uruguay no participó en ella, siguiendo la recomendación del Comité Técnico Nacional de expertos.

En Uruguay, desde 2015, la evaluación se realiza por computadora[2] y tiene una duración aproximada de dos horas, con una pausa de cinco minutos a mitad de la prueba. Las actividades de evaluación son diversas y comprenden desde propuestas más tradicionales hasta otras más interactivas, que incluyen simulaciones.

¿Cómo son las actividades de prueba y los distintos instrumentos que aplica PISA?

PISA dispone de un conjunto de actividades de prueba que pueden utilizarse en el aula para conocer distintas modalidades de evaluación. Con el fin de facilitar su acceso, la página web institucional del Programa PISA Uruguay cuenta con un espacio en el que se reúnen las actividades liberadas por PISA-OECD. Estas han sido traducidas y adaptadas para Uruguay, y reproducen el diseño y el formato que encontrará el estudiante al realizar la prueba. Se puede acceder a ellas mediante el siguiente enlace: https://pisa.anep.edu.uy/actividades_pisa

Además de la evaluación, se aplican cuestionarios a estudiantes y centros educativos, mediante los cuales se recoge información sobre el contexto socioeconómico, el clima escolar, los recursos y las prácticas educativas. Estos cuestionarios permiten al programa realizar un análisis contextual de los resultados y de los factores asociados al desempeño, así como análisis complementarios sobre aspectos relevantes, como el bienestar socioemocional, la convivencia en los centros educativos y los procesos de enseñanza y aprendizaje —estrategias, formatos, entre otros—.

De un conjunto de cuestionarios ofrecidos,[3] Uruguay aplica el cuestionario dirigido a los directores de los centros, el cuestionario general para estudiantes y otro específico sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación —en adelante, TIC—. En todos los casos, los cuestionarios son digitales y se responden de forma autoadministrada.

Además de los instrumentos internacionales aplicados en el marco de PISA 2025, el Centro Nacional PISA Uruguay diseñó e implementó dos cuestionarios adicionales con el objetivo de complementar la información recabada y profundizar en dimensiones de interés nacional. Uno de ellos estuvo dirigido a los centros educativos y el otro, a las familias de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Por último, la información se complementa con datos del sistema educativo. Para ello, la OECD elabora indicadores que describen la estructura general de cada sistema, entre ellos, el gasto en educación, la estratificación, las evaluaciones y los exámenes, la evaluación de docentes y directores, los salarios docentes, el tiempo efectivo de enseñanza y la formación docente. Estos datos permiten contextualizar los resultados de desempeño y disponer de parámetros que otorgan validez a las comparaciones entre sistemas educativos.

Los informes de resultados, las presentaciones, los marcos teóricos, los ejemplos de actividades y los cuestionarios aplicados en cada ciclo de evaluación se encuentran publicados en la página web institucional: https://pisa.anep.edu.uy/

2 En Uruguay, la evaluación se realiza en computadoras portátiles mediante un convenio con Ceibal.
3 Los cuestionarios aplicados se encuentran publicados en la página web institucional: https://pisa.anep.edu.uy/

¿Qué información recogen los cuestionarios dirigidos a estudiantes y centros educativos?

Cuestionario dirigido a la dirección de los centros educativos

- Información sobre la institución educativa: disponibilidad de recursos humanos y materiales; características de los procesos de toma de decisiones; énfasis curricular y extracurricular, y contextos de enseñanza, entre otros aspectos.
- Características del plantel docente: titulación, carga horaria y espacios de coordinación, entre otros aspectos.
- Características del estudiantado: cantidad, perfil y necesidades educativas especiales, entre otros aspectos.
- Vínculo con los padres o referentes: información que se brinda y participación en actividades, entre otros aspectos.

Cuestionario dirigido a los estudiantes

- Características sociodemográficas y del hogar, incluido su capital económico, social y cultural.
- Aspectos socioemocionales y vinculares, como sentimientos, actitudes, compromiso y motivación.
- Experiencias con sus pares y docentes; actividades que realizan dentro y fuera del centro educativo; clima escolar y de aula, y vínculos con pares y docentes.

Cuestionario sobre familiaridad con las TIC

- Disponibilidad y uso de las TIC.
- Capacidad para realizar tareas informáticas.
- Actitudes hacia el uso de dispositivos digitales.

Cuestionario nacional dirigido a la dirección del centro educativo

- Complementario del cuestionario internacional.
- Características del equipo de dirección: trayectoria, motivación, desarrollo profesional, liderazgo y satisfacción laboral, entre otros aspectos.
- Características del personal docente y no docente: composición, cualificación y disposición al desarrollo profesional; compromiso con el centro, y colaboración entre pares, entre otros aspectos.
- Gestión y proyecto de centro: acuerdos institucionales y existencia de un proyecto de centro, entre otros aspectos.
- Vínculo con las familias y la comunidad: lazos con la comunidad, participación de las familias en actividades del centro e involucramiento en la vida institucional, entre otros aspectos.
- Asistencia estudiantil y estrategias de atención a la inasistencia.
- Prácticas de inclusión y atención a las necesidades educativas específicas.

Cuestionario nacional dirigido a las familias de estudiantes con necesidades educativas específicas

- Situación de discapacidad del estudiante o limitaciones que presenta.
- Ajustes y apoyos necesarios para su participación en el centro educativo y para el aprendizaje.
- Asistencia y trayectoria educativa.
- Características del hogar.

Los informes de resultados, presentaciones, marcos teóricos y ejemplos de actividades tanto de las áreas centrales como de las áreas innovadoras en las que ha participado Uruguay y los cuestionarios aplicados en cada ciclo de evaluación se encuentran publicados en la página web institucional https://pisa.anep.edu.uy/

1.2. Qué le aporta a Uruguay participar en PISA

La evaluación PISA aporta un importante caudal de mediciones e indicadores nacionales e internacionales para analizar la trayectoria de la educación media. A diferencia de otras pruebas, PISA tiene carácter muestral y proporciona información sobre el desempeño de la cohorte de estudiantes de 15 años que asisten a la educación media, independientemente del grado que cursen.

Es importante señalar que, aunque la muestra se selecciona de forma aleatoria —primero los centros educativos[4] y luego los estudiantes[5] dentro de las instituciones seleccionadas—, los resultados no son representativos de cada centro en particular. Por ello, el análisis de la gestión, el clima escolar o las estrategias de enseñanza ofrece insumos para el diseño de políticas a escala del sistema o según el tipo de centro, pero no permite elaborar diagnósticos institucionales específicos.[6]

La participación del país en este programa se sustenta, en primer lugar, en la posibilidad de acceder a una perspectiva comparada y evolutiva. Esto permite analizar los logros de los estudiantes uruguayos en relación con los de otros sistemas educativos del mundo y, fundamentalmente, observar la trayectoria del país a lo largo del tiempo. Con más de veinte años de participación, PISA se ha consolidado como la principal fuente de información sistemática y comparable para el análisis de los aprendizajes a mediano plazo en el contexto nacional.[7] Ello ofrece un gran potencial para aprender de otros países y sistemas educativos, monitorear la evolución del desempeño en Uruguay a la luz de los objetivos y las acciones del sistema, y generar insumos para el diseño de políticas.

4 La selección aleatoria de los centros educativos se realiza con una probabilidad proporcional al tamaño de cada centro.
5 La selección de estudiantes dentro de los centros se realiza mediante un muestreo aleatorio simple.
6 La selección aleatoria de centros y estudiantes se lleva a cabo mediante un riguroso proceso de muestreo, que garantiza la calidad técnica de la evaluación y su representatividad a escala nacional.
7 Desde 2018, la evaluación Aristas Media de 9.º grado, desarrollada por el INEEd, se suma al conjunto de evaluaciones de aprendizaje destinadas al monitoreo nacional.

En segundo lugar, los marcos conceptuales de PISA constituyen un aporte relevante para la reflexión pedagógica. Estos marcos definen competencias vinculadas con la vida social, ciudadana y productiva. Cada nueve años, expertos internacionales los revisan y actualizan, en consulta con los países participantes, a la luz de los cambios tecnológicos y sociales y de los nuevos desafíos que plantea la enseñanza en cada área cognitiva.

En tercer lugar, PISA ofrece amplias posibilidades para analizar los factores asociados al desempeño, tanto en el ámbito individual y familiar como en el escolar y en el del sistema educativo. Esto permite abordar temas como la equidad, la desigualdad, el clima escolar, las estrategias de enseñanza y las características del estudiantado. En este sentido, en cada ciclo de evaluación Uruguay ha publicado un informe nacional y un conjunto de boletines específicos que abordan diversos ejes de análisis. Todos estos materiales se encuentran disponibles en el sitio web de la ANEP: https://pisa.anep.edu.uy/[8]

En conjunto, la información generada por el programa contribuye al diseño, el monitoreo y la evaluación de las políticas educativas y de los lineamientos estratégicos establecidos por la ANEP en cada período de gobierno.

Figura 3. Aportes de la participación de Uruguay en PISA

1. Perspectiva comparada
- Comparabilidad internacional, dentro y fuera de la región.
- Series largas de tiempo (más de 20 años).

2. Enfoque PISA y retroalimentación al SE y al desarrollo
- Curso de vida y competencias para la vida social, ciudadana y productiva (dinamismo).
- Marcos conceptuales (dinamismo).
- Diálogo con lineamientos estratégicos y objetivos del SE.

3. Contextualización de los resultados
- Factores asociados: sociodemográficos, socioeconómicos, educativos, actitudes, motivaciones, habilidades socioemocionales, clima escolar, gestión de centro, estrategias de aprendizaje, etcétera.
- Articulación con indicadores de nivel país y sistema educativo. Cobertura, tasa de repetición, desarrollo humano, gasto en educación, etcétera.



Fuente: ANEP PISA- Uruguay

Un eje central para orientar el análisis y valorar la utilidad de la información que PISA proporciona al país consiste en determinar en qué medida esta puede aportar insumos para el diseño, el monitoreo y el análisis de la política educativa nacional. En este sentido, más importante que el amplio caudal de información que ofrece el programa es formular preguntas pertinentes que puedan responderse efectivamente mediante los datos de PISA, de acuerdo con sus objetivos de evaluación y los marcos conceptuales asociados.

8 Por su parte, los informes internacionales elaborados por PISA-OECD se encuentran publicados en su sitio web: http://www.oecd.org/pisa/

En el caso de Uruguay, de los cinco lineamientos estratégicos de política educativa establecidos por la ANEP para el período 2025-2029, PISA aporta información sustantiva para comprender o monitorear diversos aspectos vinculados, al menos, con los siguientes: garantizar el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes (lineamiento estratégico 1); mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos (lineamiento estratégico 2); descentralizar las políticas educativas en los territorios (lineamiento estratégico 4) y avanzar hacia un gobierno democrático de la educación y una gestión democrática del sistema educativo (lineamiento estratégico 5), mediante el desarrollo de sistemas de información y la democratización del conocimiento con base en los datos de PISA.

¿Cómo trabaja PISA Uruguay?

Cada país participante designa un centro nacional responsable de la gestión y el desarrollo del estudio, así como del resguardo de la información, de acuerdo con un conjunto de estándares y protocolos internacionales que garantizan la calidad de los datos recabados. En Uruguay esta función corresponde a la ANEP, y el Programa PISA Uruguay se encuentra radicado en la DIEE-DSPE-Codicen.

El Programa PISA Uruguay desarrolla cinco grandes líneas de trabajo: 1) garantizar la calidad técnica del estudio; 2) articular y generar información para el diseño y la gestión de las políticas educativas; 3) promover y desarrollar espacios de debate y reflexión con distintos actores del sistema educativo; 4) promover y desarrollar conocimiento a partir de la información que brinda PISA y 5) generar y difundir información, así como promover su acceso, para contribuir al desarrollo del programa en distintos ámbitos y ante diversos públicos. La figura 4 presenta un esquema de estas líneas de trabajo.

Figura 4. Líneas de trabajo del Programa PISA Uruguay - ANEP



Fuente: DSPE-ANEP

1.3. Consideraciones para interpretar los resultados en PISA

1.3.1. Cómo se reportan e interpretan los resultados: puntajes y niveles de desempeño

PISA presenta los resultados mediante dos medidas complementarias: los puntajes obtenidos —su promedio, variabilidad, entre otros aspectos— y el porcentaje de estudiantes ubicado en cada nivel de desempeño, acompañado de una descripción de lo que logran hacer en cada uno de ellos.

En cuanto a los puntajes, la escala no tiene un valor mínimo ni máximo, ya que permite realizar comparaciones relativas y analizar brechas entre países, sectores o perfiles de estudiantes. Como referencia, en la primera edición de PISA, realizada en 2000, el promedio de los países de la OECD se fijó en 500 puntos, con un desvío estándar de 100 puntos. En los ciclos posteriores, este promedio ha variado levemente, aunque se ha mantenido en valores cercanos.

A partir de los puntajes obtenidos en cada área, PISA establece niveles de desempeño que describen los conocimientos y las habilidades que los estudiantes logran poner en práctica, de acuerdo con la dificultad de las actividades.[9] En PISA 2025 se identifican siete u ocho niveles de competencia por área, que abarcan desde los más básicos —1a, 1b o 1c, correspondientes a actividades de menor dificultad y complejidad— hasta los más avanzados —niveles 4, 5 o 6—. Esta clasificación permite ordenar y describir lo que los estudiantes son capaces de hacer con lo aprendido.

Como referencia, el nivel 2 se considera el umbral mínimo esperado para una adecuada inclusión y participación en las sociedades contemporáneas, y se utiliza como indicador para el seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia de educación. El anexo 1 presenta una descripción detallada de las tareas asociadas con cada nivel.

1.3.2. Cuatro advertencias para la interpretación de los resultados

Los elevados estándares y protocolos de PISA, junto con sus controles de calidad, garantizan la rigurosidad técnica de la evaluación. No obstante, al interpretar sus resultados deben considerarse su carácter muestral, la variación de los países participantes en cada ciclo y su orientación hacia la evaluación de competencias para la participación social y ciudadana, más que hacia los currículos nacionales. En este sentido, es necesario comprender tanto los alcances como las limitaciones de la información que brinda PISA y considerarla un insumo valioso, aunque complementario de otras evaluaciones, para el diseño, el monitoreo y la evaluación de las políticas educativas. Las siguientes advertencias procuran orientar una interpretación adecuada de los resultados.

Advertencia 1. Evitar el uso de las clasificaciones como forma de comparación

La posición de un país en cada ciclo de PISA depende de la cantidad y de la composición de los países participantes, por lo que no constituye un indicador adecuado para analizar

9 Estos niveles resultan de la agrupación de los puntajes mediante análisis psicométricos y de consideraciones relativas a la naturaleza de las competencias evaluadas. Estos aspectos se desarrollan con mayor profundidad en el *PISA 2025 Technical Report* (OECD, 2026b).

su desempeño ni su evolución a lo largo del tiempo. Además, dado que se trata de una evaluación muestral, los puntajes promedio presentan márgenes de error. Por consiguiente, las diferencias pequeñas entre países pueden no ser estadísticamente significativas y no justifican un ordenamiento preciso.

Advertencia 2. Considerar el nivel de representatividad de los resultados

PISA presenta resultados a escala nacional y del sistema educativo, así como para grandes grupos de comparación. Debido a su carácter muestral —centrado en estudiantes y no en centros educativos—, la información no es representativa de instituciones específicas ni de estudiantes individuales, por lo que no permite realizar análisis en esos niveles.

Advertencia 3. Interpretar con cautela las comparaciones temporales

PISA permite analizar la evolución del desempeño a lo largo del tiempo en cada país y establecer comparaciones entre países. Sin embargo, estas comparaciones requieren cautela. Por una parte, cada área constituye el foco principal de la evaluación —y recibe, por tanto, un mayor tiempo de prueba— cada tres ciclos, lo que permite realizar comparaciones más precisas entre esos momentos que entre ciclos consecutivos. Por otra parte, los marcos conceptuales y las metodologías se actualizan, por lo que estos cambios deben tenerse en cuenta al comparar los resultados.

En particular, las modificaciones introducidas en 2015, orientadas a mejorar el instrumento de medición y a obtener estimaciones más precisas, tuvieron un efecto significativo en algunos países, entre ellos Uruguay. Por esta razón, el análisis temporal de este informe prioriza las comparaciones correspondientes al período iniciado en 2015, mientras que los datos anteriores se consideran con cautela y como una referencia general de las tendencias.

Advertencia 4. Interpretar los resultados en su contexto

Los resultados de PISA —tanto los puntajes como los niveles de desempeño— deben interpretarse de manera contextualizada. Las comparaciones, ya sean internacionales o nacionales, requieren considerar factores como la cobertura, las políticas educativas aplicadas en cada país, la inversión en educación y las condiciones sociales, económicas y culturales. Un análisis descontextualizado puede conducir a interpretaciones simplistas o erróneas. Por ello, los resultados deben utilizarse con cautela y junto con otros indicadores que permitan comprender la complejidad de cada sistema educativo.

1.4. Uruguay en PISA 2025: enfoque y estructura del informe nacional

En cada edición de PISA, la OECD publica los informes de resultados de la evaluación desde una perspectiva internacional comparada. El volumen I de resultados de PISA 2025, *Future-Ready Students* (OECD, 2026a), analiza las competencias de los estudiantes de 15 años en ciencias, lectura, matemática y resolución de problemas computacionales, junto con actitudes y disposiciones como la curiosidad, la perseverancia y la autonomía en el aprendizaje. De este modo, el volumen adopta una visión multidimensional del aprendizaje, entendido como un proceso condicionado por aspectos cognitivos, emocionales y sociales, y examina si los jóvenes están preparados para desenvolverse en un mundo interconectado y en constante cambio.

Por su parte, el volumen III, *PISA 2025 Results (Volume III): Effective Learners in the Digital World* (OECD, en prensa-b), examina cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje y la resolución de problemas. Asimismo, destaca de qué manera estos procesos autorregulados favorecen el desempeño y analiza las diferencias entre países, grupos de estudiantes y tipos de tareas. Para ello, PISA utiliza los datos correspondientes al proceso de respuesta de los estudiantes con el fin de comprender cómo gestionaron su participación en las tareas, qué estrategias emplearon para avanzar en la prueba y si llevaron a cabo procesos de autoevaluación y reflexión.

Por último, el volumen II, *PISA 2025 Results (Volume II): Connected through English* (OECD, en prensa-a), examina la competencia de los estudiantes en lectura, comprensión auditiva y expresión oral en inglés como lengua extranjera en los 22 países y economías que participaron en esta evaluación opcional.

Además de los informes internacionales, el Programa PISA Uruguay-ANEP elabora, en cada edición de PISA, un informe nacional con un análisis propio. Este complementa la información con otras fuentes —normativa, documentos, estadísticas nacionales y entrevistas a informantes calificados, entre otras— e incorpora una perspectiva comparada, con especial atención al contexto latinoamericano. El informe se organiza en ocho volúmenes temáticos, independientes y complementarios, e incluye, además, un reporte ejecutivo y un reporte técnico.

