



aprender 

**Aprender 2024 Primaria
Alfabetización**



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

**Secretaría
de Educación**

Autoridades

PRESIDENTE

Javier Gerardo Milei

VICEPRESIDENTE

Victoria Eugenia Villarruel

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Guillermo Alberto Francos

MINISTRA DE CAPITAL HUMANO

Sandra Viviana Pettovello

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Carlos Horacio Torrendell

SUBSECRETARIA DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

María Ángela Cortelezzi

Créditos

Este material fue producido por la Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa

DIRECTORA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LAS ENSEÑANZAS

Magdalena Benvenuto

DIRECTORA NACIONAL DE ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE DATOS Y DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN EDUCATIVA

Florencia Sourrouille

DIRECTORA DE DISEÑO DE DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

María Florencia Carballido

Elaboración del Informe

Coordinación General

Florencia Sourrouille

Gabriela Itzcovich

Diseño de contenido, análisis de la información, y redacción

Gabriela Itzcovich

Constanza Calabró

Procesamiento de información

Augusto Hosowski

Melina Polo (coordinadora)

Paula Pintos

Mariano De Martino

Ignacio Ramírez Andrade

Equipo Pedagógico

Andrés Nussbaum

Equipo pedagógico de Lengua

Alejandra Pryluka

Pablo Clementoni

Fernanda Ontiveros

Equipo de Metodología

Guillermo Krieger

Guadalupe Germano

Quimey Laussus Frusso

Elisa Marilina Zayas

Mauro Cruz Alarcia

Martín Moscheni

María Jones

Rocío Feniello

Mercedes Arraztoa

Viviana Monczor

Evangelina Gonzalez

Arge Pineiro

Nicolás Mendoza

Comunicación

Nadía Díaz

Diseño

Rodolfo Viale

Javier Marcon

Edición

Mercedes Mac Donnell



Índice

Prólogo	5
Introducción	6
1. Aprender	8
1.1. Qué es Aprender.....	9
1.2. Marco normativo.....	10
1.3. Participación de escuelas y estudiantes en Aprender 2024.....	10
1.4. Caracterización de estudiantes en Aprender 2024.....	14
2. Evaluación de desempeños	17
2.1. Características de la evaluación.....	18
2.1.1. Aspectos evaluados.....	18
2.1.2. Niveles de desempeño.....	21
2.1.3. Descriptores de los niveles de desempeño.....	23
2.2. Desempeños en Lectura en Aprender 2024.....	26
2.2.1. Desempeños en Lectura según sector de gestión y ámbito.....	26
2.2.2. Desempeños en Lectura según Nivel Socioeconómico de la escuela (NSE).....	27
2.2.3. Brechas de resultados.....	28
3. La importancia de un ambiente alfabetizador	32
3.1. La alfabetización como proceso social.....	33
3.2. Entorno escolar.....	33
3.2.1. Recursos disponibles en la escuela.....	33
3.2.2. Estrategias de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura.....	38
3.3. Entorno familiar.....	41
3.3.1. Recursos disponibles en el hogar.....	41
3.3.2. Prácticas vinculadas a la lectura en el hogar.....	42
4. Factores asociados	45
4.1. Variables que inciden en el desempeño escolar.....	46
4.2. Nivel socioeconómico de la escuela.....	47
4.3. Oferta.....	48
4.3.1. Antigüedad del director en el cargo en la escuela.....	48
4.4. Trayectorias educativas.....	50
4.4.1. Asistencia a nivel inicial.....	50
4.4.2. Ausentismo desde la perspectiva del director.....	52
4.5. Acompañamiento familiar en la trayectoria escolar.....	55
Conclusiones	59
Apartado metodológico	61
Glosario	88
Anexo	91



Prólogo

En noviembre de 2024, desde el Ministerio de Capital Humano, a través de la Secretaría de Educación, llevamos adelante **una nueva evaluación nacional de Aprender**, dirigida a alumnos de tercer grado de la escuela primaria en todo el país. Esta iniciativa, se enmarca en el **Plan Nacional de Alfabetización**, la política transversal, prioritaria y federal que desarrollamos en articulación con las 24 jurisdicciones y que se propone que todos los estudiantes de la Argentina puedan leer, comprender y producir textos de acuerdo a su edad.

El propósito de esta evaluación es claro: contar con un diagnóstico preciso y representativo, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, sobre las habilidades lectoras de nuestros chicos. A partir de este relevamiento, buscamos no solo comprender el estado actual, sino también establecer **una línea de base sólida** que permita monitorear avances y orientar la implementación de **intervenciones pedagógicas focalizadas**, según las necesidades reales de los estudiantes.

La prueba Aprender Alfabetización introduce **importantes innovaciones metodológicas y operativas**. Fue diseñada con un enfoque pedagógico centrado en la comprensión lectora, a través de ítems de distintos niveles de complejidad que van desde la lectura de palabras -con apoyo de imágenes- hasta la interpretación de textos más complejos. Además, se desarrollaron condiciones de aplicación específicas que respetan los tiempos, apoyos y dinámicas del aula, garantizando una experiencia accesible y cuidada para todos los estudiantes.

Con una tasa de participación sin precedentes, rindieron 91.042 alumnos de 4.178 escuelas de todo el país. Por primera vez, se incorporó información sobre estudiantes que no alcanzaron a completar la prueba, ampliando así la cobertura y la inclusión de la muestra. También se aplicaron cuestionarios complementarios a docentes y directivos, lo que permitirá comprender mejor las condiciones de enseñanza de la lectura en nuestras escuelas.

Para el análisis de los resultados, se aplicó una **nueva metodología de clasificación por niveles de desempeño**, siguiendo criterios pedagógicos y estadísticos comparables a los utilizados por evaluaciones internacionales como PISA. Se establecieron seis niveles, que permiten caracterizar con mayor precisión la diversidad de trayectorias lectoras presentes en las aulas.

Esta evaluación marca un **punto de partida renovado** en el compromiso de colocar la alfabetización en el centro de la política educativa. Porque leer, comprender y expresarse son capacidades fundamentales para el desarrollo integral de las personas. Queremos agradecer profundamente el trabajo de los equipos docentes y directivos, de las autoridades jurisdiccionales, de las familias que acompañaron esta experiencia y de los alumnos que participaron con compromiso y dedicación. Y reafirmamos nuestro compromiso de que esta información no sea solo un diagnóstico, sino una herramienta para la acción: al servicio del aprendizaje, la mejora continua y la garantía efectiva del derecho a una educación de calidad para todos.

Carlos Horacio Torrendell
Secretario de Educación



Introducción

En el marco del Plan Nacional de Alfabetización aprobado por la Resoluciones N° 471/24 y 472/24 del Consejo Federal de Educación (CFE), la implementación de una evaluación de Lectura que permita construir una línea de base en términos de habilidades lectoras de los estudiantes constituye una acción clave para fortalecer las políticas de alfabetización inicial en Argentina.

Aprender Alfabetización 2024 fue diseñada con el propósito de generar evidencia a nivel nacional y jurisdiccional que permita elaborar un diagnóstico centrado en el aprendizaje de la lectura al finalizar el primer ciclo de la educación primaria. Al mismo tiempo, busca sentar las bases para un diálogo federal orientado al análisis de la alfabetización inicial, con el objetivo de contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Además, se espera que esta evaluación aporte a la construcción de progresiones de aprendizaje que orienten las prácticas docentes y garanticen que todos los estudiantes accedan a los conocimientos fundamentales necesarios para transitar con éxito el segundo ciclo. Asegurar estos saberes en el momento oportuno es condición indispensable para el desarrollo de trayectorias escolares continuas, sostenidas y con sentido.