El volumen 1, *Logros educativos, su evolución y contexto*, se centra en el análisis temporal de la evolución del desempeño en Uruguay en las tres principales áreas evaluadas, desde una perspectiva contextualizada. Responde preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los logros alcanzados en matemática, lectura y ciencias en Uruguay entre 2015 y 2025?; ¿cómo ha sido su evolución a la luz de las metas educativas, la oferta disponible en el territorio y el perfil de los estudiantes?

El volumen 2, *Calidad, equidad y metas educativas*, se centra en el análisis de la equidad y la desigualdad educativa en la educación media pública y privada de Uruguay. Responde preguntas como las siguientes: ¿qué tan equitativas son las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de 15 años que asisten a la educación media en Uruguay?; ¿qué información brinda PISA sobre la igualdad y la equidad de los aprendizajes según el género, el origen socioeconómico y cultural, el perfil migratorio, la situación de discapacidad y el tipo de oferta educativa?; ¿cómo se relaciona esta información con las políticas y las metas educativas del país?

El volumen 3, *Uruguay en el escenario internacional*, ofrece un análisis comparado de los logros educativos alcanzados en la educación media uruguaya, a partir del desempeño en el área principal de PISA 2025: la competencia científica. Busca responder cuál es el desempeño de Uruguay en el contexto internacional, qué características presentan los distintos países y cómo se asocian estas con los logros en la educación media. Los resultados se analizan a la luz de las características y la estructura de la oferta de educación media; de los logros educativos —tasas de cobertura, porcentajes de población con educación media completa, entre otros— y de indicadores como el gasto en educación y el desarrollo humano.

Los volúmenes 4 y 5, *Logros en ciencias: marco conceptual, resultados y contexto curricular* y *Logros en matemática: marco conceptual, resultados y contexto curricular*, respectivamente, analizan en profundidad en qué medida los estudiantes uruguayos logran activar determinados procesos cognitivos y movilizar sus conocimientos en ciencias y matemática para resolver situaciones concretas en diversos contextos.

Cada volumen describe el marco conceptual en el que se sustenta la evaluación de la competencia correspondiente y presenta una descripción de la oferta de enseñanza vigente en el año de la evaluación —2025—, tal como se establece en los planes y programas de estudio según el grado y el tipo de oferta educativa. Asimismo, incluye una caracterización elaborada a partir de los aportes de las inspecciones de asignatura de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

El volumen 6 busca comprender la relación entre la gestión escolar, la profesionalización de los equipos de dirección, la disponibilidad y organización de los recursos humanos y materiales, y los logros de aprendizaje. Este análisis se realiza en el marco de las características de la planificación y la gestión de la educación en el sistema educativo uruguayo y en una selección de países de comparación.

El volumen 7, *Entornos de aprendizaje, convivencia y bienestar*, presenta un análisis del clima escolar, con énfasis en aspectos como la valoración de la educación recibida, el involucramiento con el centro educativo, la percepción de inseguridad y vandalismo en el centro y su entorno cercano, así como otros factores relevantes para la mejora escolar.

El volumen 8, *El aprendizaje en el mundo digital*, describe qué permite conocer PISA acerca del aprendizaje en el mundo digital de los estudiantes de 15 años que asisten a la educación media en Uruguay, así como de las creencias y actitudes asociadas con este.

El Reporte Ejecutivo, sin pretender abarcar la riqueza de cada análisis, ofrece una síntesis de los aspectos más destacados de cada volumen. Por su parte, el Reporte Técnico describe los procedimientos y las decisiones metodológicas adoptadas durante la evaluación —por ejemplo, los aspectos relativos a la muestra y la cobertura— y en los distintos análisis realizados —como los modelos estadísticos empleados—.

Por último, cabe destacar que en varios volúmenes del informe participaron equipos técnicos de la ANEP externos a PISA Uruguay, así como otras instituciones. Su colaboración abarcó diversas etapas del proceso de evaluación, desde la coordinación y la logística de la aplicación hasta los aportes docentes y el análisis de los resultados.[10]

El Programa PISA Uruguay-ANEP considera que el esfuerzo realizado por el país para participar en este tipo de programas internacionales debe traducirse en oportunidades de socialización y apropiación de la información por parte de todos los actores de la educación. En este sentido, entre sus líneas de acción se encuentra la generación de espacios para el intercambio y la colaboración técnica interinstitucional, así como el impulso de futuras colaboraciones y de la producción de conocimiento por parte de académicos, docentes y otros actores del ámbito educativo, a partir de la información generada por la participación del país en el programa.

10 Los volúmenes del informe se publicarán entre el último trimestre de 2026 y el primer trimestre de 2027.

1.5. Estructura del Volumen 2 del informe Uruguay en PISA 2025

Este volumen aborda los resultados del ciclo PISA 2025 con foco en el análisis de la equidad y la desigualdad de oportunidades educativas. El análisis se articula con el marco normativo y conceptual que deriva de la Agenda 2030 de la Unesco para la educación, suscripta por Uruguay (ODS4), y con los lineamientos estratégicos del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2025-2029. El volumen busca contribuir explícitamente al monitoreo de varias de las metas educativas que Uruguay ha definido para este período, orientadas hacia una educación inclusiva, de calidad y con equidad.

El análisis se centra en siete dimensiones, conceptualizadas como ejes potenciales de inequidad educativa. Específicamente, se abordan las desigualdades en los aprendizajes vinculadas al origen socioeconómico, el género, el rezago escolar, la localización geográfica, el sector y la modalidad de enseñanza, la condición migratoria y las necesidades educativas específicas (NEE) de los estudiantes. En cada caso, se procura contextualizar los resultados a la luz de los fundamentos o marcos normativos correspondientes —nacionales e internacionales— y a las políticas educativas en curso vinculadas a cada uno de los temas. El volumen se concentra en los desempeños en ciencias, área foco del ciclo PISA 2025.

Sitios de interés

Página web de PISA Uruguay
https://pisa.anep.edu.uy

Marcos conceptuales de las áreas evaluadas en PISA
https://pisa.anep.edu.uy/marcos

Espacio para realizar actividades de prueba con corrección en tiempo real
https://pisa.anep.edu.uy/actividades_pisa

Informes nacionales
https://pisa.anep.edu.uy/Informes_nacionales

Cuestionarios al director y al estudiante y bases de datos
https://pisa.anep.edu.uy/datos_pisa

Informes y boletines
https://pisa.anep.edu.uy/Boletines

Plataforma interactiva de autoconsulta
https://pisa.anep.edu.uy/plataforma

Información sobre las características del programa internacional OECD PISA
https://www.oecd.org/pisa/

2 Calidad y equidad en las metas educativas

2.1. Calidad, equidad e igualdad educativa

Un sistema educativo de calidad es aquel en el que todos los niños y adolescentes tienen acceso efectivo a la escolarización, logran progresar en los tiempos previstos a través de los grados y ciclos escolares que estructuran la trayectoria, culminan al menos los niveles considerados como obligatorios y desarrollan, a lo largo del proceso, el máximo de su potencial, tanto en lo que refiere a los aprendizajes estrictamente académicos como a su formación y desarrollo, en un sentido amplio.

Esta definición descansa en una expectativa normativa general, asociada al mandato de garantizar la **inclusión** y la **justicia** educativas. Esto es, el derecho de todas las personas a la escolarización y al desarrollo de habilidades y competencias fundamentales (inclusión) y, al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades para un aprovechamiento real de la escolarización, independientemente de circunstancias sociales como el contexto socioeconómico, el origen étnico o la localización geográfica, y de atributos personales como el género o las diferentes necesidades educativas —incluyendo situaciones de discapacidad— (OECD, 2026). En pocas palabras, los sistemas educativos equitativos son aquellos que logran combinar inclusión y justicia.

El foco en la equidad interpela, por tanto, la capacidad de los países y, en particular, de los sistemas educativos, para evitar que las inequidades sociales se traduzcan en desigualdades educativas en el acceso, en las condiciones de escolarización, en el apoyo y la atención a las necesidades específicas de cada estudiante, en la capacidad de progresión y, por supuesto, en los logros de aprendizaje. Aunque, en el corto plazo, la educación puede hacer poco por combatir los niveles de estratificación y desigualdad social, puede mitigar sus impactos sobre los logros educativos a través del desarrollo de políticas —a escala macro y micro— que contribuyan a que los niños y adolescentes con mayor vulnerabilidad social o académica accedan a una buena educación y alcancen los resultados esperados. Ejemplos de ello pueden ser la extensión o diversificación de la oferta en el territorio, la mejora en las propuestas curriculares, el desarrollo de sistemas efectivos de detección y apoyo oportuno a los estudiantes que lo requieran, la mejora en las condiciones generales de aprendizaje —por ejemplo, a través de la reducción del tamaño de los grupos—, el desarrollo de políticas efectivas de inclusión de estudiantes con discapacidad, entre otras.[11]

11 Algunas condiciones de los sistemas educativos pueden eventualmente acentuar, en lugar de mitigar, la desigualdad de oportunidades. Una distribución regresiva de los recursos educativos materiales o humanos (más o mejores recursos en contextos de menor vulnerabilidad), una oferta educativa excesivamente rígida u homogénea o una bifurcación demasiado temprana entre trayectos académicos y no académicos, entre otros aspectos, podrían derivar en desigualdades que tienen origen en el propio sistema.

El nivel de equidad de un sistema educativo puede predicarse respecto de uno o más indicadores de logro: el acceso a los diferentes niveles de la educación formal —en la actualidad, desde la educación inicial—, la progresión en tiempo (cobertura oportuna) y la culminación de los ciclos obligatorios (egreso), el desarrollo de conocimientos y competencias académicas a lo largo de la trayectoria (aprendizaje), entre otros. Como otros estudios similares, PISA parte de la hipótesis central de que la inequidad en los logros de aprendizaje, y no solo la obtención *per se* de credenciales escolares, constituye una forma de desigualdad crítica para las oportunidades futuras de integración —laboral, política, cultural, etcétera— vinculadas a los procesos futuros de transición hacia el mundo adulto de los que hoy son adolescentes.

El mandato de equidad no descansa estrictamente sobre la expectativa de que todos los estudiantes alcancen un mismo nivel de logros o iguales desempeños. Incluso en los sistemas educativos más equitativos se constatan variaciones significativas en los resultados escolares. La equidad en los aprendizajes se fundamenta, en cambio, en dos condiciones necesarias, de carácter complementario.

Por una parte, la condición de que en cada etapa todos los niños y adolescentes alcancen *al menos* ciertos estándares de aprendizaje considerados mínimos, básicos o indispensables. La definición práctica de estos estándares ha ido modificándose a lo largo del tiempo y, eventualmente, puede variar de un sistema educativo a otro. Así, por ejemplo, la escolarización universal o, en el caso de los logros académicos, la superación de los denominados 'umbrales de competencia', como los que define PISA para las distintas áreas que evalúa, constituyen requisitos básicos para la equidad.

Por otra parte, la condición de que no se verifiquen diferencias en los logros de estudiantes de diferente contexto, derivadas de ventajas o desventajas de unos grupos respecto de otros. Tales son, por ejemplo, las diferencias en los aprendizajes entre mujeres y varones (brechas de género), entre adolescentes de mayor y menor nivel socioeconómico (brechas socioeconómicas), entre estudiantes del sector público y privado o entre los que asisten a modalidades generales y técnico-profesionales (brechas asociadas a la oferta). En este sentido, existe mayor igualdad de oportunidades a medida que los logros de distintos sectores sociales o de estudiantes con características personales distintas tienden a equipararse.

La primera condición corresponde a la noción de inclusión y la segunda, al concepto de justicia.

La equidad sí admite ciertos niveles de heterogeneidad en los logros, siempre y cuando se constate: *a)* que quienes desarrollan menores competencias logren de todos modos alcanzar los umbrales básicos de aprendizaje y *b)* que las diferencias en los desempeños no reflejen el impacto de las desigualdades sociales o, al menos, estén débilmente asociadas con ellas. En cualquier caso, suele aceptarse que brechas excesivamente pronunciadas en los logros generan un escenario menos propicio para la equidad.

Junto con otras fuentes de información, los resultados de la participación de Uruguay en el estudio PISA aportan evidencia rica para el monitoreo de varias de las metas educativas vinculadas a la equidad, tal como han sido definidas en Uruguay en el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2025-2029 (ANEP, 2025) y, a escala internacional, en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible para el área de la educación (ODS4).

2.2. La equidad en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El logro de aprendizajes de calidad y con equidad ocupa un lugar central en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los compromisos globales de esta agenda avanzan sobre los anteriores Objetivos del Milenio (ODM) y se expresan en diez metas específicas para el ODS4 de Educación (recuadro 1) y en el Marco de Acción de Educación 2030, titulado *Hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

Uno de los lineamientos prioritarios de la agenda se focaliza en la necesidad de asegurar que todas las personas tengan acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad «con independencia de su sexo, edad, raza, color, etnia, idioma, religión u opinión política, origen nacional o social, pobreza u otras formas de vulnerabilidad, así como personas con discapacidades, migrantes, población indígena, etcétera» (Unesco, 2016).

De acuerdo a esta orientación, para hacer efectivo el derecho a la educación se requiere asegurar aprendizajes de calidad, relevantes y equitativos, en todos los niveles y en todos los escenarios, lo que a su tiempo supone asegurar el acceso, la progresión y la permanencia en el sistema educativo, es decir, la cobertura y la cobertura oportuna. Cuatro de las diez metas definidas para el ODS4 refieren explícitamente a logros de aprendizaje en distintas áreas y todas, de manera más transversal o más explícita, incorporan criterios vinculados a la equidad y la inclusión.

Recuadro 1. Metas ODS4

Metas ODS4

4.1. Para 2030, garantizar que todos los niños y niñas completen una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad que conduzca a resultados de aprendizaje relevantes y efectivos para el Objetivo 4.

4.2. Para 2030, garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a un desarrollo, atención y educación preprimaria de calidad en la primera infancia, para que estén preparados para la educación primaria.

4.3. Para 2030, garantizar el acceso equitativo de todas las mujeres y hombres a una educación técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad.

4.4. Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen habilidades relevantes, incluidas habilidades técnicas y vocacionales, para el empleo, los trabajos decentes y el espíritu empresarial.

4.5. Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6. Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y una proporción sustancial de adultos, tanto hombres como mujeres, logren la alfabetización y la aritmética.

4.7. Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, lo que incluye, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía y valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a. Construir y mejorar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, las discapacidades y las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b. Para 2030, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, para matricularse en la educación superior, incluida la formación profesional y los programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y de las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.c. Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

En particular, los indicadores 4.1.1 y 4.5.1 (metas 4.1 y 4.5), definidos en el *Marco de indicadores mundiales para el seguimiento de las metas del ODS4*, están directamente vinculados al logro de aprendizajes de calidad con equidad. En este volumen se utilizarán como referencia constante para la valoración de los resultados de la participación de Uruguay en el ciclo PISA 2025.

Tabla 1. Indicadores para el seguimiento de las Metas 4.1 y 4.5 del ODS4

Meta ODS4	Indicador
Meta 4.1. Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.	Indicador 4.1.1. Porcentaje de niños y jóvenes: a) en los grados 2.º o 3.º; b) al final de la enseñanza primaria, y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemática, por sexo.
Meta 4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad.	Indicador 4.5.1. Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil superior/inferior de riqueza y otros, como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse.

Fuente: Unesco (2016)

Sobre la base de las orientaciones brindadas por la Unesco, la Dirección de Educación del MEC de Uruguay ha trabajado en la definición de indicadores y fuentes de información específicos para el país. Varios de estos indicadores se basan en evaluaciones estandarizadas y regulares de aprendizaje vinculadas al Objetivo 4.1 (MEC, 2017). En particular, los indicadores 4.1.13 y 4.1.16 (porcentaje de niños y jóvenes que han adquirido niveles mínimos de competencia en lectura y en matemática al final de la educación media básica) se monitorean con base en la participación de Uruguay en los distintos ciclos de PISA (MEC, 2017). Estos indicadores fueron retomados para la definición de las metas educativas de la ANEP en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2025-2029.

Tal como señala Bogliaccini (2018), el logro de las metas macrodefinidas en el ODS4, acceso y cobertura, equidad y calidad, puede comportar tensiones para la agenda de los sistemas educativos y para la valoración de los avances y dificultades correspondientes. La necesidad de analizar los resultados del estudio PISA a la luz de las tasas de cobertura de los adolescentes de 15 años de cada país —un aspecto desarrollado en los volúmenes 1 y 3 del informe Uruguay en PISA 2022 así como en informes previos de PISA Uruguay (ANEP, 2022b; ANEP, 2023a, 2023c)—, constituye un buen ejemplo en este sentido: las mejoras progresivas en la tasa de escolarización de la población de 15 años, derivadas de un mejor acceso y en particular de una disminución en los niveles de abandono prematuro de los estudios, suelen presionar hacia abajo los resultados promedio de la evaluación a escala nacional. De hecho, PISA muestra que, a escala internacional, son muy pocos los sistemas educativos que logran mejorar simultáneamente sus niveles de cobertura y sus resultados académicos promedio (OECD, 2026).

2.3. La equidad en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP para el período 2025-2029

El Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP para el quinquenio 2025-2029 parte de un diagnóstico general sobre logros y desafíos del sistema, entre los que se destacan problemas persistentes vinculados a la equidad en el aprendizaje en Primaria, Educación Media Básica y Superior, así como diferencias en la asistencia, permanencia y culminación de ciclos. La reducción de la inequidad constituye, de hecho, uno de los ejes orientadores del plan nacional. En efecto, una de las políticas educativas propiamente dichas está relacionada con la superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes (ANEP, 2025, p. 128).

Los aprendizajes y la reducción de las inequidades se destacan como «propósitos y políticas principales» en el plan de desarrollo.

> Respecto a superar las inequidades en los aprendizajes, el objetivo estratégico refiere a la ampliación y focalización del repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos. Para propiciar una mayor igualdad en la forma en que el sistema educativo distribuye los saberes, se plantea como segundo objetivo la revisión y el cambio de los regímenes académicos que producen resultados que acentúan la desigualdad. (ANEP, 2025, p. 164)

Específicamente, dos de los cinco lineamientos estratégicos (LE) definidos por la ANEP para el quinquenio se vinculan directamente a los objetivos de mejorar los aprendizajes reduciendo los niveles de inequidad:

- LE1: Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes.
- LE2: Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en la perspectiva de derechos humanos (ANEP, 2025).