Desde 2016, último año en el que se aplicó la prueba Aprender en 3.º grado, no se contaba con información sistemática y representativa a nivel nacional y jurisdiccional sobre el desempeño en Lectura de este grupo de estudiantes. Si bien la prueba de 2024 se asentó en aquella edición, no es comparable debido a diferencias sustantivas en sus objetivos, diseño y aplicación. Por lo tanto, la presente evaluación no solo actualiza la información disponible, sino que además constituye un nuevo punto de partida para el seguimiento de los aprendizajes en el primer ciclo de la primaria.

El diseño de la prueba respondió al desafío de construir un instrumento sensible a la diversidad de situaciones vinculadas con las habilidades lectoras que se presentan en el aula. Desde esta perspectiva, se procuró captar distintos niveles de desempeño y brindar información relevante para orientar las intervenciones en función de los niveles identificados, aportar a la mejora de las prácticas de enseñanza y contar con evidencia capaz de nutrir el seguimiento del Plan Nacional de Alfabetización.

Este esfuerzo fue posible gracias a un intenso trabajo colaborativo entre la Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa (SIEE) y sus direcciones nacionales, especialmente la Dirección Nacional de Evaluación, la Unidad de Alfabetización, las 24 jurisdicciones educativas del país junto a sus equipos técnicos y comunidades escolares, y el CFE. La participación en las jurisdicciones y el compromiso de los equipos docentes y directivos en cada escuela fueron fundamentales para llevar adelante con responsabilidad el operativo en noviembre de 2024, y promover durante su desarrollo una experiencia significativa y cuidada para los niños participantes.

Este informe presenta los principales resultados de la evaluación Aprender Alfabetización, con el objetivo de contribuir al diagnóstico y orientar decisiones pedagógicas y de política educativa, buscando fortalecer el compromiso colectivo de garantizar a todos los estudiantes del país el derecho a aprender a leer en los primeros años de la escolaridad.

María Ángela Cortelezzi

Subsecretaria de Información y Evaluación Educativa



Capítulo 1

1. Aprender

- 1.1. Qué es Aprender
- 1.2. Marco normativo
- 1.3. Participación de escuelas y estudiantes en Aprender 2024
- 1.4. Caracterización de estudiantes en Aprender 2024



1.1. Qué es Aprender

En Argentina desde hace varias décadas se implementan las evaluaciones nacionales de los aprendizajes en los niveles de educación obligatorios. En los inicios se realizaron a través del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y desde el año 2016, mediante la evaluación Aprender.

Se trata de un dispositivo nacional de evaluación referida a criterios que relevan información sobre los aprendizajes de los estudiantes en áreas clave de la educación obligatoria. La evaluación consiste en la aplicación de un conjunto de ítems representativos de las áreas seleccionadas a través de los cuales se intenta dar cuenta de los contenidos y las capacidades alcanzadas por los estudiantes. En el análisis de los desempeños se considera como referencia los aprendizajes esperados, de acuerdo con las definiciones vigentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los diseños curriculares de cada jurisdicción.

La evaluación incluye también cuestionarios complementarios dirigidos a estudiantes, docentes y directivos, donde se relevan datos de contexto y percepciones sobre diversos aspectos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo es posible realizar un abordaje integral de los desempeños alcanzados por los estudiantes, considerando la influencia de diversos factores educativos, sociales, económicos e institucionales.

Desde 2016, en cada año se evalúa población de diferentes niveles educativos (estudiantes de nivel primario o secundario) y diversas áreas de conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ciudadana), con un alcance del operativo tanto censal como muestral. La **Tabla 1.1.1.** detalla la evolución histórica de estas variables en las distintas aplicaciones del dispositivo.

Tabla 1.1.1.
Serie histórica de áreas y niveles evaluados en los operativos Aprender

		2016	2017	2018	2019	2021	2022	2023	2024
PRIMARIA	CENSO	6° grado: Lengua y Matemática	6° grado: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	6° grado: Lengua y Matemática		6° grado: Lengua y Matemática		6° grado: Lengua y Matemática	
	MUESTRA	3° grado: Lengua y Matemática	4° grado: Producción Escrita				6° grado: Lengua y Matemática		3° grado: Lectura
SECUNDARIA	CENSO	5°/6° año: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	5°/6° año: Lengua y Matemática		5°/6° año: Lengua y Matemática		5°/6° año: Lengua y Matemática		5°/6° año: Lengua y Matemática
	MUESTRA	2°/3° año: Lengua y Matemática			5°/6° año: Educación Ciudadana y Ciencias Naturales				

Este informe presenta los resultados de la evaluación Aprender 2024. Este operativo tuvo carácter muestral y se focalizó en estudiantes de 3.º grado, con el objetivo de obtener un diagnóstico detallado sobre sus habilidades en el área de Lectura. La prueba incluyó exclusivamente ítems cerrados, y se complementó con cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y equipos directivos.

La implementación se llevó a cabo en noviembre de 2024, y contó con la participación de un equipo interdisciplinario de personas -entre personal de las Unidades de Evaluación Jurisdiccionales (UEJ), veedores, aplicadores, coordinadores de cabecera, refuerzos de cabecera y observadores federales-, que hicieron posible el desarrollo del operativo en 4.178 escuelas de gestión estatal y privada, y la participación efectiva de 91.042 estudiantes de 3.º grado de todo el país..

»»» 1.2. Marco normativo

En Argentina, la implementación de evaluaciones nacionales de aprendizajes se enmarca en un mandato legal establecido por la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206, el cual se encuentra vigente desde el año 2006, y por las Resoluciones CFE N° 280/16 y 324/17. En su artículo 94 la citada ley establece como responsabilidad central del Estado nacional “el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo”, tendiente a mejorar la calidad de la educación, promover una asignación justa de los recursos, garantizar la transparencia, y favorecer la participación social.

Asimismo, la evaluación Aprender 2024 se encuadra en las acciones definidas por el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2024 (aprobado mediante la Resolución CFE N.º 472/24) que contempla el desarrollo de diversos dispositivos de evaluación con el objetivo de orientar y fortalecer las políticas públicas y contribuir a la toma de decisiones.

Específicamente esta evaluación se referencia en el Plan Nacional y Planes Jurisdiccionales de Alfabetización aprobado por la Resolución CFE N° 471/24.

»»» 1.3. Participación de escuelas y estudiantes en Aprender 2024

Para la delimitación del marco de escuelas y matrícula de Aprender 2024, se utilizó como base el registro de establecimientos educativos del Relevamiento Anual (RA) 2022 (22.873 unidades de servicio). A partir de esa fuente, también se obtuvo el total de estudiantes de 3.º grado del nivel primario. Sobre esa base se diseñó una muestra probabilística, representativa de cada una de las jurisdicciones.

El marco muestral contempló un total de 4.291 escuelas, de las cuales participaron efectivamente 4.178, lo que representa una tasa de participación del 97,4%. En cuanto a la matrícula, el marco incluyó a 104.773 estudiantes, con una participación efectiva de 91.042, es decir, el 86,9% del total previsto.