El primer lineamiento estratégico consta de cuatro políticas educativas (PE) propiamente dichas:

- PE: Universalización del acceso a los ciclos educativos
- PE: Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva
- PE: Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias
- PE: Mejoramiento de los egresos de todo el ciclo educativo (EMS)

Todas estas políticas educativas, con sus respectivos objetivos estratégicos (OE), apuntan a los conceptos de todos avanzando y al mismo tiempo, descripto anteriormente, lo que caracteriza una mayor equidad en un sistema educativo. Por otra parte, el lineamiento estratégico 2 presenta tres diferentes políticas educativas propiamente dichas:

- PE: Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación
- PE: Superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes
- PE: Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos

Específicamente, en la primera PE se enmarca el OE 2.2, que estipula «mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias». En ese marco, la ANEP fijó dos metas en términos de logro en matemática y lectura: aumentar el porcentaje de estudiantes de 15 años que alcanza, al menos, el mínimo de suficiencia de PISA (nivel 2 o superior) en lectura al 61 % en 2025 y al 64 % en 2029. En matemática, en tanto, proyecta alcanzar proporciones de estudiantes con desempeños mínimos o superiores del 46 % y del 50 % para 2025 y 2029, respectivamente (ANEP, 2025).

3 Equidad de aprendizajes en Uruguay a la luz de PISA 2025

Tal como se analiza en los volúmenes 1 y 3 del informe Uruguay en PISA 2025, el ciclo PISA 2025 muestra un nivel importante de heterogeneidad en los logros de aprendizaje de los estudiantes uruguayos en todas las áreas, incluida ciencias, que es el foco de este ciclo. Uruguay no es un caso atípico en este sentido: las brechas entre los estudiantes más y menos destacados son, de hecho, de mayor magnitud en el promedio de los 91 países participantes y en el promedio de los países de la OECD que en Uruguay (brechas entre percentil 90 y percentil 10 para el total de países participantes, para el promedio de OECD y para Uruguay son, respectivamente, de 280, 258 y 230 puntos). De todos modos, es importante subrayar que las diferencias en lo que los estudiantes son capaces de hacer con lo que aprendieron son altas y reflejan progresos académicos muy diversos entre los estudiantes uruguayos de 15 años.

Tal como se argumentó en la sección anterior, más allá de la heterogeneidad en los logros, una condición para una educación de calidad y con equidad es la garantía de que todos los estudiantes alcancen, al menos, los aprendizajes definidos como básicos para cada etapa de la escolarización. En PISA, estos aprendizajes básicos vienen definidos a partir del nivel 2 de desempeño (denominado también 'umbral de suficiencia'), que se alcanza a partir de los 420 puntos. Desde el punto de vista de la inclusión, resulta crucial minimizar la cantidad de estudiantes que no alcanzan estas competencias académicas básicas, incluso en un escenario donde persistan diferencias más o menos importantes en los logros de aprendizaje. Las metas presentadas en el Plan de Desarrollo de la ANEP, referidas previamente, apuntaban a mejorar en 2025 del porcentaje de estudiantes que alcanzan dicho umbral de competencias: a un 46 % en matemática y a un 61 % en lectura. Tal como se reportó en el Volumen 1 del informe Uruguay en PISA 2025, estos porcentajes se ubican en 42,1 % en matemática y 56,6 % en lectura. Si bien el escenario internacional es de caída o estancamiento de estos indicadores en buena parte de los países participantes, no se alcanza la meta trazada por la ANEP para estas áreas en 2025.

Desde la mirada de la igualdad de oportunidades educativas, las siguientes secciones analizan el grado en que las diferencias en los logros académicos en PISA 2025 están asociadas a siete clivajes de desigualdad: el nivel socioeconómico, el género, el rezago escolar acumulado hasta los 15 años, la localización geográfica, el sector y la modalidad institucional, la condición migratoria y las necesidades educativas específicas (NEE) vinculadas a situaciones de discapacidad o a distintos tipos de dificultades de aprendizaje. Cuando es posible, buscan dialogar con el nivel de cumplimiento de las metas educativas vinculadas a la equidad.

En todos los casos, se consideran simultáneamente dos indicadores complementarios: las brechas o diferencias de puntaje obtenidos en la prueba por los distintos grupos que se comparan y las diferencias en el porcentaje que, en cada caso, alcanza como mínimo el

umbral de suficiencia definido por PISA (nivel 2 de desempeño). En este último caso, la comparación se apoya en el cálculo de índices de paridad (por género, por nivel socioeconómico, etcétera), tal como son presentados en los indicadores de seguimiento de las metas del ODS4 (tabla 1).

Como es habitual, para el análisis de las inequidades vinculadas a cada una de las dimensiones consideradas (el género, el rezago escolar, la localización geográfica, el sector y la modalidad institucional, la condición migratoria y las NEE) se presentan dos análisis complementarios. El primero surge del cálculo directo de las diferencias de puntaje y de los índices de paridad entre los grupos de interés (varones y mujeres, estudiantes del sector público y privado, etcétera). En el segundo caso, la comparación de los logros toma en cuenta las diferencias vinculadas al nivel socioeconómico de los estudiantes y al resto de los factores considerados. Esto último tiene el objetivo básico de evitar conclusiones potencialmente erróneas que pueden surgir de hacer comparaciones «injustas» (por ejemplo, atribuir las diferencias en los desempeños entre los estudiantes de contextos urbanos y rurales o del sector público y privado, etcétera, a la calidad de las distintas ofertas educativas, sin tomar en consideración los diferentes perfiles académicos y sociales de los adolescentes de cada área o que asisten a cada modalidad). Este segundo enfoque se basa en análisis multivariados, cuya especificación se presenta en el anexo a este volumen.

Recuadro 2. Cálculo e interpretación de los Índices de paridad

Cálculo e interpretación de los índices de paridad

Los índices de paridad (IP) presentados en este volumen comparan el porcentaje de estudiantes que se desempeñan por encima del umbral de suficiencia en PISA (nivel 2 de desempeño) en dos subpoblaciones (por ejemplo, estudiantes de mayor y menor nivel socioeconómico). El valor del índice resulta del cociente entre el porcentaje de estudiantes con nivel de suficiencia en el grupo que, según el caso, es más vulnerable (siguiendo el ejemplo, el de menor nivel socioeconómico) y el porcentaje de estudiantes con nivel de suficiencia en el grupo menos vulnerable (de mayor nivel socioeconómico). El grupo que se toma como referencia (denominador) corresponde al que *a priori* cuenta con las condiciones educativas más favorables y el grupo de comparación (numerador), al grupo menos favorable.

$$\text{IP (nivel socioeconómico)} = \frac{\text{\% de estudiantes más vulnerables que alcanza el nivel de suficiencia (nivel 2 o superior)}}{\text{\% de estudiantes menos vulnerables que alcanza el nivel de suficiencia (nivel 2 o superior)}}$$

Valores menores a 1 indican una situación de inequidad que afecta al grupo más vulnerable (numerador); la disparidad es mayor cuanto más cercano a cero es el valor.

Valores mayores a 1 indican una situación de inequidad (disparidad) en favor del grupo de comparación, con mayor afectación al grupo más favorable. Cuanto mayor es el valor, mayor es la disparidad (no tiene límite superior).

Un IP con valor 1 (o no diferente significativamente de 1) indica una situación de paridad.

El anexo a este volumen presenta con mayor detalle el cálculo y la lectura de los IP

3.1. Desigualdad de aprendizajes y nivel socioeconómico

Uno de los grandes desafíos de los países y sistemas educativos en el logro de la equidad es reducir las desigualdades de oportunidades educativas vinculadas al origen socioeconómico. Como se señalaba anteriormente en el apartado 2 de este informe, este desafío aparece transversalmente y de forma explícita en varias de las metas internacionales derivadas del ODS4, así como también, a nivel nacional, en los sucesivos períodos de gobierno de la ANEP.

A modo de ejemplo, durante la trayectoria de los estudiantes evaluados en 2025, algunas de las políticas desarrolladas en el período 2020-2024 (ANEP, 2021) fueron desarrolladas en el Marco Curricular Nacional (MCN); el impulso a la modalidad de centros María Espínola para la enseñanza media, implementación de los planes focalizados en un conjunto de centros más vulnerables en lo social y educativo de todo el país (OE 1.1.2); aplicación de planes focalizados en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y pensamiento científico en 1.°, 2.° y 6.° en escuelas públicas con mayores niveles de vulnerabilidad social y educativa (OE 2.1); diseño y desarrollo de planes formativos en las áreas de lengua, matemática, habilidades socioemocionales y ciudadanía digital en los grados de 1.° a 3.° en centros de EMB con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social y repetición, con foco en los quintiles 1 y 2 (OE 2.2) (ANEP, 2020).

En tanto, durante el período 2025-2029, ANEP proyecta impulsar algunas políticas y profundizar otras para amortiguar las desigualdades y mejorar los aprendizajes, entre las que se encuentran: incrementar la cobertura de extensión de tiempo pedagógico (OE 1.7), universalizar el nivel de 3 años (OE 1.1), incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria (OE 1.8), fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos (OE 1.10), implementar dispositivos de acreditación y reconocimiento de saberes (OE 1.14), y ampliar la cobertura de alimentación en educación media básica (DGES y DGETP) (OE 1.9)[12] (ANEP, 2025).

Entre las estrategias de más larga data en el país, orientadas con base en los mismos propósitos generales, se encuentran la ampliación de las ofertas de jornada completa o extendida, tanto en primaria —desde la década de 1990— como, más tarde, en la enseñanza secundaria —desde 2011 con los primeros liceos de tiempo completo y desde 2016 con la modalidad de tiempo extendido—; las escuelas y jardines Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), focalizados en los centros de contexto socioeconómico más vulnerables; los Centros Educativos Asociados (CEA), que desde 2017 vinculan escuelas de la DGEIP con escuelas técnicas de la DGETP, para facilitar el tránsito hacia la educación media básica.

12 Respecto a la mejora de los aprendizajes, se elaboró la LE2 del período 2025-2029 (ANEP, 2025); se proyecta trabajar en la elaboración de materiales de enseñanza, fortalecer espacios de construcción de conocimiento en la comunidad educativa, crear fondos concursables para proyectos presentados por los centros educativos en temáticas interdisciplinarias, que combinen elementos del saber con las líneas transversales, entre otros aspectos (ANEP, 2025, p. 169). Un mayor detalle de los lineamientos, políticas y objetivos de la administración 2025-2029 se encuentra en el Anexo 4 de este informe.

3.1.1. PISA y la valoración de las desigualdades socioeconómicas en los aprendizajes

Las desigualdades o inequidades socioeconómicas en los aprendizajes ocupan un lugar central en el estudio PISA. Para el análisis de este aspecto, PISA elabora un índice de estatus económico, social y cultural (ESCS, por su sigla en inglés) que resume en una escala numérica estandarizada la situación del hogar del estudiante respecto al acceso a recursos económicos, sociales y culturales. Específicamente, el índice ESCS considera el nivel educativo y el estatus ocupacional de los padres del estudiante, así como la disponibilidad en el hogar de un conjunto de bienes materiales y culturales (OECD, 2025). En función del índice ESCS es posible analizar diferentes indicadores, de carácter complementario, vinculados al nivel de desigualdad o inequidad en los aprendizajes en cada país o sistema educativo. Entre los más frecuentes se encuentran los gradientes socioeconómicos y la fuerza de la asociación entre el ESCS y los desempeños, las brechas en los aprendizajes de los estudiantes más y menos vulnerables, los índices de paridad vinculados al origen social (proporción de estudiantes de los entornos más y menos vulnerables que superan el umbral de suficiencia en las pruebas), entre otros.

3.1.2. Fuerza e impacto de la asociación entre el nivel socioeconómico y los desempeños académicos

Al igual que en los ciclos anteriores, PISA 2025 refleja alta inequidad socioeconómica detrás de las diferencias en los aprendizajes de los estudiantes uruguayos. El 15 % de las diferencias en los puntajes obtenidos en la prueba de ciencias se explica por desigualdades en el nivel socioeconómico de los estudiantes.[13] Este porcentaje expresa la fuerza de la asociación entre el nivel socioeconómico y los aprendizajes en Uruguay, siendo sensiblemente mayor que el promedio de los 91 países y economías participantes de PISA, ubicado en el 12 %. Esto implica cuánto de la desigualdad educativa es explicada por desigualdades socioeconómicas, tema ampliamente abordado (Breen y Goldthorpe, 2021; Boudon, 1974; entre otros).

Los gradientes socioeconómicos constituyen un indicador íntimamente vinculado al anterior: para cada país, informan sobre el impacto en los puntajes asociado a la variación en el nivel socioeconómico.[14] Para Uruguay, el gradiente socioeconómico se ubica en 28 puntos para el área de ciencias, un valor menor al registrado para el promedio de los países participantes, que es de 36 (OECD, 2026).

3.1.3. Brechas en los desempeños del 20 % de los estudiantes de menor y mayor nivel socioeconómico

La tabla 2 presenta los puntajes promedio en ciencias de acuerdo al nivel socioeconómico del hogar. Específicamente, se reportan los resultados para el 20 % de estudiantes de me-

13 En las pruebas de lectura y ciencias, este indicador se ubica en 13 % y 14 % respectivamente.

14 Técnicamente, los gradientes corresponden al incremento en el puntaje de los estudiantes asociado a un incremento unitario (un punto) en el índice ESCS de nivel socioeconómico.

nor nivel socioeconómico (quintil 1 del índice ESCS de PISA), para el 20 % siguiente (quintil 2) y así sucesivamente hasta el 20 % del contexto más favorable (quintil 5).

La brecha de puntajes entre el 20 % de los estudiantes uruguayos más y menos vulnerables en términos de su contexto socioeconómico (quintiles 1 y 5) es de 95 (408 y 503 puntos respectivamente). La comparación entre grupos contiguos (quintil 1 de ESCS vs. quintil 2, quintil 2 vs. 3, etcétera) muestra, en todos los casos, diferencias importantes, aunque el salto más pronunciado en los desempeños se registra entre el quintil 4 y el 5, con una diferencia de casi 40 puntos.

Tabla 2. Puntaje promedio en la prueba de ciencias según quintiles del índice ESCS,[(a)] Uruguay

	Puntaje promedio sin controlar	Brecha con el quintil anterior
Total	445	-.-
Quintil 1 ESCS	408	-.-
Quintil 2 ESCS	424	17
Quintil 3 ESCS	444	20
Quintil 4 ESCS	464	20
Quintil 5 ESCS	503	40
Brecha entre el quintil 5 y el quintil 1	95	-.-

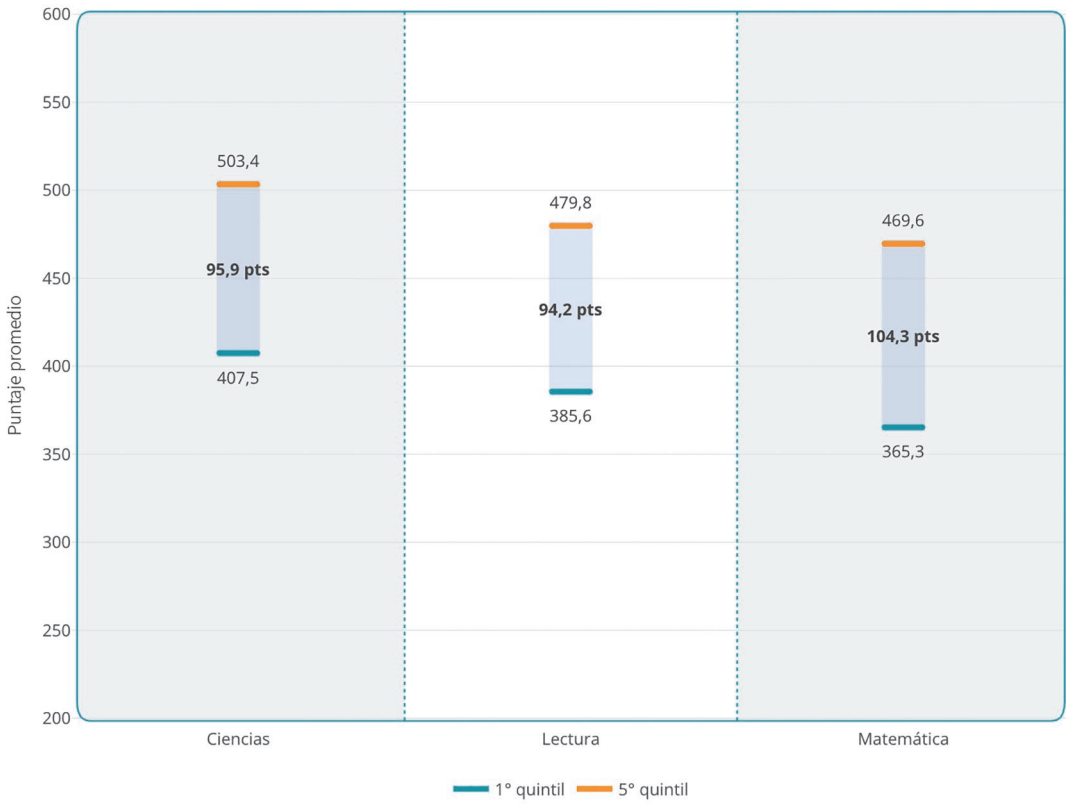
Fuente: Programa PISA Uruguay - ANEP, con base en PISA 2025, OECD

(a) Los quintiles están calculados sobre la distribución del índice ESCS de PISA para los estudiantes uruguayos.

Si comparamos las brechas de ciencias (sin ajustar) por ciclo, se puede observar que no se ha reducido la desigualdad en los logros en ciencias. En cifras, en 2022 la distancia entre el último y el primer quintil era de 97 puntos, similar al 2025. En el mediano plazo, la brecha registrada hace 10 años (2015), también es similar, ubicándose en 97 puntos y sin diferencias estadísticamente significativas con la reportada en 2025.

En tanto, las brechas entre los estudiantes de nivel socioeconómico muy bajo y muy alto, son igualmente altas en las áreas de lectura y matemática (94 y 104 puntos respectivamente).

Gráfico 1. Brechas de logros promedio en el área de ciencias en PISA 2025 según quintiles extremos de nivel socioeconómico. Uruguay



Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

El origen socioeconómico también impacta fuertemente en el porcentaje de estudiantes que logran alcanzar las competencias en ciencias mínimas definidas por el nivel 2 de desempeño de PISA. En Uruguay, esta proporción es del 88 % entre los adolescentes de mayor nivel socioeconómico (quintil 5 del índice ESCS), un valor dos veces mayor al registrado para el 20 % de los adolescentes de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural (quintil 1). En este último grupo, casi la mitad de los jóvenes (47 %) alcanza competencias en ciencias propias del nivel 2 de desempeño o superiores. El índice de paridad socioeconómica entre los estudiantes uruguayos más y menos vulnerables (quintiles 1 y 5) se ubica, por tanto, en 0,53 (47/88), un valor muy lejano a la situación de equidad explicitada en la meta 4.5.1 del ODS4, que correspondería a un valor de IP=1. Este indicador muestra que, por cada estudiante del quintil 5 que alcanza el nivel mínimo de desempeño, aproximadamente 0,53 estudiantes del quintil 1 alcanzan ese mismo nivel. Si se expresa la relación en sentido inverso, por cada estudiante del nivel socioeconómico muy bajo (quintil 1) que alcanza el nivel mínimo de desempeño, hay casi dos estudiantes de nivel socioeconómico muy alto (quintil 5) que lo alcanzan. Asimismo, el porcentaje que alcanza el umbral de suficiencia en ciencias aumenta en cada uno de los estratos socioeconómicos.