Se observa un nivel de participación similar entre sectores de gestión estatal y privada, y entre ámbitos urbano y rural.

Tabla 1.3.1.

Distribución de escuelas participantes en Aprender 2024 según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión			Ámbito	
	Total	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Marco de escuelas ¹	4.291	3.115	1.176	1.250	3.041
Escuelas participantes ²	4.178	3.024	1.154	1.200	2.978
Porcentaje de participación	97,4%	97,1%	98,1%	96,0%	97,9%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

1. Marco de escuelas: cantidad de establecimientos educativos declarados por las jurisdicciones

2. Escuela participante: al menos un estudiante respondió el 50% o más de alguna evaluación (estudiante participante)

Tabla 1.3.2.

Distribución de estudiantes participantes en Aprender 2024 según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión			Ámbito	
	Total	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Matrícula del marco ¹	104.773	66.059	38.714	18.996	85.777
Estudiantes respondientes ²	91.042	56.231	34.811	16.439	74.603
Porcentaje de participación	86,9%	85,1%	89,9%	86,5%	87,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

1. Matrícula del marco: corresponde a la cantidad de estudiantes matriculados que declararon los directores y aplicadores durante el relevamiento en campo, corregido por defecto con los datos presentados por las jurisdicciones durante la planificación

2. Estudiante respondiente: estudiante que respondió el 50% o más de alguna evaluación.

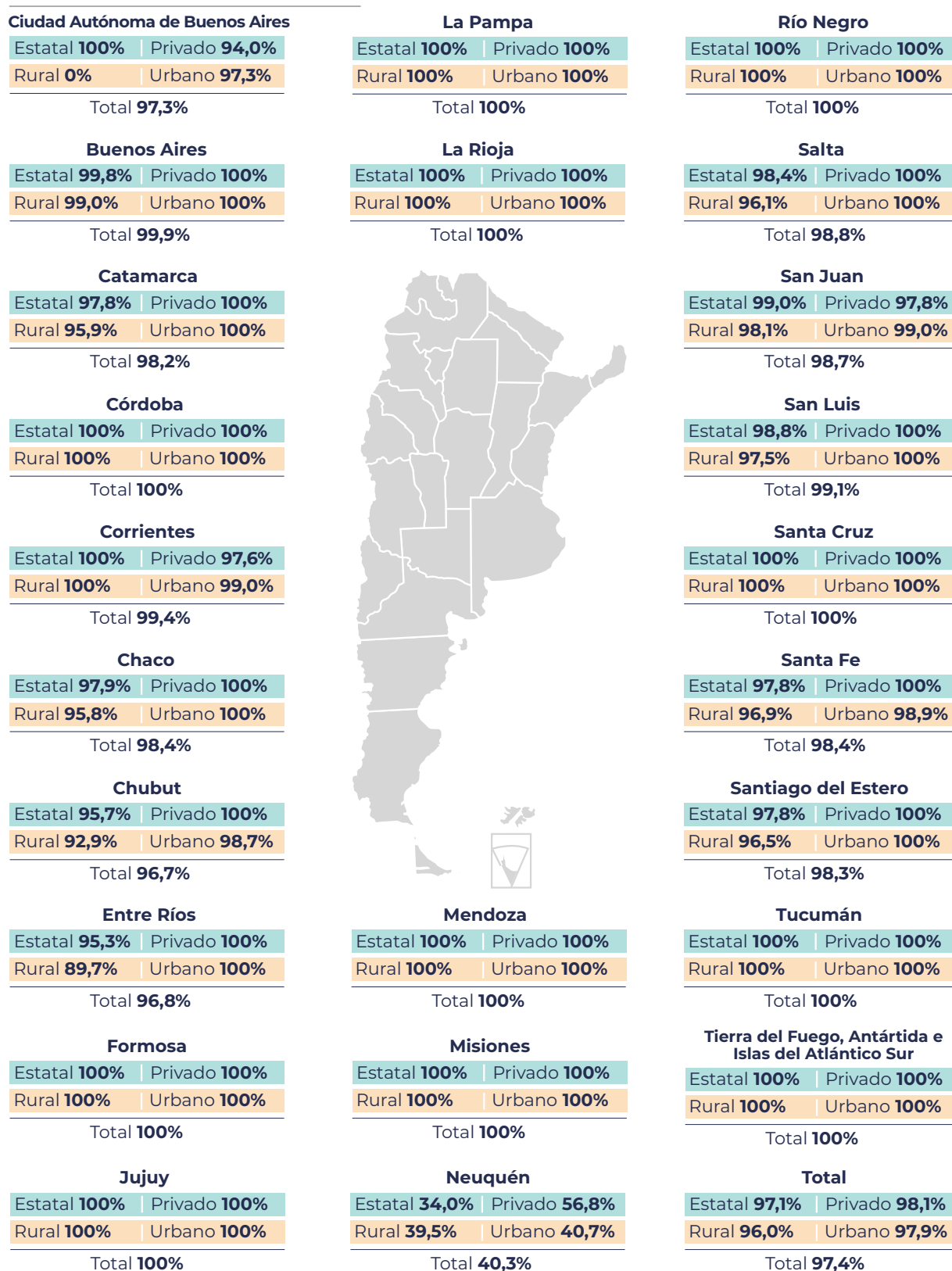
Respecto de la participación, el 2,6% de las escuelas no participaron, el 10,4% de los estudiantes estuvieron ausentes, el 79,7% fueron evaluados y puntuados y el 7,8% estuvieron presentes pero no fueron puntuados, (ya sea porque asistieron pero no respondieron ítems, o respondieron, pero con asistencia de los docentes, o respondieron menos del 50% de los ítems).

Respecto de las jurisdicciones, se observa que el porcentaje de escuelas participantes fue superior al 95% en casi todas las provincias y, con relación a los estudiantes, la participación fue superior al 80%¹.

¹ A excepción de Neuquén con dato observado por participación baja de escuelas (40,3%) y estudiantes (34%).

Gráfico 1.3.1.