Tabla 3. Estudiantes que superan el umbral de suficiencia en ciencias (Nivel 2 o más) según quintiles del índice de nivel socioeconómico (ESCS) de PISA 2025,[(a)] Uruguay

	Porcentaje que alcanza el umbral de desempeño en matemática
Total	64
Quintil 1 ESCS	47
Quintil 2 ESCS	56
Quintil 3 ESCS	65
Quintil 4 ESCS	75
Quintil 5 ESCS	88
Índice de paridad por ESCS (quintil 1/quintil 5)	0,53

Fuente: Programa PISA Uruguay - ANEP, con base en PISA 2025, OECD

(a) Los quintiles están calculados sobre la distribución del índice ESCS de PISA para los estudiantes uruguayos.

Al controlar por otros factores, el índice de paridad disminuye, aunque la brecha con respecto al 20 % de los estudiantes que provienen del contexto más favorable sigue siendo significativa en todos los quintiles. Esto muestra la importancia del contexto socioeconómico, incluso teniendo en cuenta diversos factores institucionales y sociales.

3.2. Brechas de género

La importancia de la equidad en el logro de aprendizajes entre varones y mujeres es parte de la agenda de una educación de calidad con equidad, y es monitoreada a través de los indicadores 4.1.1 y 4.5.1 de las metas del ODS4.

En Uruguay, las brechas de género en los aprendizajes son bajas, aunque persistentes en el tiempo. Además, el sentido de la desigualdad varía según el área evaluada: los varones obtienen, en promedio, mejores desempeños en matemática y las mujeres en lectura, una pauta que se ha constatado también en distintas evaluaciones nacionales en los niveles de educación primaria y media (INEEd, 2021, 2022, 2023). PISA 2025 arroja una paridad en los desempeños en ciencias, un mejor desempeño de las mujeres en lectura y un mejor desempeño de los varones en matemática.

3.2.1. Los desempeños de varones y mujeres en PISA 2025

En 2025 no se observan diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de ciencias según el género de los estudiantes, ni en la proporción de jóvenes que supera el nivel 2 de competencia en esta área. En promedio, los varones obtuvieron únicamente tres puntos

más que las mujeres (446 puntos y 443, respectivamente), mientras que la proporción de estudiantes que alcanza dicho umbral presenta una diferencia de apenas un punto porcentual a favor de las mujeres. En consonancia con estos resultados, el índice de paridad de género para este indicador se sitúa próximo a uno, lo que refleja una situación de paridad entre varones y mujeres en el logro del umbral mínimo de competencias en ciencias.

Tabla 4. Puntajes promedio y porcentaje por encima del umbral de suficiencia (nivel 2) en la prueba de ciencias de PISA 2025 según género

	Puntaje	Brecha de puntaje	Porcentaje por encima del umbral de suficiencia	Índice de paridad (mujeres/ varones)
Varones	446	3	64	1,02
Mujeres	443		65	

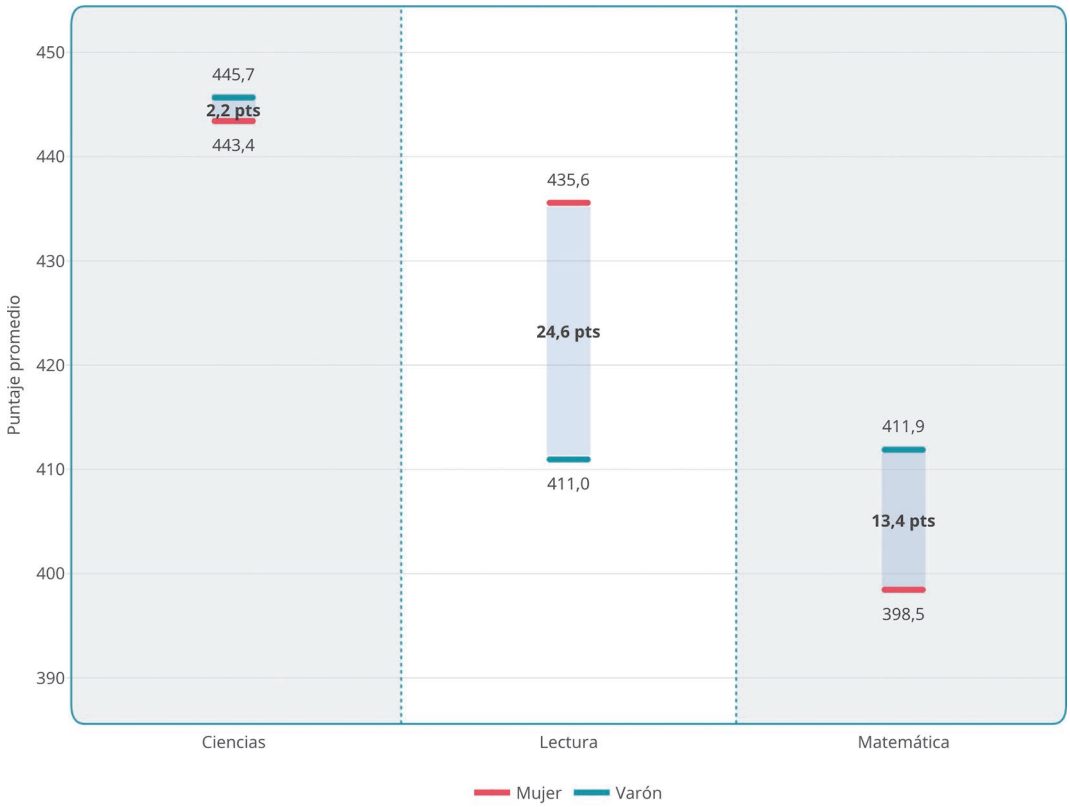
Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

Sin embargo, al incorporar otras características de los estudiantes y de los centros educativos en el análisis, se observa un resultado diferente en cuanto a las diferencias por género en ciencias. El modelo multinivel (ver anexo 2) muestra una pequeña diferencia estadísticamente significativa a favor de los varones. Al considerar conjuntamente el nivel socioeconómico, el área geográfica, la situación de rezago y las necesidades educativas específicas, los varones obtienen, en promedio, casi 8 puntos más que las mujeres en ciencias.

En cuanto a la prueba de lectura, las uruguayas obtienen 25 puntos más en promedio que los varones (436 y 411 respectivamente). Esta pauta es predominante, de hecho, en casi todos los países participantes de PISA 2025 (OECD, 2026). En tanto, la proporción que alcanza los umbrales de suficiencia en lectura es 11 puntos porcentuales más alta entre las mujeres (62 %) que entre los varones (51 %). lo que arroja un índice de paridad de género de 1,22. El índice de paridad permite observar que por cada 100 varones que superan el umbral de suficiencia en lectura, hay 122 mujeres que alcanzan el mismo resultado.

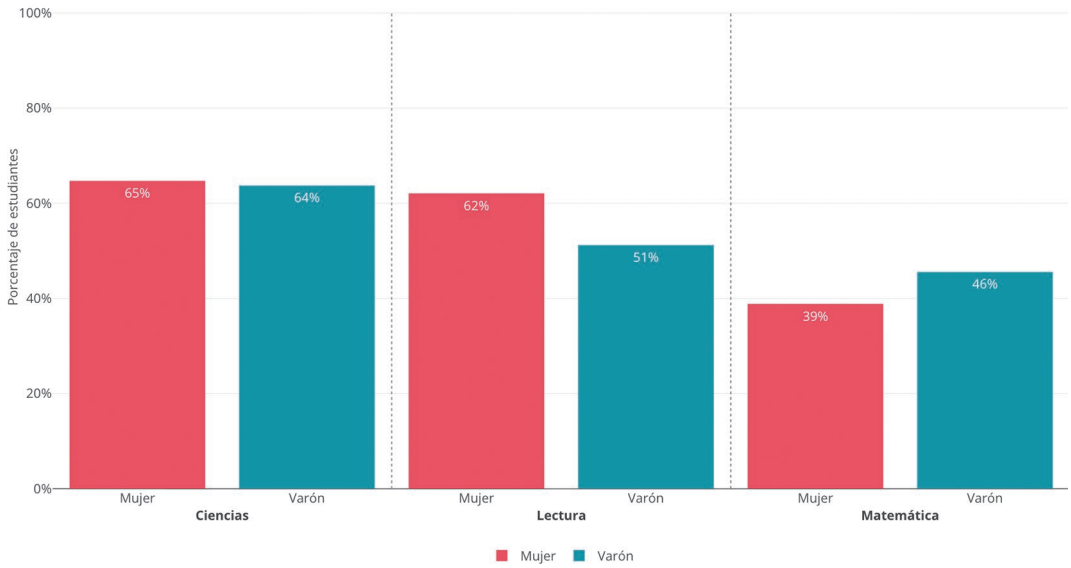
En el área de matemática, la brecha es de 13 puntos en favor de los varones (con puntajes promedio de 412 y 399). En tanto, la proporción que supera el umbral mínimo de competencias en esta área de conocimiento es siete puntos porcentuales mayor entre los varones, 46 % frente a 39 % en las mujeres. El índice de paridad entre mujeres y varones se ubica en 0,85, por debajo del valor de 1 que representa la paridad. Esto indica que, por cada 100 varones que alcanzan el umbral mínimo de competencias en matemática, aproximadamente 85 mujeres logran el mismo resultado.

Gráfico 2. Brechas de logros promedio en el área de ciencias en PISA 2025 según género. Uruguay



Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

Gráfico 3. Porcentaje por encima del umbral de suficiencia (nivel 2) según género. PISA 2025



Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

A escala internacional, PISA 2025 muestra una situación heterogénea respecto de las brechas de género en los logros en ciencias, con un leve predominio de países o economías en los que las mujeres aventajan a los varones en esta área: en 38 de los 91 sistemas educativos participantes se constatan brechas significativas en favor de los mujeres (en promedio, de 15 puntos), en otros 17 se registra el resultado inverso, con una ventaja promedio para los varones de 11 puntos, mientras que en los restantes 37, los desempeños en ciencias no difieren significativamente entre unos y otras. Las brechas de género en los resultados de ciencias no han presentado variaciones desde los últimos ciclos de PISA, ni en Uruguay ni en la mayoría de los países participantes del estudio.

Tabla 5. Sistemas educativos participantes de PISA 2025 según brechas de género en el puntaje promedio en el área ciencias, en tramos

Brechas	Diferencias en los puntajes de varones y mujeres	Sistemas educativos	
		cantidad	%
Favorables a los varones	10 puntos o más	31	34,1
	Menos de 10 puntos	6	6,6
Sin brechas	Diferencias no significativas	37	40,7
Favorable a las mujeres	Menos de 10 puntos	8	8,8
	10 puntos o más	9	9,9
Total		91	100

Fuente: Programa PISA Uruguay - ANEP, con base en PISA 2025, OECD

Los países con brechas de género en los aprendizajes en ciencias son principalmente africanos —Ruanda, Kenia y Zambia—; orientales —Hong Kong (China), B-S-J-K (China) y Japón—, latinoamericanos —México, Costa Rica, Perú, Guatemala, Chile, Colombia, Argentina y El Salvador— así como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Irlanda y Hungría.

3.3. Brechas asociadas al rezago escolar

Las competencias académicas demostradas por los estudiantes de 15 años en PISA son el resultado acumulativo de sus aprendizajes a lo largo de toda su trayectoria escolar. El grado que cursaba cada estudiante al momento de la prueba aporta un indicador indirecto sobre la trayectoria previa, que distingue entre los jóvenes que lograron progresar en tiempo y aquellos que, inversamente, se han rezagado uno o más años, en su mayoría debido a experiencias de repetición en primaria o en la enseñanza media.

Todas las evaluaciones de aprendizaje desarrolladas en Uruguay o en las que participa el país, incluida PISA, evidencian que los estudiantes con rezago obtienen desempeños

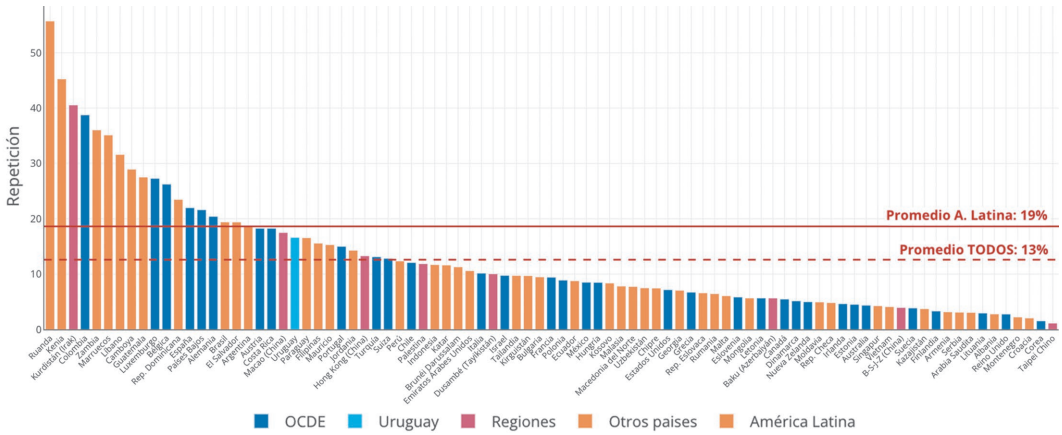
sustantivamente más bajos que el resto. En las evaluaciones de grado, como Aristas (INEEd 2021, 2022, 2023) o ERCE (Unesco, 2021), que evalúan estudiantes de 3.º, 6.º y, en el caso del INEEd, 9.º grado, esto se refleja en las brechas de puntaje entre los estudiantes con y sin extraedad. En las evaluaciones a cohortes de edad, como PISA, que evalúa estudiantes de edades entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses, el mismo fenómeno se manifiesta en la diferencia de los desempeños que muestran los estudiantes que cursan el grado esperado (para PISA, 4.º de enseñanza media o, excepcionalmente, 5.º grado) y quienes, en cambio, se encuentran todavía en alguna modalidad de la enseñanza media básica.

Las desigualdades en los logros vinculadas al rezago escolar son especialmente relevantes en Uruguay, debido a dos razones complementarias. En primer término, por la alta incidencia que históricamente ha tenido la repetición en el país, en términos comparativos con otros sistemas educativos, un rasgo característico de la mayoría de los países latinoamericanos (Méndez, 2015). De los 91 sistemas educativos que participan en PISA 2025, Uruguay es el vigésimo segundo con mayor porcentaje de estudiantes con experiencias de repetición (17 %),[15] ya sea durante la educación primaria o en la enseñanza media (gráfico 4). Esta posición en el ranking ha caído sostenidamente en cada uno de los ciclos. Por ejemplo, en 2018, Uruguay era el cuarto país con mayor repetición entre los países participantes y en 2022 fue el octavo país entre los que participaron en esa edición. En cifras, mientras que en 2018 un 36 % de los estudiantes no se encontraban en el grado modal, en 2025 esta cifra se redujo a un 19 %, mostrando un fuerte avance en este indicador.

En segundo término, los ciclos previos de PISA muestran que el impacto del rezago sobre los desempeños académicos en Uruguay es particularmente alto (ANEP - PISA, 2022). Como se verá más adelante, PISA 2025 confirma esta misma pauta. En otras palabras, el rezago disminuyó fuertemente en los últimos diez años en el país, si bien se encuentra, aún, entre el 25 % de los países con mayor experiencia de repetición en el mundo. En tanto, como lo muestra el Volumen 1 de este informe, estos logros en equidad, traducidos en un mayor flujo por las trayectorias educativas esperadas, no redundaron en menores logros educativos promedio, sino que esta mayor exposición por la oferta esperada para su edad es aprovechada por el estudiante. No obstante, como se verá más adelante, si bien la proporción de estudiantes con rezago bajó significativamente, persisten altas desigualdades de logros académicos entre estudiantes con y sin rezago escolar.

15 Para el análisis internacional comparado se utiliza este indicador de repetición, basado en información proveniente del cuestionario al estudiante. En tanto, el indicador de rezago —o su contraparte, el porcentaje de estudiantes en el grado normativo— presentado en el Volumen 1 toma como fuente de información los datos registrales de la ANEP. Las cifras, por su parte, son muy similares y consistentes (17 % y 19 %, respectivamente).

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes con al menos una experiencia de repetición en la enseñanza primaria o media por país, PISA 2025



Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

En tendencia, entre el 2015 y el 2025 la proporción de estudiantes de 15 años con rezago en Uruguay disminuyó 19 puntos porcentuales, incluso en el marco de una progresiva incorporación de jóvenes al sistema educativo (aumento en la cobertura). Esta mejora refleja una disminución, lenta pero sostenida, en las tasas de repetición —primero en la enseñanza primaria y, de forma más tardía, en la enseñanza media básica—.[16]

Varias políticas educativas impulsadas por el país en las últimas décadas han apuntado, directa o indirectamente, a reducir la repetición. Se incluye aquí desde políticas generales de mejora de los aprendizajes, que deberían repercutir en el aumento de la promoción, hasta diversas estrategias de apoyo a las trayectorias estudiantiles, así como también las sucesivas transformaciones en la normativa vinculadas a la evaluación del estudiante y a los reglamentos de pasaje de grado, que han tendido a flexibilizar el tránsito por los grados y ciclos escolares y a enfatizar la continuidad, el apoyo y la progresión en tiempo, interpelando el uso de la repetición como mecanismo central de la evaluación estudiantil.[17] A ello se agregan las definiciones adoptadas en el marco de un cursado en contexto de pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2022.

3.3.1. El efecto del rezago escolar en los desempeños en PISA 2025

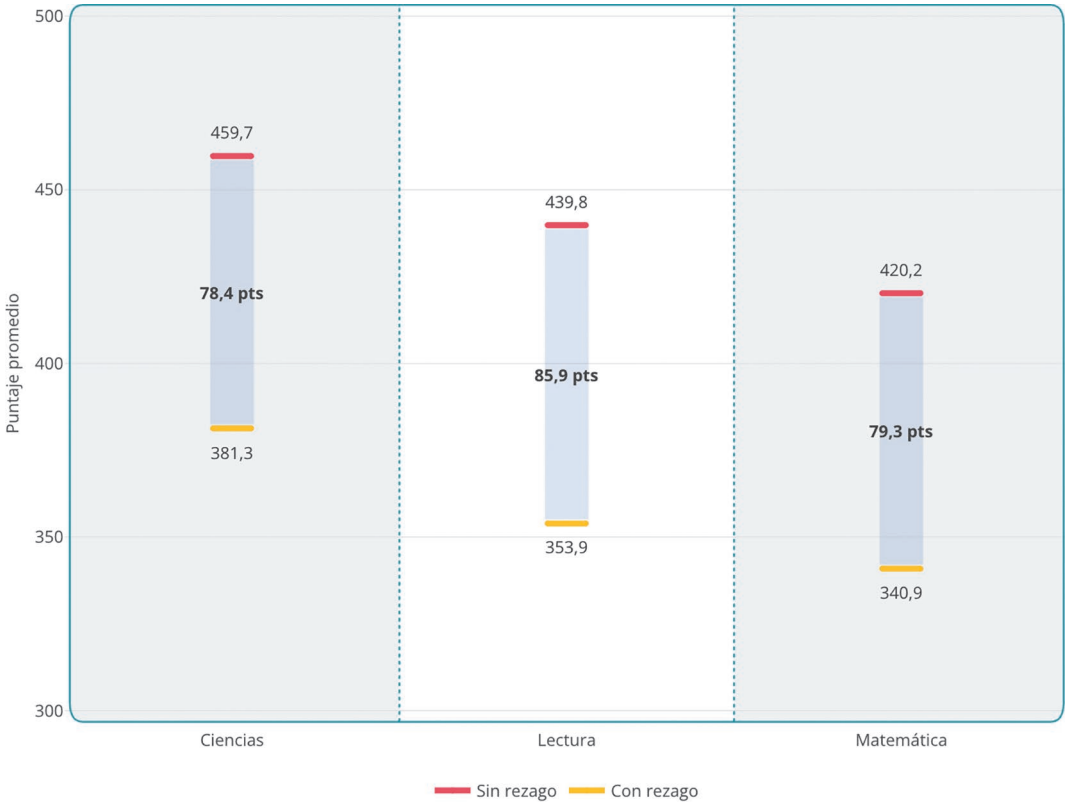
Al igual que en las restantes áreas evaluadas, los desempeños en ciencias están fuertemente asociados al ritmo de progresión por la trayectoria escolar. Esto se expresa en puntajes sustantivamente más bajos en la prueba para los estudiantes con rezago.

16 Observatorio de la Educación. https://observatorio.anep.edu.uy/

17 El Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) para la Educación Básica Integrada (EBI) (que comprende los niveles inicial y primaria y los tres primeros grados de media), aprobado recientemente por la ANEP (2022), avanzó precisamente en este sentido. Entre otras innovaciones, el REDE elimina la posibilidad de repetir en algunos de los grados escolares. En su mayoría, los estudiantes de PISA 2025 son anteriores a la implementación del REDE, pudiendo abarcar únicamente a los estudiantes con rezago escolar a sus 15 años y únicamente en 8.° grado, en el caso de los estudiantes sin rezago escolar.

En Uruguay, cada año de rezago refleja, en promedio, 51 puntos menos en la prueba de ciencias.[18] Las brechas de puntaje son especialmente pronunciadas entre aquellos estudiantes que progresaron oportunamente en su trayectoria (es decir, que asistían a la educación media superior en 2025) y quienes cursaban todavía en la educación media básica: 78 puntos. Estas brechas son similares en los logros en matemática, y aumentan en la competencia lectora de los estudiantes de 15 años.

Gráfico 5. Brechas de logros promedio en el área de ciencias en PISA 2025 según rezago escolar



Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

En particular, en ciencias, los estudiantes que asistían a 1.º o 2.º grado de educación media superior obtuvieron, en promedio, 70 puntos más que los que cursaban 9.º grado, 104 puntos más que los que cursaban 8.º grado y 117 puntos más que los que cursaban 7.º grado.

Estas brechas persisten, aunque en valores algo más bajos, cuando se analizan los desempeños de los estudiantes con y sin rezago, pero considerando simultáneamente su situación respecto a diferentes factores, como el nivel socioeconómico y el género, la localización geográfica o el sector institucional, entre otros. El análisis multivariado (ver anexo 1)

18 Este resultado surge del análisis de los modelos estadísticos multivariados presentados en el anexo 2 de este volumen. Específicamente, este análisis considera simultáneamente el nivel socioeconómico del estudiante, el género, el grado que cursa, la condición migratoria, la presencia de necesidades educativas específicas, el contexto socioeconómico del centro educativo, su localización geográfica y el sector institucional.

muestra que las brechas de desempeño asociadas al grado que cursan los estudiantes persisten aun después de considerar simultáneamente diversas características individuales y del centro educativo. Sin embargo, al incorporar estos factores al análisis, las diferencias observadas en los puntajes promedio se reducen. En particular, la brecha de 70 puntos observada entre los estudiantes de 9.º grado y quienes cursan 1.º o 2.º de educación media superior se reduce a 44 puntos luego de considerar simultáneamente las características incluidas en el modelo. Esto indica que una parte de la diferencia observada en los desempeños se relaciona con las características individuales y contextuales consideradas, aunque persiste una diferencia de desempeño asociada al grado que cursan los estudiantes.

Tabla 6. Puntajes en ciencias según grado cursado por el estudiante

Grado que cursa el estudiante	Puntaje promedio en ciencias	Diferencia respecto al grado anterior	Diferencia respecto al grado anterior (luego de considerar otros factores)[(a)]
7.º	343	-.-	-.-
8.º	356	13	6
9.º	390	34	28
Subtotal con rezago	381	-.-	-.-
1.º EMS y 2.º EMS	460	70	44
Total	445	-.-	-.-

Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

(a) considera simultáneamente el nivel socioeconómico del estudiante, el género, el grado que cursa, la presencia de necesidades educativas especiales, la condición de migrante, el contexto socioeconómico del centro educativo, su localización geográfica.

Análogamente, se constatan brechas muy pronunciadas respecto al porcentaje de estudiantes que alcanza al menos el umbral mínimo de competencia en ciencias: apenas el 33 % de quienes presentan rezago alcanza este nivel, frente al 72 % de quienes cursan 1.º o 2.º de EMS. Asimismo, entre los estudiantes con rezago, el porcentaje que alcanza el nivel 2 o más aumenta a medida que avanza el grado escolar: pasa del 15 % entre quienes cursan 7.º al 19 % entre los de 8.º y al 37 % en los de 9.º.

El índice de paridad entre los estudiantes con y sin rezago en 2025 se ubica en 0,46. Este valor indica que los estudiantes con rezago alcanzan el nivel 2 en ciencias en una proporción que es aproximadamente la mitad de la observada entre los estudiantes sin rezago. En otras palabras, por cada estudiante con rezago que alcanza el nivel mínimo, aproximadamente dos estudiantes sin rezago lo alcanzan.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en ciencias PISA 2025 por grado

	Porcentaje que alcanza el nivel 2 o más
7.º	15
8.º	19
9.º	37
Subtotal con rezago	33
Subtotal sin rezago	72
Total	64
Índice de paridad (rezago/sin rezago)	0,46

Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

Debe señalarse que no existe un consenso acabado entre los especialistas respecto a si el rezago es la causa de los magros logros académicos o su consecuencia. Si bien es altamente probable que el rezago y, en particular, la repetición impacten negativamente en el desarrollo de los aprendizajes, la explicación inversa —esto es, que tengan mayor riesgo de repetir quienes no desarrollan los aprendizajes esperados en cada etapa— es igualmente atendible. De hecho, las dificultades vinculadas a los aprendizajes y la repetición podrían potenciarse entre sí. En cualquier caso, de acuerdo con la evidencia presentada, es claro que la progresión en tiempo resulta casi una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar el desarrollo de competencias básicas en ciencias a los 15 años. PISA 2025 muestra, sin embargo, que una proporción muy importante de los estudiantes que sí han logrado seguir una trayectoria sin rezago tampoco alcanza los desempeños mínimos establecidos por la evaluación.

Como se mencionó anteriormente, Uruguay ha registrado avances en el tránsito por las trayectorias educativas esperadas, hasta alcanzar en 2025 una proporción de estudiantes con rezago inferior al 20 %. Sin embargo, los puntajes promedio se han mantenido relativamente estables a lo largo del período. Si bien este patrón requiere un análisis más profundo, podría sugerir que las mejoras en el avance por las trayectorias normativas y la exposición del estudiante al grado esperado para su edad no redundan en una afectación general de los aprendizajes.

Estos resultados sugieren que Uruguay debe seguir profundizando políticas que atiendan simultáneamente la repetición y la mejora de los aprendizajes, brindando apoyos oportunos y efectivos que reduzcan a la vez el riesgo de rezagarse en la trayectoria y de quedarse atrás en el desarrollo de las competencias académicas esperadas en cada etapa de la escolarización.

3.4. Brechas asociadas a la oferta

3.4.1. Brechas geográficas en los desempeños

La localización geográfica impacta potencialmente en las oportunidades y barreras educativas a través de dos mecanismos complementarios: la segregación socioespacial, que se refleja en una distribución desigual en el territorio de las ventajas y desventajas vinculadas a las condiciones materiales y culturales de vida, y el tipo y diversidad de la oferta educativa, que suele variar según las características de cada localidad. Por ejemplo, en Uruguay, la oferta de liceos privados es sensiblemente mayor en la capital, en su área metropolitana y en las capitales departamentales del interior, respecto de las localidades más pequeñas o las áreas rurales.[19] Además de las diferencias según subsistema —liceos, escuelas técnicas, escuelas rurales con 7.º, 8.º y 9.º grado—, la oferta en el territorio nacional varía según el nivel educativo. Existe una mayor concentración de la educación media superior en las capitales departamentales —incluida Montevideo y su área metropolitana— y en las ciudades de mayor tamaño del interior, en contraposición con las localidades urbanas más pequeñas y las áreas rurales. Para los estudiantes de 15 años que no tienen rezago escolar y quieren continuar sus estudios en la educación media superior, esto frecuentemente supone la necesidad de movilizarse o, eventualmente, migrar hacia las ciudades donde existe oferta, lo que implica un esfuerzo individual y familiar importante.

El informe sobre la distribución espacial de la oferta de educación media de la ANEP hasta el año 2017 (Feldman y Zyssholtz, 2018) refleja una buena presencia de centros públicos con cursos de enseñanza media superior (EMS) en todo el territorio nacional. No obstante, el estudio mostró que, a ese año, 375 localidades del país no contaban con oferta de este tipo, aunque solo 16 tenían una población superior a 1.000 habitantes y solo una superior a 3.000. Además, el 42,4 % de estas localidades se encuentra en un radio de 10 km o menos de un centro de EMS, mientras que solo 35 localidades están localizadas a 30 km o más de la oferta más cercana de este nivel. El trabajo destaca, asimismo, que las escuelas de la DGETP se ubican en territorios donde también existen liceos con EMS, pero no a la inversa. En el caso de la educación media básica (EMB), la oferta abarca prácticamente todo el territorio nacional, aunque, también en este caso, se identificaron 328 localidades sin centros de EMB en 2017, con una población estimada en edad de cursar este nivel de algo más de 4.000 jóvenes. Casi el 60 % de estas localidades se encuentra a 10 km o menos de un centro educativo (ANEP, 2023b).

Las metas del ODS4 incorporan la localización geográfica como un factor potencial de desigualdad. El indicador 4.5.1, previamente citado, postula entre otras dimensiones la meta de paridad en los resultados entre las personas pertenecientes a zonas rurales y urbanas. En el Volumen 1 del informe Uruguay en PISA 2025 se presentó un análisis exhaustivo de la distribución de los estudiantes uruguayos de 15 años por área geográfica. Se destacó allí la fuerte concentración en Montevideo y su área metropolitana, que recibe a aproximadamente la mitad de los estudiantes (el 47 %). Además, el 29 % asiste a centros ubicados en capitales del interior, el 16 % a ciudades no capitales y el 7 % a localidades menores y áreas rurales. En tanto, se registra una alta primacía del sector público: el 62 % de los estudiantes

19 En el Volumen 1 del informe Uruguay en PISA 2025, se presenta un análisis en profundidad de la oferta educativa dirigida a los estudiantes de 15 años en Uruguay.

de 15 años asiste a liceos de la ANEP, un 23 % a escuelas de la DGETP, un 15 % a liceos privados y un 0,2 % a 7°, 8° o 9° de escuelas rurales.

En cuanto a los desempeños académicos, en PISA 2025, los desempeños en ciencias son, en promedio, más altos entre los estudiantes que asisten a centros localizados en Montevideo y su área metropolitana. En comparación con estos estudiantes, quienes concurren a centros de las capitales departamentales obtienen 9 puntos menos, mientras que la diferencia alcanza los 13 puntos entre quienes asisten a centros de ciudades no capitales y los 37 puntos entre quienes concurren a centros de localidades pequeñas y áreas rurales.

Estas diferencias se mantienen al considerar simultáneamente otros factores individuales y del centro educativo, aunque su magnitud se reduce, especialmente en el caso de la brecha con los estudiantes de localidades pequeñas y áreas rurales (ver anexo 1). Esto sugiere que una parte de las diferencias observadas entre territorios está asociada a desigualdades en la composición social del alumnado, así como una mayor presencia de estudiantes que cursan con rezago la educación media básica en las localidades más pequeñas.

Del mismo modo, la proporción que demuestra al menos competencias propias del nivel 2 en la prueba de ciencias es de 67 % para Montevideo y su área metropolitana, cae a 64 % en las restantes capitales del interior, a 63 % en las ciudades menores (lo que corresponde a índices de paridad de 0,96 y 0,94) y a 51 % en las localidades menores y rurales. Respecto a Montevideo, el índice de paridad en este último caso se ubica en 0,76.

Tabla 8. Puntajes promedio y porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en la prueba de ciencias según localización geográfica del centro

	Puntaje promedio	Brechas de puntaje		% que alcanza el nivel 2	Índices de paridad[a]
		Antes de considerar otros factores	Después de considerar otros factores[b]		
Montevideo y su área metropolitana	452	-.-	-.-	67	-.-
Capitales departamentales	443	-9	-9	64	0,96
Ciudades no capitales	440	-13	-8	63	0,94
Localidades pequeñas y áreas rurales	416	-37	-15	51	0,76
Total	445			64	

Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

(a) El índice de paridad es el cociente entre la proporción que alcanza el umbral de suficiencia en cada grupo y la proporción en Montevideo y su área metropolitana.

(b) Además de la localización geográfica, considera: el nivel socioeconómico del estudiante, el género, la experiencia de rezago, la presencia de necesidades educativas especiales y el contexto socioeconómico del centro educativo.

3.5. Brechas en los desempeños en ciencias según sector

Un sistema educativo equitativo debería ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, independientemente de la modalidad (técnico-profesional o general) o del sector institucional (público o privado). Las brechas de aprendizaje vinculadas a estos factores deben ser analizadas con especial cuidado debido a los procesos de selectividad, social o académica, de las distintas ofertas.

En Uruguay, por ejemplo, el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes de 6.º grado de primaria que participaron de la evaluación Terce 2013 (ANEP, 2021b) mostró que los adolescentes pertenecientes a los contextos socioeconómicos más desfavorables, así como también los estudiantes con desempeños académicos más descendidos en primaria, los que egresan de ese ciclo en situación de rezago y aquellos con expectativas educativas más bajas, tienen una probabilidad significativamente mayor de continuar sus estudios en la educación media en la modalidad técnico-profesional, mientras que sucede lo contrario respecto al sector privado, incluso entre los egresados de escuelas públicas.

PISA 2025 muestra brechas de desempeño importantes entre los tres grandes sectores: los liceos públicos, cuyos estudiantes obtuvieron en promedio 437 puntos en la prueba; las escuelas técnicas, con un puntaje promedio de 417 (20 puntos por debajo), 7.º, 8.º y 9.º de escuelas rurales con un puntaje de 341 (96 puntos por debajo) y los liceos privados, que alcanzaron 499 puntos (62 más que en los liceos públicos y más de 82 puntos por encima de las escuelas técnicas). No obstante, una vez que se descartan las diferencias asociadas al perfil de los estudiantes las diferencias observadas en los puntajes promedio se diluyen y dejan de ser estadísticamente significativas (ver anexo 1).

Por su parte, se observan diferencias marcadas entre los tres sectores en el porcentaje de estudiantes que alcanza el umbral de competencias de ciencias: 62 % en los liceos públicos, 51 % en las escuelas técnicas , 8 % en 7.º, 8.º y 9.º de las escuelas rurales y 86 % en los liceos privados. Los índices de paridad reflejan la desigualdad en los logros mínimos en ciencias entre los diferentes sectores: en los centros privados, la proporción de estudiantes que alcanza el nivel 2 o superior es 39 % mayor que en los centros públicos, y en las escuelas técnicas esta proporción es 18 % menor que en los centros públicos.

Tabla 9. Puntajes promedio y porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en la prueba de ciencias según sector institucional

		Brechas de puntaje	Nivel 2 o superior	Índices de paridad[(a)]
Público	437	-.-	62	-.-
Escuelas técnicas	417	-20	51	0,82
Privados	499	62	86	1,39
7.°, 8.° y 9.° de escuelas	341	-96	8	0,13
Total	445		64	

Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

(a) El índice de paridad es el cociente entre la proporción que alcanza el umbral de suficiencia en cada grupo y la proporción en el sector de enseñanza secundaria pública.

3.5.1. Brechas en los desempeños en ciencias según área geográfica, nivel educativo y sector institucional

Al examinar la desagregación simultánea de los datos según el área geográfica, el nivel educativo y el sector institucional, se observa que la brecha territorial opera de manera heterogénea.