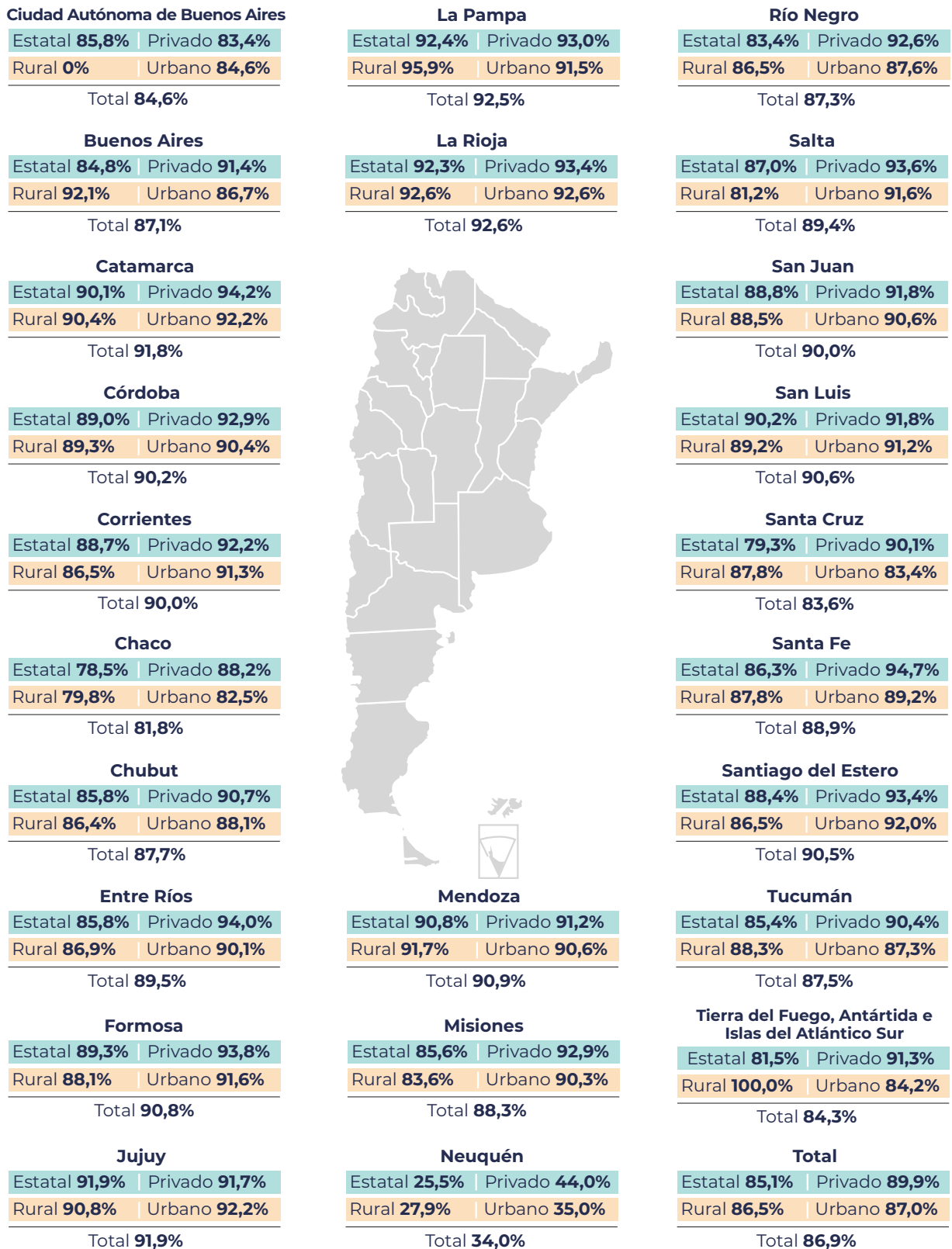
Escuelas participantes en Aprender por jurisdicción, sector de gestión y ámbito



■ Sector de gestión ■ Ámbito

Gráfico 1.3.2.

Estudiantes respondientes en Aprender por jurisdicción, sector de gestión y ámbito



■ Sector de gestión ■ Ámbito

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIIE-REFCEE | SIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

»»» 1.4. Caracterización de estudiantes en Aprender 2024

En cuanto a la población de estudiantes participantes de Aprender 2024, se observa que el 50,2% son varones y el 49,8% son mujeres. La mayoría (92,3%) declara tener 8 años o menos, la edad teórica para el 3.º grado.

Al analizar la participación de los estudiantes según el sector de gestión, se observa que la mayoría de la población evaluada asiste a escuelas de gestión estatal (74,2 %) y, respecto al ámbito, el 89 % de los estudiantes evaluados asiste a escuelas urbanas.

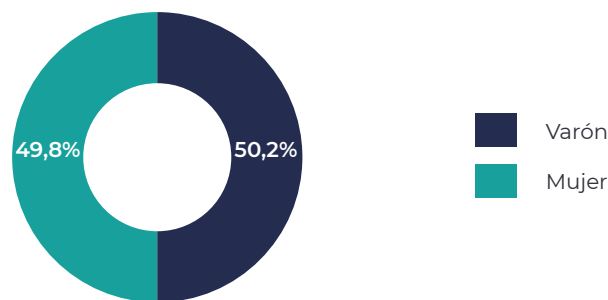
En cuanto a la lengua hablada en el hogar, el 92,8 % de los estudiantes declara utilizar principalmente el español, mientras que el 7,2 % señala hablar otro idioma.

Los datos relevados sobre la asistencia al nivel inicial indican que casi 5 de cada 10 estudiantes asistieron al jardín desde la sala de 3 o antes (46,2%); quienes asistieron desde la sala de 4 y de 5 representan el 25,7% y el 24%, respectivamente. Por último, el 4,1% afirma que no fue al jardín.

En relación con la cantidad de veces que repitieron de grado, la gran mayoría (89,5%) declara no haber repetido; el 10,5% repitió de grado alguna vez (8% una vez, y 2,5% dos veces o más).

Gráfico 1.4.1.

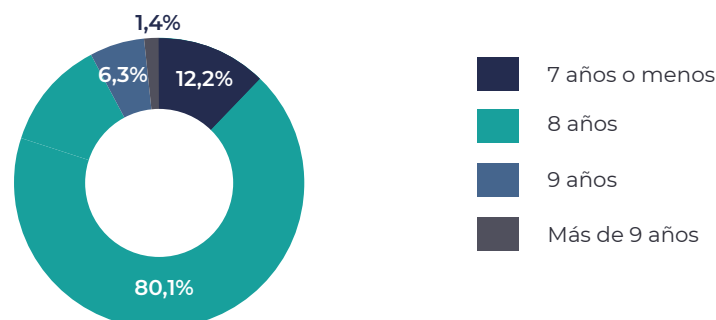
Distribución de estudiantes según sexo



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Gráfico 1.4.2.

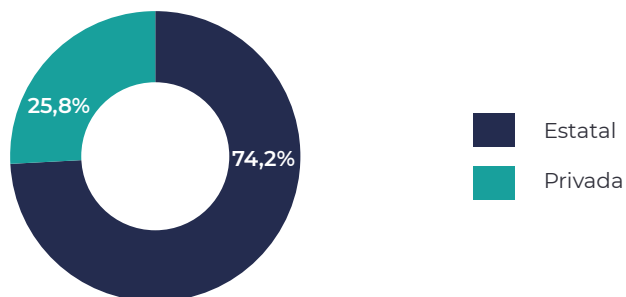
Distribución de estudiantes según edad al 30 de junio de 2024



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Secundario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Gráfico 1.4.3.

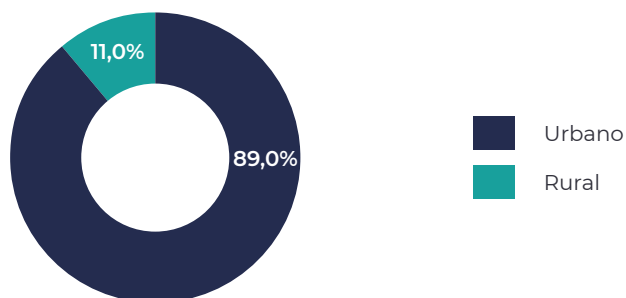
Distribución de estudiantes según sector de gestión



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Gráfico 1.4.4.

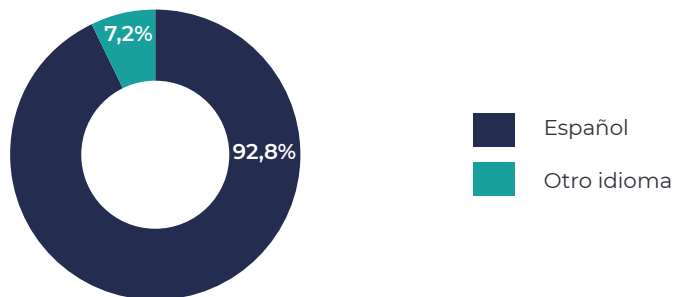
Distribución de estudiantes según ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Gráfico 1.4.5.