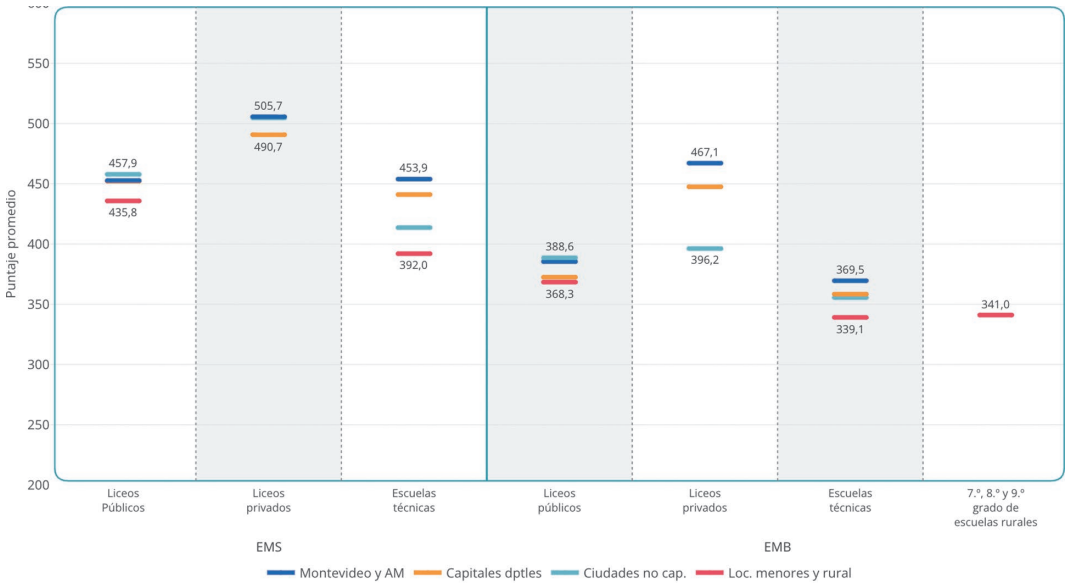
En el nivel de educación media superior (EMS), las disparidades territoriales asumen configuraciones particulares según el sector institucional:

- Los puntajes promedio en los liceos públicos de EMS se concentran en una franja que va desde los 436 puntos hasta los 458 puntos, con porcentajes de estudiantes en el nivel mínimo que oscilan entre el 61 % y el 72 %. Esto indica una relativa cohesión en la oferta pública a nivel nacional dentro de este nivel.
- El sector privado en EMS presenta valores globalmente más elevados y homogéneos entre las diferentes áreas geográficas, que oscilan entre los 506 y 491 puntos y entre el 94 % y 85 % que alcanza el nivel mínimo en ciencias.
- La educación técnica exhibe una mayor dispersión interregional, con puntajes promedio que oscilan entre los 392 puntos en ciudades localidades menores y rurales (38 % de estudiantes que alcanzan el nivel 2) y los 454 puntos en Montevideo y su área metropolitana (72 % que alcanza el nivel 2), reflejando brechas territoriales más pronunciadas en este subsistema.

Por su parte, en el nivel de educación media básica (EMB) también se observan brechas territoriales que varían según el sector:

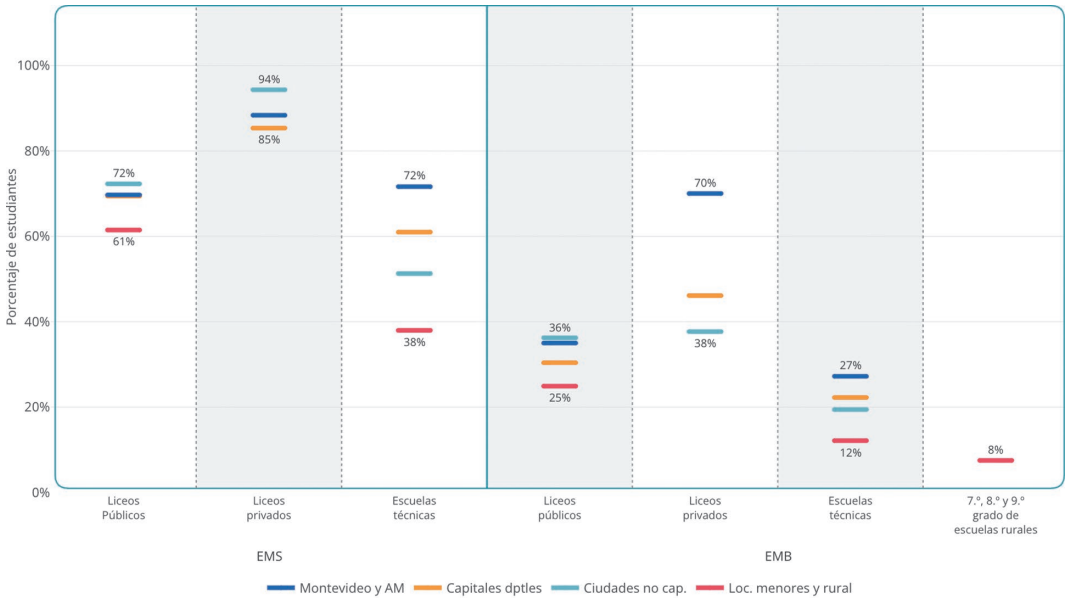
- Los liceos públicos mantienen una relativa estabilidad territorial en sus niveles de desempeño, con puntajes promedio que van desde los 368 puntos hasta los 389 puntos y proporciones de nivel mínimo que varían del 25 % al 36 %.
- A diferencia de lo que ocurre en EMS, el sector privado en EMB expone una marcada asimetría regional. Los centros en Montevideo y el área metropolitana alcanzan un promedio de 467 puntos (70 % nivel 2), en contraste con los ubicados en ciudades no capitales, que descienden a 396 puntos (38 % en nivel 2).
- Las escuelas técnicas en EMB registran puntajes entre 339 y 370 puntos, con porcentajes de nivel mínimo de entre el 12 % y el 27 %. Por su parte, las escuelas rurales que imparten 7.o, 8.o y 9.o grado presentan un promedio de 341 puntos, con un 8 % de estudiantes en el nivel mínimo de ciencias.

Gráfico 6. Desempeño promedio en ciencias según área geográfica, nivel educativo (educación media superior y media básica) y sector institucional. Uruguay, año 2025



En síntesis, el análisis evidencia que las disparidades de desempeño asociadas a la variable geográfica adquieren mayor magnitud en dos segmentos específicos: los estudiantes de liceos privados que cursan EMB y los de escuelas técnicas que cursan EMS. En contraste, los liceos públicos registran un perfil de mayor homogeneidad en los logros en ciencias —tanto en EMS como en EMB— a pesar de la localización geográfica del centro educativo.

Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos el nivel 2 de desempeño en ciencias según área geográfica, nivel educativo (educación media superior y media básica) y sector institucional. Uruguay, año 2025



3.6. Desempeños según condición migratoria

A partir del año 2009 y aproximadamente hasta 2015, Uruguay experimentó un crecimiento importante de la inmigración, llegando a revertir el saldo migratorio negativo característico de la segunda mitad del siglo pasado y la primera década de este (Prieto Rosas et al., 2020). Más que el volumen de la migración, el cambio más importante estuvo asociado al origen no tradicional de los migrantes recientes, predominantemente de países latinoamericanos no limítrofes (República Dominicana, Venezuela, Colombia, Cuba, Perú, entre otros), y a su perfil demográfico, altamente feminizado y con una presencia muy importante de menores de 15 años, potenciales demandantes de servicios de cuidados y, en particular, educativos (Mides, 2017; Rivero y Ríos, 2019). Solo en la educación inicial y primaria pública se matricularon casi seis mil niños migrantes en 2020 (ANEP, 2021c).

El marco normativo uruguayo ampara el derecho al acceso a la educación pública de los niños migrantes, incluso sin el documento de identidad (Rivero y Ríos, 2019, p. 111).[20]

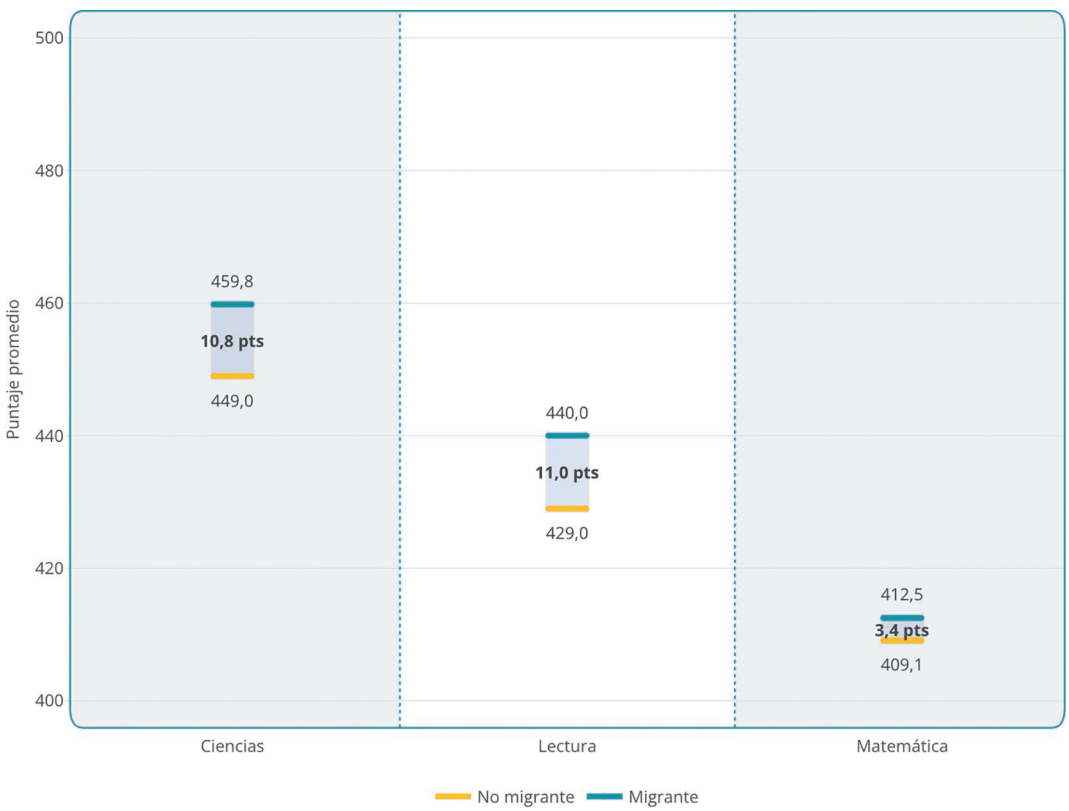
20 La Ley 18.250 constituye una de las bases normativas de la política migratoria de Uruguay. Establece: «El Estado uruguayo reconoce como derecho inalienable de las personas migrantes y sus familiares, sin perjuicio de su situación migratoria, el derecho a la migración, a la reunificación familiar, al debido proceso y acceso a la justicia, así como a la igualdad de derechos con los nacionales, sin distinción alguna por motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición (artículo 1)». Además, establece, entre sus principios generales, la igualdad de trato y de goce de derechos entre nacionales y extranjeros, el derecho al trabajo, a la educación, a la salud, a la seguridad social, al acceso a la justicia y la identidad cultural, a la no discriminación por razones raciales o étnicas, a la integración sociocultural, al respeto a la diversidad e identidad cultural, a la igualdad de género y a la protección integral a los grupos de migrantes en situación más vulnerable. https://www.oas.org/dil/esp/Ley_Migraciones_Uruguay.pdf

Al igual que en otros organismos del Estado, las autoridades educativas han impulsado en la última década un conjunto de acciones tendientes a garantizar la incorporación efectiva, más allá de los derechos formales, de los niños y adolescentes migrantes. Entre otras, se destacan la creación de la Comisión de Migraciones en el marco del entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), la elaboración de materiales y protocolos orientados a los actores del sistema educativo, como el documento *Movilidad humana y migrantes en educación primaria* (ANEP - CEIP, 2018), o dirigidos a la propia comunidad migrante, tales como la *Guía para el ingreso de migrantes al sistema educativo* (MEC, 2019) o la *Guía: inscripción de personas migrantes al sistema educativo uruguayo* (MEC, 2023), que presentan información destinada a acompañar los procesos de inscripción en centros educativos públicos del país en todos los niveles (desde inicial hasta terciario).

3.6.1. Migrantes en Uruguay y desempeños en PISA 2025

Aproximadamente el 3 % de los estudiantes uruguayos que participaron en el ciclo PISA 2025 declaró ser primera o segunda generación de inmigrantes en el país. Esta baja proporción en la muestra nacional lleva a que las conclusiones que se deriven de su análisis deben tomarse con precaución dado el bajo número de casos.

Gráfico 8. Brechas de logros promedio en ciencias, lectura y matemática en PISA 2025 según condición migratoria. Uruguay



A escala internacional, PISA 2025 muestra que en la mayoría de los países los no migrantes tienden a obtener mejores resultados, tanto en ciencias como en las otras áreas. Sin embargo, estas brechas responden principalmente a las barreras socioeconómicas y, según los casos, lingüísticas que enfrentan los migrantes. Una vez que estos aspectos son tomados en cuenta, las brechas desaparecen y en algunos países se invierten.

3.7. Necesidades educativas específicas (NEE)

De acuerdo al censo de población de 2023, el 3 % de los niños y adolescentes de entre 5 y 15 años tiene alguna limitación permanente —visual, auditiva, motriz o cognitiva—. De ellos, la mayoría (el 85 %) presenta alguna discapacidad moderada, y el 18 % una discapacidad severa. El censo 2023 mostró un nivel alto de matriculación de esta población en la educación inicial y primaria (el 97 % entre niñas, niños y adolescentes de 5 a 15 años). Estudios anteriores que utilizan el censo de 2011 constatan brechas más altas en la cobertura para los niños y adolescentes con situaciones de discapacidad más severas y, en general, a medida que avanza la edad o el ciclo educativo (Noboa, 2020).

Recuadro 3. Discapacidad, dificultades de aprendizaje y necesidades educativas específicas

Discapacidad, dificultades de aprendizaje y necesidades educativas específicas

Es importante clarificar las diferencias entre las nociones de '*discapacidad*', *'dificultades de aprendizaje'* y '*necesidades educativas específicas'*.

Desde un enfoque social, la discapacidad es entendida como una situación que involucra estrechamente ciertas características del ser humano y aspectos del entorno en donde vive. Según la OMS, una persona en situación de discapacidad es definida como aquella que tiene alguna deficiencia o afección —física, mental, intelectual o sensorial— a largo plazo que, en interacción con diversas barreras físicas o simbólicas, afectan su participación plena en la sociedad y en igualdad de condiciones que los demás.

En el entorno educativo, y en particular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una persona con discapacidad puede o no tener dificultades de aprendizaje. A modo de ejemplo, una discapacidad asociada a una limitación motora puede resultar de la interacción de características individuales —limitaciones— y barreras físicas, por ejemplo, en el espacio educativo, pero no involucrar dificultades en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, una persona con dislexia implica una discapacidad específica de aprendizaje —basada en un trastorno de aprendizaje—, pero que muchas veces no es percibida como una situación de discapacidad y en algunos contextos puede estar subdiagnosticada.

Por su parte, desde los sistemas educativos, incluso en un escenario de educación inclusiva, es posible que la situación de discapacidad involucre la necesidad de realizar algún ajuste razonable, entendiendo por ello los ajustes estrictamente necesarios en el proceso de enseñanza, en el entorno educativo o en los dispositivos o recursos educativos, orientados a amortiguar la desigualdad de oportunidades educativas y garantizar

el derecho a la educación. En un escenario de un diseño universal de aprendizaje, se espera que sean excepcionales.

Desde la mirada del sistema educativo, el concepto de 'necesidades educativas específicas' refiere a la situación de estudiantes que requieren algún tipo de ajuste, independientemente de la situación o limitación.

Al igual que en otros países, en Uruguay se reconoce que los niños y adolescentes en situación de discapacidad o con necesidades educativas específicas (NEE) cuentan en la práctica con menos oportunidades y garantías para el acceso y el efectivo aprovechamiento de la educación. Las dificultades están asociadas a diversos tipos de barreras que enfrenta este grupo: físicas (arquitectónicas, de mobiliario escolar, entre otras), comunicacionales e informacionales (materiales que no cuentan con formato accesible o materiales no adaptados), organizacionales o actitudinales (creencias, prejuicios), entre otras. Adicionalmente, se ha constatado en el país un insuficiente nivel de adaptación de las propuestas de enseñanza, distintas dificultades vinculadas a la formación específica de los docentes, así como debilidades relativas a la disponibilidad en las aulas de los apoyos materiales y humanos necesarios (Mides, 2023).

Este escenario plantea un desafío importante para el logro de los objetivos de calidad con equidad. Así lo sugieren varias de las metas del ODS4, en particular la meta 4.5.1, referida previamente, vinculada a los índices de paridad entre diferentes grupos, entre ellos, las personas con diferentes tipos de discapacidades. El Plan de Desarrollo Educativo 2025-2029 de la ANEP, por su parte, tiene como una de sus políticas educativas principales el «mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva» en la línea estratégica 1: «garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes».

Desde la perspectiva de la inclusión, los desafíos se centran, más que en las limitaciones de los estudiantes con discapacidad, en las barreras para el aprendizaje y la participación que genera (o que, al menos, no logra revertir) el propio sistema educativo. El país ha avanzado en los últimos años en el desarrollo de un marco normativo-legal acorde a esta perspectiva. Se destacan en este sentido la Ley 18.418 sobre Educación Inclusiva, de 2008,[21] que ratifica los acuerdos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006; la Ley General de Educación[22] del mismo año y la Ley 18.651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad,[23] de 2010.

21 https://www.dgeip.edu.uy/marco-legal-edu-inclusiva/
22 https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008
23 https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010

Recuadro 4. Marco normativo sobre educación inclusiva en Uruguay

Ley 18.418 sobre Educación Inclusiva (2008)	El Estado uruguayo debe asegurar: • un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; • que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; • que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; • que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; • que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; • que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
Ley 18.651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (2010)	Para garantizar la inclusión educativa, el Estado asegurará la flexibilización curricular de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional (artículo 40).
Ley 18.437, Ley General de Educación (2008)	Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (artículo 8). El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad […]. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (artículo 18).

El Ministerio de Educación y Cultura, por su parte, aprobó en 2017 el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos,[24] elaborado por la Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y Socio-profesional para la Discapacidad.[25] En 2022 este protocolo fue actualizado por decreto n.º 350/022, y sustituido

24 https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidad-centros

25 El protocolo contempla aspectos como la accesibilidad de materiales y textos (incluidos los materiales digitales), «ajustes razonables» (modificaciones y adaptaciones necesarias para el cursado o para las instancias de evaluación), que contribuyan a garantizar el derecho efectivo a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás. De acuerdo al protocolo, estas adaptaciones deberían comprender, cuando fuera necesario: cambios en la localización de la clase (aula), formas diferentes de

por el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Desarrolla las obligaciones de accesibilidad, participación y aprendizaje en los distintos ámbitos educativos, tanto públicos como privados.[26] En tanto, en marzo de 2026 ANEP, en conjunto con un esfuerzo interinstitucional, realizó una Actualización del protocolo guía sobre discriminación y rechazo, instrumento destinado a prevenir, detectar, abordar y realizar el seguimiento de situaciones de discriminación por motivos de discapacidad en la educación.[27]

En esta misma línea, ANEP ha llevado adelante otras acciones a través de diferentes programas y mediante la aprobación de circulares, oficios y documentos normativos similares. Por ejemplo, en la DGEIP, el Comunicado n.º 1 de la Inspección Nacional de Educación Especial de 2013 establece que

> la inclusión requiere la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos. A la educación especial le compete trabajar junto a la educación común para adecuar, adaptar y desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los niños incluidos.[28] Entre las estrategias definidas para tal fin, se señalan la inclusión de estudiantes con discapacidad visual y motriz y de niños sordos o con retos múltiples en aulas de educación común; la dotación de maestros de apoyo en escuelas comunes; la modalidad de escolaridad compartida (escuelas comunes y especiales), entre otras. (ANEP - DGEIP, 2013)

En enseñanza media también existen sucesivos reglamentos sobre el tema, vinculados principalmente a los regímenes de tolerancia y exoneración para estudiantes que presenten dificultades específicas de aprendizaje o necesidades específicas certificadas, así como a regímenes especiales, como el de 4 horas más 1, previsto en el Plan Reformulación 2006 para lengua y matemática. Estos documentos también establecen diversas orientaciones para el seguimiento de los estudiantes con necesidades educativas específicas, incluyendo una mejor articulación con la enseñanza primaria.

En el plano de las políticas institucionales impulsadas desde la ANEP, desde 2014 se implementó el proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela, orientado al desarrollo de proyectos de inclusión en los centros, a la mejora de los apoyos existentes, al intercambio de buenas prácticas de inclusión entre las comunidades educativas y a la generación

comunicación, modificación en el tamaño de los materiales impresos o el uso de formatos alternativos, posibilidad de recurrir a tecnologías «asistidas» cuando así se requiera, implementación de formatos de evaluación alternativos que, eventualmente, prevean más tiempo cuando se requiera y desarrollo de estrategias de enseñanza adaptadas. El documento establece, asimismo, que es necesario brindar los apoyos necesarios en el centro educativo, incluyendo aquellos vinculados con los servicios e instalaciones del local, para asegurar la participación activa de los estudiantes con discapacidad en las propuestas educativas y fomentar su autonomía. Finalmente, el protocolo hace énfasis en la promoción de espacios para la formación de los docentes. Por su parte, de acuerdo al INEEd (2021), ha habido transformaciones en este sentido en las propuestas de formación de los docentes, tanto de magisterio como de profesorado. Actualmente, los programas incluyen un seminario de aprendizaje e inclusión de 30 horas de duración. Asimismo, desde 2013 existe un convenio entre la ANEP y la Universidad de la República para desarrollar la Especialización en Inclusión Social y Educativa, tendiente a la formación de especialistas y al diseño de respuestas institucionales.

26 https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva
27 https://www.anep.edu.uy/protocolo-guia-situaciones-discriminacion-por-motivos-discapacidad
28 https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial/

y sistematización de evidencia sobre modelos de educación inclusiva.[29] Luego se extendió a la enseñanza media (Red Mandela de Educación Media), con el objetivo de mejorar la inclusión de adolescentes con discapacidad en liceos y en las escuelas técnicas del país. Procura contribuir a la eliminación de las barreras que limitan la concreción del derecho a la educación. De acuerdo a la información en el sitio web oficial de la ANEP, 15 centros de la DGES y la DGETP forman parte de la Red Mandela de Educación Media en la actualidad.

3.7.1. Necesidades educativas específicas y desempeños en PISA

En el proceso de muestreo y de aplicación de la prueba PISA existen procesos y protocolos de registro de las distintas situaciones con necesidades educativas específicas (NEE) de los estudiantes de 15 años. El protocolo establece que, en cada centro educativo seleccionado, el profesor coordinador de la prueba registre cuando el estudiante se encuentre en alguna de las siguientes situaciones: limitación física o sensorial; limitación cognitiva, de comportamiento o emocional, o dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía, etcétera).[30] Asimismo, se registra si estas situaciones requieren la aplicación de algún tipo de adaptación de la prueba, si impiden al estudiante realizarla o si son necesarios ajustes adicionales durante la evaluación, tales como disponer de un espacio separado o contar con la presencia de un acompañante personal.[31]

En la edición PISA 2025 Uruguay incorporó, además, la posibilidad de ofrecer una prueba más corta, denominada prueba UH («una hora»), destinada a aquellos estudiantes con tolerancia de tiempo. La prueba UH constituye una versión reducida de la evaluación estándar, estimada en una hora, pero permitiendo la realización de esta versión en casi dos horas de duración. Esta alternativa amplía las posibilidades de participación de estudiantes que requieren ajustes vinculados específicamente con el tiempo de evaluación. Sin embargo, PISA no contempla necesariamente adaptaciones para todas las situaciones de NEE. Por ejemplo, determinadas necesidades pueden requerir recursos o ajustes específicos que no forman parte de las modalidades de adaptación previstas por la evaluación, como la disponibilidad de instrumentos en braille.[32]

De acuerdo al registro de los coordinadores de centro, los estudiantes con NEE representan el 8 % del total de los estudiantes de los centros participantes en el ciclo 2025 y se dis-

29 La Red Mandela es fruto de un convenio entre el entonces CEIP y Unicef. En sus inicios en 2014 abarcó nueve escuelas comunes y ocho escuelas especiales, que funcionaban como centros de recursos, y se extendió progresivamente hasta abarcar a más de ochenta escuelas y a unos trece mil niños (INEEd, 2021, p. 15). De acuerdo a la evaluación realizada por el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd, 2021), el desarrollo del proyecto ha tenido un conjunto de limitaciones, entre las que se destacan su proceso de institucionalización, la heterogeneidad de las experiencias en las escuelas y su participación voluntaria en la Red, el proceso de transformación de las escuelas especiales en centros de recursos —valorada por los responsables del estudio como heterogénea e incompleta—, la demanda de los docentes (todavía insatisfecha) de formación específica y el desarrollo del componente de accesibilidad física, entre otros aspectos.

30 En caso de existir más de una, selecciona la principal.

31 Ello se registra analizando, entre otras cosas, la existencia de una certificación, un dispositivo de apoyo o un acuerdo docente.

32 En Uruguay existen experiencias interesantes en este sentido, como la adaptación de la prueba Acredita CB, para la culminación de la educación media básica de personas con baja visión. https://www.anep.edu.uy/personas-con-baja-vision-realizaron-prueba-para-acreditar-ciclo-basico

tribuyen del siguiente modo: el 0,3 % presenta limitación física o sensorial, el 3 % presenta una limitación cognitiva o de comportamiento/emocional y un 4,8 % presenta dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía, etcétera). En PISA 2025, los estudiantes con NEE se destacan por asistir a centros de Montevideo y su área metropolitana (11 %) y a centros privados (14 %).

Los desempeños en ciencias de los estudiantes con NEE son significativamente más bajos que los reportados para el resto de los participantes: alcanzan, en promedio, 35 puntos menos en la prueba de matemática (447, en comparación con 412). La brecha se mantiene a favor de los estudiantes sin NEE para el resto de las áreas evaluadas.

Gráfico 9. Brechas de logros promedio en ciencias, lectura y matemática en PISA 2025 según estudiantes con y sin necesidades educativas específicas en Uruguay



Por otra parte, apenas la mitad de estudiantes con NEE alcanza el umbral de suficiencia en la prueba de matemática (33 %), un porcentaje 11 puntos menor que el del conjunto de los estudiantes (43 %). Esta diferencia se expresa en un índice de paridad de 0,75, significativamente alejado de la situación teórica de equidad. Entre los estudiantes con alguna limitación cognitiva o comportamental/emocional, la proporción que alcanza al menos el nivel 2 de desempeño de PISA es incluso más baja (24 %, frente a 36 % entre los jóvenes con dificultades de aprendizaje).

Las brechas y disparidades en los aprendizajes no se reducen —de hecho, se incrementan levemente— al considerar las características sociodemográficas e institucionales de unos y otros.

Tabla 10. Puntajes promedio y porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 en la prueba de ciencias según NEE

	Puntaje promedio	Brecha de puntajes		Porcentaje que alcanza el nivel 2	Índice de paridad[(a)]
		Antes de considerar otros factores	Después de considerar otros factores[(b)]		
Sin NEE	447	-.-	-.-	66	-.-
Con NEE	412	-35	-36	49	0,74
Total	445			64	

Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2025, OECD

(a) El índice de paridad es el cociente entre la proporción de estudiantes con y sin NEE que alcanza el umbral de suficiencia en matemática.

(b) Además de las NEE, considera: el nivel socioeconómico del estudiante, el género, la experiencia de rezago, el contexto socioeconómico del centro educativo y la localización geográfica.

PISA
URUGUAY



4 Síntesis

El mandato de educación de calidad y con equidad ocupa un lugar de relevancia en los planes de desarrollo educativo de la ANEP y se refleja en diversas normativas —incluyendo leyes de carácter nacional y resoluciones, circulares, etcétera, del organismo—, así como en los acuerdos internacionales a los que suscribe el país.

Al igual que en ciclos anteriores, PISA 2025 evidencia inequidades persistentes en el país en el logro académico de los adolescentes, incluyendo la dificultad de una proporción muy importante de los estudiantes para alcanzar los conocimientos y competencias consideradas básicas o mínimas. Uruguay no constituye un caso atípico en este sentido. De hecho, en la mayoría de los indicadores analizados en este volumen, presenta niveles de inequidad similares al promedio de los 91 países que participaron en PISA 2025. Más allá de eso, los resultados del estudio muestran que muchas de las metas que el propio país se ha propuesto en pos de una mayor inclusión y de una efectiva igualación de oportunidades educativas todavía comportan desafíos importantes.

Las brechas en los aprendizajes vinculadas a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes son de una magnitud importante, además de persistentes; es decir, no han variado sustantivamente entre los distintos ciclos de PISA. Este eje de inequidad representa una de las amenazas principales hacia el objetivo de igualar las oportunidades educativas de los adolescentes uruguayos. Más allá de las diferencias de logro constatadas entre los estudiantes más y menos vulnerables (en ciencias, la brecha de puntajes entre los grupos de mayor y menor nivel socioeconómico es de 96 puntos), debe resaltarse que de cada dos estudiantes del quintil socioeconómico más alto que supera el umbral de suficiencia en ciencias, solo uno del quintil más bajo logra este nivel.

PISA 2025 evidencia brechas de género en los aprendizajes de los estudiantes uruguayos, variable según área evaluada. Así, se observan mejores logros entre los varones en matemática (y en ciencias, si bien con diferencias mínimas y después de controlar por terceros factores), al tiempo que las mujeres los superan en lectura. Esta pauta se observaba también en ciclos anteriores de PISA, con la excepción del área de ciencias. Las diferencias de aprendizaje entre varones y mujeres son de una magnitud moderada. Sin embargo, Uruguay se ubicó entre los 29 países (de los 91 participantes) con mayores brechas de puntaje entre varones y mujeres en matemática (OECD, 2026).

Uruguay ha mejorado sustancialmente la tasa de repetición en estudiantes de 15 años de educación media en los últimos diez años, y se va alejando, en cada edición de PISA, del grupo de países con mayores tasas de repetición en el mundo. Al 2025, de acuerdo a datos registrales de ANEP, un 19 % de los estudiantes que realizaron la prueba se encontraba rezagado en la educación media básica. Además de su alta incidencia, el rezago tiene una asociación particularmente fuerte con los desempeños demostrados en PISA: los estudiantes de 15 años que cursaban la educación media sin rezago escolar —1.° o 2.° año de la EMS— alcanzan 78 puntos más en la prueba de ciencias que sus pares con rezago escolar. De hecho, apenas un 33 % de los estudiantes evaluados en la EMB alcanza el umbral

de competencias básicas, en comparación con un 72 % de los evaluados en el grado normativo.

Este volumen incorpora análisis específicos en términos de equidad enfocados en los estudiantes migrantes y en los estudiantes en situación de discapacidad o con dificultades de aprendizaje y con NEE. PISA 2025 muestra que los estudiantes que se autodeclaran como migrantes, de primera o segunda generación, no presentan diferencias estadísticamente significativas en los logros alcanzados, una vez que se considera en el análisis otros factores como su nivel socioeconómico, género, área geográfica, etcétera. En cambio, el estudio muestra brechas moderadas en los logros promedio de los estudiantes con y sin NEE, de 36 puntos en la prueba de ciencias. Estas diferencias se traducen también en una proporción menor de estudiantes con NEE, que alcanza a desarrollar competencias propias del nivel 2 o superior (49 % de los estudiantes con NEE frente a un 66 % de sus pares sin NEE).

La información recogida en el marco de la evaluación muestra, por otra parte, que los jóvenes con NEE están sobrerrepresentados en los centros educativos ubicados en la capital del país y su área metropolitana y en los liceos privados, lo que podría estar reflejando, o bien mayores barreras para su inclusión en el sector público, o bien diferencias en la identificación y registro de las distintas situaciones en los centros educativos. Por tanto, no es posible ser concluyente exclusivamente con la información que brinda PISA, sino que se debe contar con evidencia preliminar para poder avanzar en futuros análisis.

PISA 2025 revela brechas geográficas en los aprendizajes de ciencias, con resultados promedio más bajos en las ciudades y localidades del interior del país —especialmente en las localidades menores y las áreas rurales— que en Montevideo y su área metropolitana. Como en ciclos anteriores, buena parte de estas diferencias refleja desigualdades en la composición socioeconómica de los estudiantes localizados en las distintas áreas del territorio, así como una mayor presencia de estudiantes que cursan modalidades de EMB. Cuando estos aspectos se incorporan a la comparación, las brechas en los resultados se reducen sensiblemente, pero no desaparecen, y confirman los menores logros promedio entre los estudiantes que asisten a centros ubicados en áreas rurales.

Finalmente, el análisis por sector institucional muestra una segmentación de los aprendizajes entre liceos públicos, escuelas técnicas y liceos privados, pero que, una vez que se consideran factores contextuales como origen socioeconómico, área geográfica, género, etcétera, no se registran diferencias estadísticamente significativas en los logros por tipo de centro. Esto quiere decir, en otras palabras, que las diferencias en los resultados que obtienen los estudiantes de distintos tipos de centro educativo se explican, esencialmente, por estos factores.

La participación de Uruguay en el ciclo PISA 2025 vuelve a encender señales de alerta en torno a la capacidad del país para dar cumplimiento al mandato de calidad con equidad, que el sistema educativo ha incorporado y reafirmado como parte de sus objetivos estratégicos. El análisis ha procurado identificar y cuantificar estas dificultades, pero también ponerlas en contexto, tanto mediante referencias a la propia situación del país en ciclos previos como mediante la referencia al resto de los sistemas educativos que participan en el estudio. En este sentido, los resultados para Uruguay muestran, como en ciclos anteriores, el carácter persistente que tienen muchas de las dimensiones de la desigualdad educativa. La comparación internacional sugiere, asimismo, que la inequidad no es un rasgo específico del país, sino un desafío que, con mayor o menor agudeza según los casos, enfrentan la mayoría —si no todos— de los sistemas. Lejos de atenuar su relevancia, la constatación de que las desigualdades educativas son un rasgo persistente y, en cierto sentido, generalizado, convoca a reforzar los esfuerzos y las acciones orientadas a igualar las oportunidades de todos y a asegurar, al menos, los niveles de logro mínimo esperados para esta etapa de la escolarización.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2021a). *Centros educativos María Espínola*. ANEP. https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/abatir-inequidad/documentos/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20%C2%A0%C2%B0Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2021b). *Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya 2020*. Monitor Educativo. ANEP. https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Informe%20Inmigrantes%202020.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2021c). *Transición y trayectorias en la Educación Media Básica en Uruguay. Análisis longitudinal a partir del Panel TERCE*. https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/ANEP2021_Transicion_y_trayectorias_EMB.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022a). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/REDE%202022%C2%A0%20v4.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022b). *Uruguay en PISA 2018. Informe de resultados*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2018-PISA-Uruguay-Informes-Informe%20nacional.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023a). *Uruguay en PISA 2022. Volumen 1*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/2025/ANEP%20Informe%20PISA%202022_Vol%201%20Logros%20educativos,%20su%20evoluci%C3%B3n%20y%20su%20contexto.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023b). *Uruguay en PISA 2022. Volumen 2*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/Uruguay%20en%20PISA%202022_Volumen%202_Calidad,%20equidad%20y%20metas%20educativas.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023c). *Uruguay en PISA 2022. Volumen 3*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/2025/

ANEP%20Informe%20PISA%202022_Vol%203%20Uruguay%20en%20el%20escenario%20internacional.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2025). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025-2029*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/presupuesto-2025/Presupuesto%202025-2029.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP]. (2018). *Movilidad humana y migrantes en educación primaria*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP]. (2013). *Comunicado n.o 1 de la Inspección Nacional de Educación Especial*. https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial/

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA]. (2022). *Uruguay en PISA 2018. Informe de resultados. PISA Uruguay*. ANEP. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2018-PISA-Uruguay-Informes-Informe%20nacional.pdf

Bogliaccini, J. A. (2018). *La educación en Uruguay mirada desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. INEEd - Unicef, Montevideo.

Boudon, R. (1974). *Education, oportunity and social inequality*. New York.

Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (2019). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. En *Social stratification, class, race, and gender in sociological perspective, second edition* (pp. 459-470). Routledge.

Feldman, D. y Zyssholtz, F. (2018). *Oferta curricular para Educación Media en Uruguay. Informe de consultoría diciembre de 2018*. ANEP - DSPE.

INEEd. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informede-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf

INEEd. (2022). *Aristas Primaria 2020: logros alcanzados y habilidades esperadas en el curso siguiente*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Informes/Aristas-Primaria-2020-logrosalcanzados-y-habilidades-esperadas-en-el-curso-siguiente.pdf

INEEd. (2023). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf

Méndez-Errico, L. (2015). *Three essays on economic development* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Antropología Social y de Prehistoria. http://hdl.handle.net/10803/285165

Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Aproximación a la metodología de Naciones Unidas. ODS 4: Educación de Calidad*. Uruguay. División de Investigación y Estadística, Dirección de Educación, Ministerio de Educación Cultura.

Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2019). *Guía para el ingreso de migrantes al sistema educativo. Material destinado a los servicios de educación*. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Gu%C3%ADa%20para%20el%20ingreso%20de%20migrantes%20al%20sistema%20educativo.pdf

Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2023). *Guía: inscripción de personas migrantes al sistema educativo uruguayo*. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/guiamigrantes

Noboa, L. (2020). *Cursos de vida y destinos tempranos de inclusión, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009* [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264250246-en

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD. (2026a). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/73451bc5-en

OECD. (2026b). *PISA 2025 Technical report*. OECD Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados*. Uruguay. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2023). *PISA 2022 results (Volume I). What students know and can do*. PISA - OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2025). *PISA 2022. Technical Report*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/03/pisa-2022-technical-report_599753f0/01820d6d-en.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2026). *PISA 2025 results (Volume I). The state of learning and equity in education*. PISA - OECD Publishing.

Prieto Rosas, V., Bengochea, J., Fernández Soto, M., Márquez Scotti, C. y Montiel, C. (2020). *Informe de resultados de la Etnoencuesta de Inmigración Reciente en Montevideo (ENIR 1, 2018)* [en línea]. Montevideo: Udelar. FCS-UM. PP, 2022. Documento de Trabajo / FCS-PP; 07.