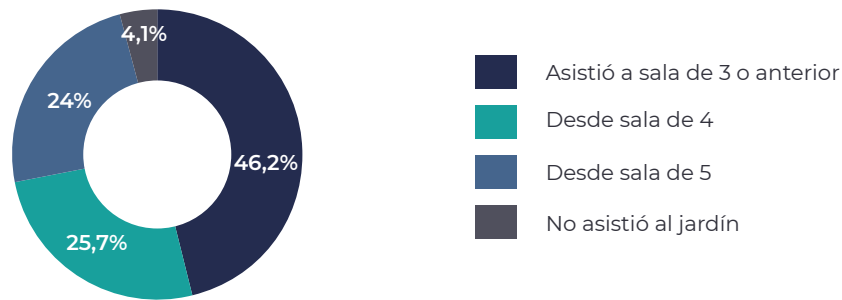
Distribución de estudiantes según lengua hablada en el hogar



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Gráfico 1.4.6.

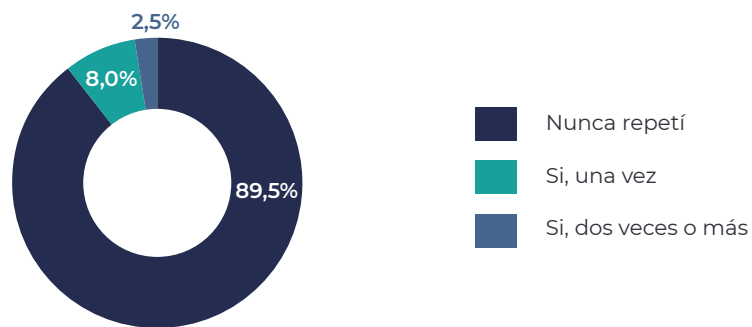
Distribución de estudiantes según asistencia a nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Gráfico 1.4.7.

Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitió de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.



Capítulo 2

2. Evaluación de desempeños

- 2.1. Características de la evaluación
 - 2.1.1. Aspectos evaluados
 - 2.1.2. Niveles de desempeño
 - 2.1.3. Descriptores de los niveles de desempeño
- 2.2. Desempeños en Lectura en Aprender 2024
 - 2.2.1. Desempeños en Lectura según sector de gestión y ámbito
 - 2.2.2. Desempeños en Lectura según Nivel Socioeconómico de la escuela (NSE)
 - 2.2.3. Brechas de resultados



»»» 2.1. Características de la evaluación

Área evaluada: Lectura

Los contenidos y capacidades evaluados en Aprender Alfabetización 2024 corresponden a los saberes que los estudiantes han desarrollado a lo largo del primer ciclo de la escuela primaria. Estos forman parte de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), definidos como saberes centrales, relevantes y significativos, consensuados por todas las jurisdicciones del país en el marco del Consejo Federal de Educación. De acuerdo con los NAP, los estudiantes al terminar el primer ciclo de la escolaridad deben poder enfrentarse a:

- **La lectura autónoma de palabras, de oraciones** que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos.
- **La lectura asidua de textos** leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos en voz alta (de manera habitual y sistemática): cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.

Tomando como punto de partida dichos aprendizajes prioritarios se elaboró una prueba que permitiera obtener un diagnóstico multidimensional de las habilidades lectoras adquiridas y en desarrollo de los estudiantes de 3.º grado.

»»» 2.1.1. Aspectos evaluados

La prueba Aprender Alfabetización 2024 evaluó la comprensión lectora de estudiantes de 3.º grado. Se define a la comprensión lectora como la capacidad para recuperar información (extraer), inferir información (interpretar) y reflexionar sobre la información (reflexionar y evaluar). En la construcción del referente de evaluación, las capacidades fueron operacionalizadas de la siguiente manera:

› Extraer

- Localizar información que refiere a un elemento central del texto.
- Localizar información que no refiere a un elemento central del texto.

› Interpretar

- Interpretar el sentido global del texto.
- Establecer inferencias locales a partir del contenido temático, lógico y el desarrollo textual.
- Establecer relaciones referenciales.
- Inferir el significado de una palabra o expresión.

› Reflexionar y evaluar

- Establecer relaciones de semejanza y diferencia entre el texto leído y otros textos.

- Reconocer el propósito general del texto.
- Reconocer la función de los elementos paratextuales (epígrafe, título, subtítulos, negritas, etc.).
- Aportar su propio conocimiento del mundo para comprender información presente en el texto.

Para evaluar desempeños relativos a estas capacidades, se emplearon diversos tipos de textos (literarios y no literarios, narrativos, informativos, instructivos, etc.), categorizados según su complejidad.

› Textos simples

- Extensión de hasta 100 palabras.
- Textos no literarios referidos a temáticas conocidas para estudiantes de 3.º grado.
- Vocabulario de uso frecuente, sin tecnicismos ni polisemia.
- Cuentan con oraciones simples y escasa subordinación, las ideas del texto están organizadas en oraciones independientes.
- Utilizan conectores conocidos (y, entonces, después).
- Evitan el uso de elipsis o sinónimos para que el establecimiento de referencias resulte simple.
- Contienen algún elemento paratextual muy fácilmente identificable, como una fecha, o un subtítulo.

› Textos complejos

- Tienen una extensión de entre 150 y 400 palabras.
- Son textos literarios y no literarios que refieren a temáticas para estudiantes de 3.º grado.
- El vocabulario es variado, incluye sinónimos y algunas palabras o expresiones desconocidas o de uso poco frecuente cuya interpretación puede lograrse a partir del contexto lingüístico.
- Cuentan con oraciones compuestas que incorporan conectores y algunas subordinadas simples.
- Incorporan algún elemento paratextual como subtítulos o epígrafes.
- Se utilizan conectores de uso frecuente y otros menos conocidos para niños de 3.º grado.
- Incorporan recursos como la elipsis y el uso de pronombres para evitar reiteraciones entre información cercana en el texto.

Finalmente, con la intención de poder caracterizar la habilidad de estudiantes que no acceden a la lectura de textos, se incluyeron ítems de lectura de palabras y oraciones breves. Estos ítems buscaron proporcionar una primera aproximación a habilidades de menor complejidad en el subuniverso de estudiantes con menor desempeño.

› Lectura de palabras

- Ítems que constan de un dibujo y tres palabras que lo acompañan (una correcta y dos incorrectas). El estudiante debe seleccionar la palabra que corresponde a dicho dibujo.

› Lectura de enunciados breves

- Ítems que constan de una oración incompleta, en la que falta una palabra. Cada oración presenta tres opciones de respuesta (una correcta y dos incorrectas).

A partir de los estímulos seleccionados, se diseñaron tres tipos de ítems¹ para evaluar las capacidades arriba definidas y operacionalizadas en desempeños:

¹ Para más información, ver ejemplos que se adjuntan en el Anexo.

- 24 ítems de lectura de palabras con apoyatura de imágenes, con formato de opción múltiple (tres opciones).
- 24 ítems de lectura de enunciados breves, con formato de opción múltiple (tres opciones).
- 96 ítems de comprensión lectora, con formato de opción múltiple (cuatro opciones).

Cantidad de ítems por contenidos evaluados

Contenidos	Definición	Cantidad de ítems	% en el total de la prueba de comprensión lectora
Lectura de palabras	Lectura de palabras con apoyatura de imágenes	24	17%
Lectura de oraciones	Lectura de oraciones sin apoyatura de imágenes	24	17%
Comprensión lectora	Lectura de textos literarios y no literarios, simples y complejos	96	67%

Cantidad de ítems de lectura de textos por capacidad cognitiva y tipo de texto

Capacidades cognitivas	Cortos (18 ítems)	Medios (30 ítems)	Largos (48 ítems)	Total	% en el total de la prueba de comprensión lectora
Extraer	11	15	19	45	47%
Interpretar	1	12	21	34	35%
Reflexionar y evaluar	6	3	8	17	18%

A partir de este banco de ítems, se construyeron ocho modelos distintos de pruebas, cada uno compuesto por dos bloques con un total de 36 preguntas por prueba, además de un cuestionario complementario para el estudiante.

Cada modelo incluyó:

> Parte 1:

- Instrucciones
- 3 ítems de lectura de palabras
- 3 ítems de lectura de oraciones
- 12 ítems de lectura de textos

> Parte 2:

- Instrucciones
- 3 ítems de lectura de palabras
- 3 ítems de lectura de oraciones
- 12 ítems de lectura de textos

> Cuadernillo del estudiante:

- Instrucciones
- Cuestionario para el estudiante (variables de contexto).

»»» 2.1.2. Niveles de desempeño

A partir de las respuestas de los estudiantes, se definieron seis niveles de desempeño tomando como referencia la metodología de las pruebas PISA (desde el año 2000) y criterios pedagógicos nacionales e internacionales, incluyendo los marcos de la evaluación ERCE de UNESCO.

¿Cómo se definieron estos niveles?

Existen dos metodologías principales para la conformación de niveles de desempeño:

- **Métodos criterios** Consisten en establecer puntos de corte en la escala de puntajes basados en juicios de expertos. Estos juicios se apoyan en descripciones cualitativas del desempeño esperado, alineadas con los contenidos curriculares. A través de procedimientos sistemáticos, como el método de puntuación por expertos (*Angoff*, *Bookmark*, entre otros), se define qué puntajes corresponden a determinados niveles de logro, en función de lo que se considera que un estudiante debe saber y saber hacer.
- **Métodos estadísticos** Se basan en la distribución empírica de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Mediante técnicas estadísticas (como análisis de conglomerados o cortes por percentiles), se identifican agrupamientos naturales en los datos, a partir de los cuales se delimitan los niveles. Este enfoque permite describir perfiles de desempeño relativos, pero no necesariamente vinculados con estándares curriculares preestablecidos.

Aprender Alfabetización 2024 se desarrolló en el marco de un Plan Nacional de Alfabetización que se encuentra en proceso de definición, junto con las jurisdicciones y expertos, de la progresión de habilidad esperada y el nivel mínimo de competencia deseado para cada nivel escolar. Entonces, para el análisis de resultados, se optó por **un método estadístico que agrupase a estudiantes con un nivel de habilidad similar**, en cortes de puntaje idénticos. En este sentido, los niveles definidos en este operativo deberán entenderse como un insumo para la construcción de consensos futuros, antes que el producto final de definiciones estables y definitivas dentro del marco de evaluaciones nacionales.

A continuación, se detallan **los pasos seguidos para definir los niveles de desempeño** y asegurar que reflejen de manera precisa las capacidades actuales de los estudiantes.

Estudiantes puntuados

Para esta evaluación se establecieron **cinco niveles de desempeño** de estudiantes puntuados, distribuidos según los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora. Para ser incluido en este universo, el estudiante tuvo que responder al menos el 50% de los ítems de comprensión lectora (24 por estudiante) de forma no aleatoria. Cada nivel representa un rango de habilidades y se construye a partir de los ítems que los estudiantes de ese nivel tienen una alta probabilidad de resolver correctamente.

El método aplicado en Aprender Alfabetización 2024 para determinar la conformación de cada nivel se basa en los siguientes principios:

- Puntuar a los estudiantes a partir de la **Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)**, que puntúa el desempeño de los estudiantes estimando su habilidad a partir de las respuestas que dan a los ítems, considerando la dificultad y discriminación de cada pregunta. No se asigna un puntaje fijo por acierto, sino que se calcula una **habilidad latente** mediante modelos probabilísticos. Así, dos estudiantes con igual cantidad de aciertos pueden tener distintas puntuaciones si respondieron a ítems de diferente complejidad.
- Establecer **intervalos de 80 puntos** como corte entre niveles y considerar que un estudiante pertenece a un nivel cuando tiene al menos un 62% de probabilidad de responder correctamente el ítem más sencillo del nivel. Esto implica que **un estudiante ubicado en el centro de un nivel responderá acertadamente al menos la mitad de los ítems asignados para describir ese nivel**, en un modelo de un parámetro.
- Verificar si los puntos de corte propuestos mantienen la coherencia pedagógica en la asignación de los ítems. Esto implica evaluar **la ubicación de ítems semejantes a lo largo de la escala** para ajustar los puntos de corte de manera que **respeten tanto los criterios técnicos como la coherencia pedagógica**.

Estudiantes no puntuados

A su vez, esta edición de la prueba Aprender permitió la **caracterización de habilidades de estudiantes que, en ediciones previas, no eran incluidos en el análisis**. El modelo estadístico mediante el cual se analizan los datos determina que para que un estudiante pueda ser puntuado, éste debe responder al menos la mitad de la prueba de forma no aleatoria. Como resultado, los estudiantes que respondieron menos del 50% de la prueba o que mostraron un desempeño errático no reciben puntuación y, tradicionalmente, no eran representados en el informe nacional de resultados.

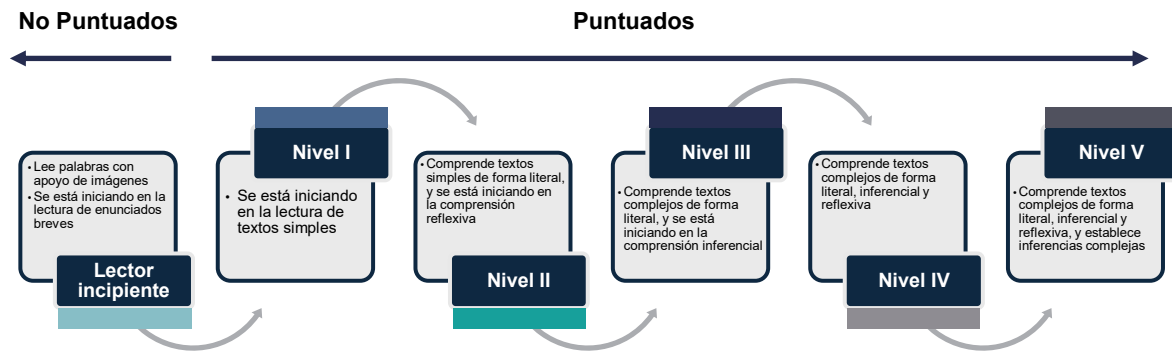
Una hipótesis potente que guió el diseño de la prueba Aprender fue que los estudiantes presentes no-puntuados podrían tener un nivel de competencia inferior al mínimo necesario para responder la prueba de comprensión lectora, y así quedar fuera del análisis. Entonces, se decidió incluir ítems de lectura de palabras con apoyo de imágenes e ítems de lectura de enunciados breves, a modo de aproximar una caracterización de la habilidad de este subuniverso, en caso de confirmarse la hipótesis.