Rivero, S. y Ríos, N. (2019). La integración de las poblaciones inmigrantes en Uruguay: elementos para el debate. *Escenarios, 29*. https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9221

Uruguay. (2008a). *Ley 18.418, Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008

Uruguay. (2008b). *Ley 18.437, Ley General de Educación*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Uruguay. (2010). *Ley 18.651, Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010

Anexos

Anexo 1. Brechas de puntaje

El análisis multivariado de las brechas de puntaje se basa en la especificación de modelos de regresión jerárquico-lineales, con la siguiente especificación:

Nivel individual:

$$Y_{ij}=\beta_{0j}+\beta_{Xj}\,(X_{ij})+r_{ij}$$

Nivel de escuela:

$$\beta_{0j}=\gamma_{00}+\gamma_{Z1}\,(Z_{j})+\mu_{0j}$$

- Y_{ij} es el puntaje obtenido por el estudiante *i* en el centro educativo *j*.
- X es un vector de variables del estudiante: puntaje en el índice de nivel socioeconómico de PISA (centrado en la media del centro educativo); género; condición migratoria, presencia/ausencia de NEE.
- Z es un vector de variables del centro: entorno socioeconómico (promedio de los estudiantes evaluados por PISA); localización geográfica, sector y nivel y modalidad.
- Los coeficientes β y γ son parámetros a estimar, mientras que r_{ij} y μ_{0j} corresponden a los términos de perturbación.

El modelo 1.2 considera el grado escolar en el nivel del estudiante, y el modelo 1.3 representa el modelo final luego de quitar las variables que no resultan estadísticamente significativas en el modelo 1.1.

Modelo multinivel 1.1. Puntajes en ciencias. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	503,0	4,5	0,000
	Índice de nivel socioeconómico[(a)]	13,4	1,3	0,000
	Es varón	8,6	2,0	0,000
	Tiene rezago escolar	-50,3	3,5	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-35,6	4,6	0,000
	Es migrante	10,4	6,3	*0,100*
Centro	Entorno socioeconómico del centro[(b)]	42,9	3,8	0,000
	Capitales departamentales[(c)]	-10,3	4,1	0,012
	Ciudades no capitales[(c)]	-9,0	3,5	0,011
	Pequeñas localidades y áreas rurales[(c)]	-16,1	4,9	0,001
	Es escuela técnica[(d)]	-6,5	6,0	*0,280*
	Es privado[(d)]	-13,5	7,3	*0,065*
	Intercepto	218,7	58,6	0,000
	ResidVar	5307,5	73,4	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1475,9	125,3	0,000
	ResidVar_Lev2	218,7	58,6	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	566,7	83,9	0,000
	ResidVar_Lev1	5307,5	73,4	0,000
	Var_Total	7568,8	163,0	0,000
	R2_Lev2	0,9	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,3	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,2	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,2	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,0	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"
(d) La categoría de referencia es "Liceos públicos"
El «p valor» en itálica referencia a un coeficiente que no es estadísticamente significativo al 95% de confianza

Modelo multinivel 1.2 con grado. Puntajes en ciencias. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	502,9	4,4	0,000
	Índice de nivel socioeconómico[(a)]	13,3	1,3	0,000
	Es varón	8,2	2,0	0,000
	Séptimo grado	-78,0	11,6	0,000
	Octavo grado	-72,2	6,4	0,000
	Noveno grado	-43,8	4,1	0,000
	Es migrante*	9,8	6,2	*0,113*
	Tiene necesidades educativas específicas	-35,1	4,5	0,000
Centro	Entorno socioeconómico del centro[(b)]	42,6	3,8	0,000
	Capitales departamentales[(c)]	-10,7	4,0	0,008
	Ciudades no capitales[(c)]	-9,1	3,5	0,009
	Pequeñas localidades y áreas rurales[(c)]	-16,9	5,0	0,001
	Es escuela técnica[(d)]	-13,4	7,2	*0,065*
	Es privado[(d)]	-4,9	5,9	*0,407*
	Intercepto	224,7	58,4	0,000
	ResidVar	5273,5	72,5	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1480,9	125,0	0,000
	ResidVar_Lev2	224,7	58,4	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	593,8	83,4	0,000
	ResidVar_Lev1	5273,5	72,5	0,000
	Var_Total	7572,9	163,9	0,000
	R2_Lev2	0,9	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,3	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,2	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,2	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,0	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"
(d) La categoría de referencia es "Liceos públicos"
El «p valor» en itálica referencia a un coeficiente que no es estadísticamente significativo al 95% de confianza

Modelo multinivel ajustado 1.3. Puntajes en ciencias. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	495,5	3,0	0,000
	Índice de nivel socioeconómico(a)	13,5	1,3	0,000
	Es varón	7,9	2,1	0,000
	Tiene rezago escolar	-50,6	3,3	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-36,4	4,7	0,000
Centro	Entorno socioeconómico del centro[(b)]	38,5	2,1	0,000
	Capitales departamentales[(c)]	-9,3	4,0	0,021
	Ciudades no capitales[(c)]	-7,7	3,6	0,031
	Pequeñas localidades y áreas rurales[(c)]	-15,0	5,1	0,003
	Intercepto	236,0	57,9	0,000
	ResidVar	5313,4816	73,394	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1450,3438	123,5784	0,000
	ResidVar_Lev2	235,9554	57,9035	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	572,4713	80,8157	0,000
	ResidVar_Lev1	5313,4816	73,394	0,000
	Var_Total	7572,2521	162,7962	0,000
	R2_Lev2	0,8601	0,0316	0,000
	R2_Lev1	0,0973	0,012	0,000
	R2_Total	0,2671	0,0135	0
	ICC_Uncond	0,2227	0,0142	0
	ICC_UncondWB	0,2216	0,014	0
	ICC_Cond	0,0425	0,0101	0

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"

Modelo multinivel ajustado 1.4 con grado. Puntajes en ciencias. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	495,4	3,0	0,000
	Índice de nivel socioeconómico(a)	13,4	1,3	0,000
	Es varón	7,7	2,0	0,000
	Séptimo grado	-79,9	11,6	0,000
	Octavo grado	-73,4	6,2	0,000
	Noveno grado	-43,9	4,0	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-35,8	4,6	0,000
Centro	Entorno socioeconómico del centro(b)	37,9	2,1	0,000
	Capitales departamentales(c)	-9,7	4,0	0,015
	Ciudades no capitales(c)	-7,9	3,5	0,025
	Pequeñas localidades y áreas rurales(c)	-16,0	5,1	0,002
	Intercepto	238,8	57,4	0,000
	ResidVar	5278,5	72,6	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1455,5	123,2	0,000
	ResidVar_Lev2	238,8	57,4	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	602,4	79,8	0,000
	ResidVar_Lev1	5278,5	72,6	0,000
	Var_Total	7575,3	163,7	0,000
	R2_Lev2	0,9	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,3	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,2	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,2	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,0	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"

Modelo multinivel 1.5. Puntajes en matemática. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	456,7	4,4	0,000
	Índice de nivel socioeconómico[(a)]	13,6	1,2	0,000
	Es varón	18,6	2,1	0,000
	Tiene rezago escolar	-52,7	3,5	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-11,7	4,6	0,013
	Es migrante	2,8	5,6	*0,617*
Centro	Entorno socioeconómico del centro[(b)]	44,9	3,8	0,000
	Capitales departamentales[(c)]	-11,0	3,8	0,004
	Ciudades no capitales[(c)]	-7,0	4,1	*0,086*
	Pequeñas localidades y áreas rurales[(c)]	-15,4	5,2	0,003
	Es escuela técnica[(d)]	-1,4	6,0	*0,818*
	Es privado[(d)]	-9,0	6,8	*0,184*
	Intercepto	268,3	54,3	0,000
	ResidVar	4636,2	85,4	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1682,5	146,5	0,000
	ResidVar_Lev2	268,3	54,3	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	562,0	74,4	0,000
	ResidVar_Lev1	4636,2	85,4	0,000
	Var_Total	7149,1	187,8	0,000
	R2_Lev2	0,9	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,3	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,3	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,3	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,1	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"
(d) La categoría de referencia es "Liceos públicos"
El «p valor» en itálica referencia a un coeficiente que no es estadísticamente significativo al 95% de confianza

Modelo multinivel ajustado 1.6. Puntajes en matemática. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	451,5	3,1	0,000
	Índice de nivel socioeconómico[(a)]	13,7	1,2	0,000
	Es varón	18,5	2,1	0,000
	Tiene rezago escolar	-53,1	3,4	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-12,1	4,7	0,011
Centro	Entorno socioeconómico del centro[(b)]	41,4	2,2	*0,000*
	Capitales departamentales[(c)]	-10,3	3,8	0,007
	Ciudades no capitales[(c)]	-6,1	4,2	0,142
	Pequeñas localidades y áreas rurales[(c)]	-15,1	5,2	*0,004*
	Intercepto	273,4	54,3	0,000
	ResidVar	4637,3	85,7	*0,000*
	ExplVar_Lev2_Fixed	1672,1	146,4	0,000
	ResidVar_Lev2	273,4	54,3	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	566,8	74,0	0,000
	ResidVar_Lev1	4637,3	85,7	0,000
	Var_Total	7149,6	187,2	0,000
	R2_Lev2	0,9	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,3	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,3	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,3	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,1	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"
El «p valor» en itálica referencia a un coeficiente que no es estadísticamente significativo al 95% de confianza

Modelo multinivel 1.7. Puntajes en lectura. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	498,7	5,3	0,000
	Índice de nivel socioeconómico[(a)]	11,1	1,5	0,000
	Es varón	-17,4	2,4	0,000
	Tiene rezago escolar	-56,0	4,1	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-20,6	4,5	0,000
	Es migrante	11,8	7,7	*0,126*
Centro	Entorno socioeconómico del centro[(b)]	44,8	4,5	0,000
	Capitales departamentales[(c)]	-14,0	4,3	0,001
	Ciudades no capitales[(c)]	-7,6	5,2	*0,142*
	Pequeñas localidades y áreas rurales[(c)]	-22,5	6,1	0,000
	Es escuela técnica[(d)]	-8,9	6,7	*0,184*
	Es privado[(d)]	-16,5	8,1	0,043
	Intercepto	371,6	83,4	0,000
	ResidVar	6466,2	87,2	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1710,8	159,2	0,000
	ResidVar_Lev2	371,6	83,4	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	573,5	100,3	0,000
	ResidVar_Lev1	6466,2	87,2	0,000
	Var_Total	9122,1	210,7	0,000
	R2_Lev2	0,8	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,3	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,2	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,2	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,1	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"
(d) La categoría de referencia es "Liceos públicos"
El «p valor» en itálica referencia a un coeficiente que no es estadísticamente significativo al 95% de confianza

Modelo multinivel ajustado 1.8. Puntajes en lectura. Uruguay

	Variable	Coeficiente	Error estándar	p valor
Estudiantes	Intercepto	489,5	3,5	0,000
	Índice de nivel socioeconómico[a]	11,3	1,5	0,000
	Es varón	-18,2	2,5	0,000
	Tiene rezago escolar	-56,4	3,9	0,000
	Tiene necesidades educativas específicas	-21,5	4,7	0,000
Centro	Entorno socioeconómico del centro[b]	39,6	2,5	0,000
	Capitales departamentales[c]	-12,9	4,2	0,003
	Ciudades no capitales[c]	-6,0	5,3	*0,250*
	Pequeñas localidades y áreas rurales[c]	-21,0	6,2	0,001
	Intercepto	398,8	82,7	0,000
	ResidVar	6474,2	86,9	0,000
	ExplVar_Lev2_Fixed	1662,9	153,2	0,000
	ResidVar_Lev2	398,8	82,7	0,000
	ExplVar_Lev1_Fixed	589,4	95,1	0,000
	ResidVar_Lev1	6474,2	86,9	0,000
	Var_Total	9125,3	208,8	0,000
	R2_Lev2	0,8	0,0	0,000
	R2_Lev1	0,1	0,0	0,000
	R2_Total	0,2	0,0	0,000
	ICC_Uncond	0,2	0,0	0,000
	ICC_UncondWB	0,2	0,0	0,000
	ICC_Cond	0,1	0,0	0,000

(a) Índice socioeconómico y cultural -ESCS- centrado en la media del centro
(b) Promedio ESCS del centro
(c) La categoría de referencia es "Montevideo y área metropolitana"
El «p valor» en itálica referencia a un coeficiente que no es estadísticamente significativo al 95% de confianza

Anexo 2. Cálculo e interpretación de los índices de paridad

En el contexto de este volumen, los índices de paridad (IP) comparan el porcentaje de estudiantes pertenecientes a dos o más grupos que se desempeñan por encima del umbral de suficiencia (nivel 2) definido por PISA. El valor del IP corresponde, específicamente, al cociente entre los porcentajes respectivos, con el grupo de referencia ubicado en el denominador. Es, por tanto, una medida de riesgo relativo.

Suponiendo que el grupo que se toma como referencia (denominador) corresponde al que *a priori* cuenta con las condiciones educativas más favorables, y el grupo de comparación (numerador) al que parte de una situación de mayor vulnerabilidad, los IP pueden interpretarse del siguiente modo.

- **Escenario 1. Valores de IP entre 0 y 1:** corresponde a una **situación de disparidad**, en desmedro del grupo de comparación y en favor del de referencia. Cuanto más cercano al valor cero (el límite inferior del IP), mayor disparidad. Este escenario supone una inequidad que afecta al grupo considerado más vulnerable.
- **Escenario 2. Valores de IP > 1:** corresponde a una **situación de disparidad**, en favor del grupo de comparación y en desmedro del de referencia. Cuando el índice es mayor a 1, el valor de IP no tiene un límite superior, pero valores más grandes reflejan situación de mayor disparidad.
- **Escenario 3. Valores de IP = 1 (o no diferentes significativamente de 1):** corresponden a la **situación de paridad** (el valor 1 representa la paridad o igualdad perfecta).

La valoración de la magnitud de la disparidad en los escenarios 1 y 2 no es intuitiva. Cuando IP > 1, la interpretación es directa. Por ejemplo, un valor de IP = 2 significa que la proporción que alcanza los umbrales de suficiencia es **dos veces mayor** en el grupo de comparación que en el de referencia. Cuando 0 < IP < 1, la interpretación es menos sencilla. En este caso, resulta útil considerar en vez de IP. Por ejemplo, para un valor de IP = 0,5, 1/IP = 2, lo que indica que la proporción de estudiantes que alcanza el umbral de suficiencia es **dos veces menor** en el grupo de comparación que en el de referencia.

De este modo, valores de IP = 2 y de IP = 0,5 reflejan un mismo nivel de disparidad o desigualdad, pero de signo inverso. Esta equivalencia se cumple para cualquier par de valores {IP; 1/IP}.

Anexo 3. Lineamientos estratégicos de la ANEP del Plan de Desarrollo para el quinquenio 2025-2029

En la tabla a continuación se muestran los lineamientos estratégicos, las políticas educativas propiamente dichas y los objetivos estratégicos definidos por la ANEP para el período 2025-2029.

Líneas estratégicas definidas por ANEP entre 2025-2029

Lineamiento estratégico (LE)	Política educativa (PE)	Objetivos estratégicos (OE)
LE 1 Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes	Universalización del acceso a los ciclos educativos	1.1. Universalizar el nivel de 3 años.
		1.2. Lograr el acceso universal de la Educación Media Básica y Educación Media Superior.
		1.3. Generalizar la educación terciaria.
	Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva	1.4. Ampliar y adecuar los centros educativos contemplando la diversidad estudiantil.
		1.5. Actualizar las propuestas y modalidades educativas existentes contemplando la diversidad estudiantil.
	Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias	1.6. Incrementar la asistencia regular en el ciclo obligatorio.
		1.7. Incrementar la cobertura de extensión de tiempo pedagógico.
		1.8. Incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria.
		1.9. Ampliar la cobertura de alimentación en educación media básica (DGES y DGETP).
		1.10. Fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos.
		1.11. Profundizar el trabajo en los interciclos en el marco de la protección de las trayectorias educativas.
	Mejoramiento de los egresos de todo el ciclo educativo (EMS)	1.12. Ampliar y diversificar la oferta de cursada y finalización de propuestas educativas de EMS.
		1.13. Mejorar los procesos de transición hacia la educación terciaria y universitaria.
		1.14. Implementar dispositivos de acreditación y reconocimiento de saberes.

Lineamiento estratégico (LE)	Política educativa (PE)	Objetivos estratégicos (OE)
LE 2 Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos	Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación	2.1. Desarrollar políticas de cambio curricular.
		2.2. Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias.
		2.3. Potenciar y producir nuevos instrumentos de evaluación e investigación.
		2.4. Fortalecer tutorías y espacios de apoyo en lo curricular.
	Superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes	2.5. Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos.
		2.6. Modificar los regímenes académicos que refuerzan la reproducción de desigualdades.
	Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos	2.7. Promover la convivencia y fortalecer la participación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
		2.8. Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.
LE 3 Políticas para la profesionalización de la enseñanza y la administración	Creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP	3.1. Impulsar políticas de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP.
		3.2. Crear un sistema de acreditación de formación permanente.
		3.3. Promover la titulación docente.
		3.4. Promover políticas de formación para directores e inspectores.
	Mejora de las condiciones de trabajo de docentes y funcionariado de gestión	3.5. Promover la carrera de docentes de la ANEP.
		3.6. Promover la carrera del funcionariado de gestión.
	Profundización de las condiciones para el desarrollo de una cultura universitaria	3.7. Desarrollar las funciones de enseñanza, investigación, extensión y prácticas preprofesionales.
		3.8. Definir e implementar una política de posgrados de la formación en educación.
	Adecuación de la formación del funcionariado de gestión	3.9. Definir e implementar una política de capacitación para el funcionariado de la ANEP.

Lineamiento estratégico (LE)	Política educativa (PE)	Objetivos estratégicos (OE)
LE 4 Descentralización de las políticas educativas en los territorios	Profundización de los procesos de descentralización dentro de la ANEP	4.1. Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de actores educativos a nivel departamental.
		4.2. Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos.
		4.3. Avanzar en el trabajo integrado entre instituciones de la ANEP en los territorios.
	Desarrollo de políticas de descentralización y articulación con otras instituciones	4.4. Mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y actores de las comunidades.
LE 5 Gobierno democrático de la educación y gestión del sistema educativo	Construcción de un gobierno democrático de la educación	5.1. Promover la participación como parte del proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa.
		5.2. Apoyar la construcción de la nueva institucionalidad de la educación pública.
	Fortalecimiento de las capacidades institucionales	5.3. Mapear, analizar y optimizar procesos.
		5.4. Mejorar los sistemas de información.
		5.5. Analizar y adecuar la organización a nivel territorial.

Fuente: Elaboración propia a partir de ANEP (2025, pp. 180-182)

PISA
URUGUAY





PISA
URUGUAY