Finalmente, los cambios señalados permitieron caracterizar al subuniverso de estudiantes no-puntuados, quienes se categorizaron en el nivel de **Lector incipiente**. Este grupo, entonces, incluye a aquellos estudiantes que estuvieron presentes el día de la prueba, que respondieron al menos el 50% de los ítems de lectura de palabras y enunciados breves, pero que no lograron responder el 50% de ítems de comprensión lectora de forma no aleatoria. La caracterización de la habilidad de estos estudiantes se realizó mediante teoría clásica, analizando su frecuencia de aciertos a los ítems de lectura de palabras y enunciados breves.

Estas innovaciones respecto de ediciones anteriores mejoran la caracterización de los estudiantes según su habilidad lectora (estableciendo niveles según perfiles lectores empíricos, e incorporando al análisis a una población que previamente no se caracterizaba) y facilitan el diseño de intervenciones pedagógicas más precisas, que partan de lo que los estudiantes efectivamente pueden hacer.

¿Qué nos dicen los niveles de desempeño?

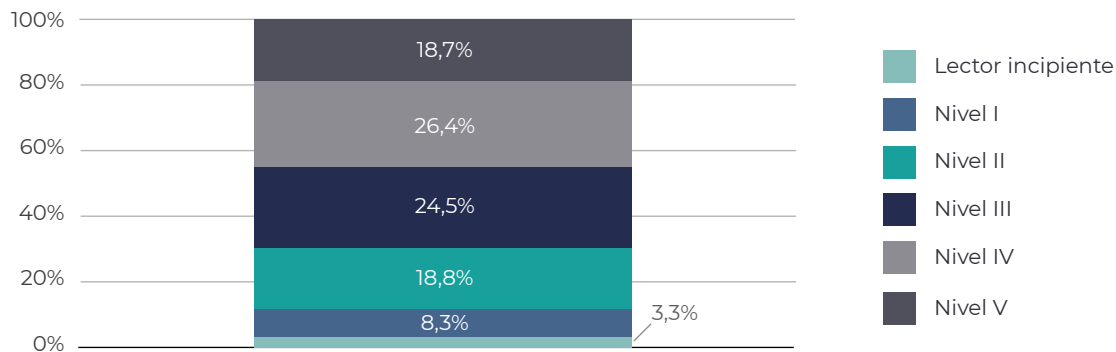
La clasificación resultante permitió organizar a los estudiantes en seis niveles que se describen a continuación. Los niveles son inclusivos, es decir que, por ejemplo, un estudiante en el nivel III domina también los niveles anteriores.



El **Gráfico 2.1.2.1.** permite dimensionar la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño.

Gráfico 2.1.2.1.

Nivel de desempeño en Lectura



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIIE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

»»» 2.1.3. Descriptores de los niveles de desempeño

Los resultados de Aprender 2024 permiten agrupar a los estudiantes en seis niveles de acuerdo con su nivel de desempeño lector², los cuales se describen a continuación³.

2 Para mayor detalle acerca de la definición y descripción de los niveles de desempeño, ver Apartado Metodológico.

3 En el Anexo se pueden visualizar ejemplos asociados con cada nivel de desempeño.



Lector incipiente

3,3%



Los estudiantes pueden:

- ▶ Pueden leer palabras con apoyo de imágenes.
- ▶ Se están iniciando en la lectura de enunciados breves, sin apoyo de imágenes.

Nivel I

8,3%



Los estudiantes pueden:

- ▶ Extraer información.
 - ▷ En textos simples, localizan información que refiere a un elemento central y que es fácilmente reconocible.

Nivel II

18,8%



Los estudiantes pueden:

- ▶ Extraer información.
 - ▷ En textos simples, localizan información que no refiere a un elemento central y/o que compite con otra información similar.
 - ▷ En textos complejos, localizan información que refiere a un elemento central y que es fácilmente reconocible.
- ▶ Interpretar información.
 - ▷ Establecen relaciones referenciales entre dos términos que están próximos en el texto.
- ▶ Reflexionar sobre la información.
 - ▷ En textos simples, establecen relaciones de semejanza y diferencia entre el texto leído y otros textos.
 - ▷ Aportan conocimiento de su vida cotidiana para comprender información presente en el texto.

Nivel III

24,5%

Los estudiantes pueden:

- ▶ Extraer información.
 - ▷ En textos simples, identifican el orden de acciones en una secuencia.
 - ▷ En textos complejos, localizan información que no refiere a un elemento central o que compite con otra información similar.
- ▶ Interpretar información.
 - ▷ Infieren el significado de una palabra de uso frecuente claramente sugerido por el contexto lingüístico.
 - ▷ Establecen inferencias simples a partir de múltiples indicios presentes en el texto.
 - ▷ Interpretan el sentido global de un texto a partir de información destacada.
- ▶ Reflexionar sobre la información.
 - ▷ Reconocen el propósito general del texto.
 - ▷ En textos complejos, establecen relaciones de semejanza y diferencia entre el texto leído y otros textos.
 - ▷ Identifican información en elementos paratextuales.

Nivel IV

26,4%

Los estudiantes pueden:

- ▶ Interpretar información.
 - ▷ Establecen relaciones referenciales entre dos términos o expresiones distantes en el texto.
 - ▷ Infieren el significado de una expresión de uso frecuente a partir del contexto lingüístico.
 - ▷ Establecen inferencias complejas a partir de escasos indicios provistos por el texto.
- ▶ Reflexionar sobre la información.
 - ▷ Aportan conocimientos escolares para comprender información presente en el texto.
 - ▷ Reconocen la función de los elementos paratextuales (epígrafe, título, subtítulos, negritas, etc.).

Nivel V

18,7%

Los estudiantes pueden:

- ▶ Interpretar información.
 - ▷ Infieren el significado de una palabra o expresión sugerido por el contexto lingüístico



- **Lectores incipientes (no puntuados).** Representan el 3,3% de estudiantes. No pudieron ser puntuados, al responder pocos ítems de la prueba de comprensión lectora. Del análisis de su frecuencia de aciertos en ítems de lectura de palabras y enunciados breves se desprende que estos estudiantes pueden leer palabras con apoyo de imágenes, pero presentan dificultad en la lectura de enunciados.
- **Nivel I.** Constituyen el 8,3% de los alumnos. Sólo acceden a la lectura **literal de información muy destacada en textos simples**. Esta información destacada puede estar al inicio del texto o de un párrafo central, tener una tipografía diferente o formar parte de un título o subtítulo.
- **Nivel II.** Es el 18,8% de estudiantes. Se trata de un grupo de alumnos que accede a la **lectura literal de información destacada y no destacada de textos simples**, y logra localizar información destacada en textos complejos. Por otro lado, estos estudiantes se inician en la **lectura reflexiva** mediante **el reconocimiento de determinados formatos textuales** y la capacidad de poner en vínculo algunos conocimientos de su vida diaria para profundizar la comprensión del texto. Asimismo, **comienzan a establecer relaciones referenciales** dentro del texto, lo que les permite avanzar en su interpretación
- **Nivel III.** Representan el 24,5 % del estudiantado. Este grupo **comprende textos simples y complejos de manera literal**, es decir, puede localizar información explícita destacada y no destacada. Por otro lado, estos estudiantes, avanzan en la interpretación realizando **inferencias simples** cuando cuentan con múltiples indicios e información destacada para lograrlo, y pueden reconocer el significado correcto de palabras de uso frecuente. Por otra parte, a partir del reconocimiento del formato textual en textos simples y complejos, pueden **establecer el propósito** de este con relación a sus destinatarios y **reconocer información en elementos paratextuales de uso frecuente** (títulos, subtítulos, fechas, etc.).
- **Nivel IV.** En este nivel se ubica el 26,4 % de estudiantes. En este caso se trata de un conjunto de estudiantes que logra comprender textos simples y complejos de manera literal, inferencial y reflexiva. Es decir, avanzan en la interpretación de la información, pudiendo establecer relaciones referenciales más complejas y realizar inferencias con pocos indicios presentes en el texto. En cuanto a la lectura reflexiva, incorporan conocimientos escolares para enriquecer la interpretación de los textos y no sólo reconocen información en elementos paratextuales, sino que también comprenden su función.
- **Nivel V.** Constituyen el 18,7 % de los estudiantes. Este grupo logra complejizar aún más su lectura inferencial, reconociendo, por ejemplo, el significado de palabras o expresiones desconocidas a partir de escasos indicios ofrecidos por el texto.

Esta distribución evidencia una alta heterogeneidad en el desarrollo de la alfabetización y pone de relieve la necesidad de implementar propuestas pedagógicas diferenciadas, capaces de atender esa pluralidad de puntos de partida.

»»» 2.2 Desempeños en Lectura en Aprender 2024

»»» 2.2.1. Desempeños en Lectura según sector de gestión y ámbito

Tal como se presentó previamente, 7 de cada 10 estudiantes de 3.º grado que participaron de Aprender, asiste a escuelas del sector de gestión estatal, mientras que 3 de cada 10 a escuelas del sector de gestión privada. Además, se observa que 9 de cada 10 asiste a escuelas del ámbito urbano, y 1 de cada 10 del ámbito rural.

El **Gráfico 2.2.1.1.** muestra la distribución de los niveles de desempeño en Lectura según el sector de gestión. Los resultados evidencian una brecha significativa por sector: en el sector privado el 62,4 % de los estudiantes se ubica en los niveles más altos (34 % en el nivel IV y 28,4 % en el V); en contraste, en el sector estatal solo el 39 % se ubica en estos niveles (23,7 % y 15,3 %, respectivamente).

Asimismo, los niveles más bajos de desempeño (Lector incipiente, I y II) concentran al 35,8 % del alumnado del sector de gestión estatal, más del doble que en el sector de gestión privada (15,2 %).

Por otra parte, el **Gráfico 2.2.1.2.** muestra que no se registran diferencias significativas entre los ámbitos, los niveles de desempeño se distribuyen de manera relativamente similar entre los estudiantes de escuelas rurales y urbanas.

Cabe destacar que el nivel intermedio (III) abarca proporciones similares, cercanas a un cuarto del estudiantado.

Finalmente, se evidencia que el sector de gestión estatal presenta mayor dispersión en el desempeño, lo que implica un desafío adicional en términos de acompañar la heterogeneidad de trayectorias; es el sector que alberga a la mayor parte de los estudiantes y, por lo tanto, cumple un rol central en términos de garantía de derechos.

Gráfico 2.2.1.1.

Nivel de desempeño en Lectura según sector de gestión

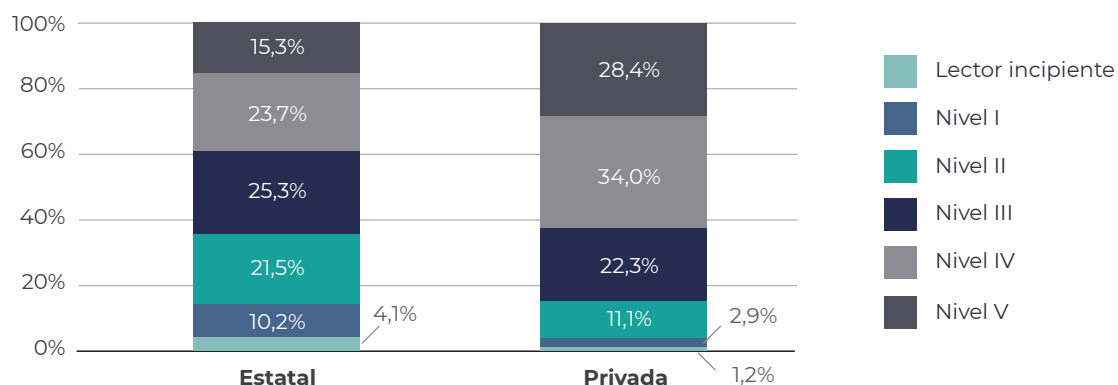
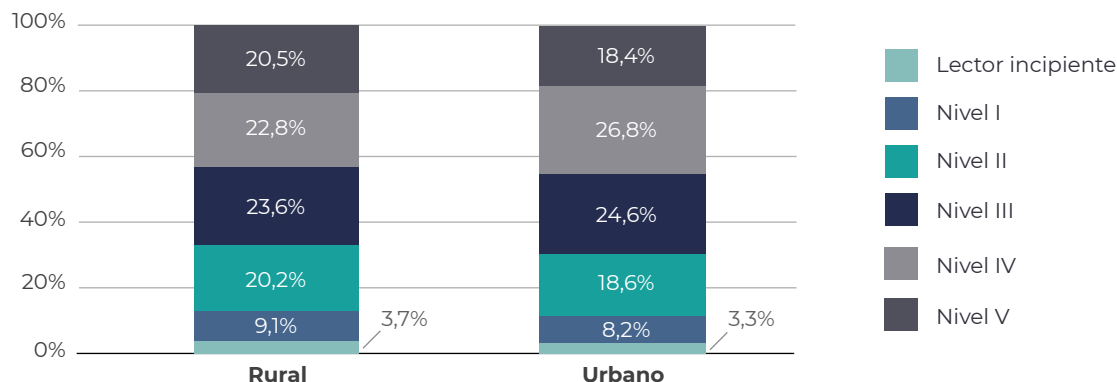


Gráfico 2.2.1.2.

Nivel de desempeño en Lectura según ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

»»» 2.2.2. Desempeños en Lectura según Nivel Socioeconómico de la escuela (NSE)

Dado que en Aprender 2024 no se recabaron datos individuales sobre el nivel socioeconómico por la corta edad de los estudiantes, para poder analizar los resultados según esta variable se asignó a cada escuela un NSE promedio, calculado a partir de los datos obtenidos en evaluaciones Aprender anteriores para el nivel primario⁴.

El **Gráfico 2.2.2.1.** presenta los niveles de desempeño en Lectura según NSE. En términos generales se observa una relación entre el NSE y el desempeño lector: a medida que aumenta el NSE de la escuela se incrementa la proporción de estudiantes en los niveles de desempeño más altos.

En el NSE Bajo sólo el 13,2% de los estudiantes alcanza el nivel de desempeño más alto en habilidad lectora (Nivel V) mientras que, en el NSE Alto, este porcentaje es del 31,5% (más del doble).

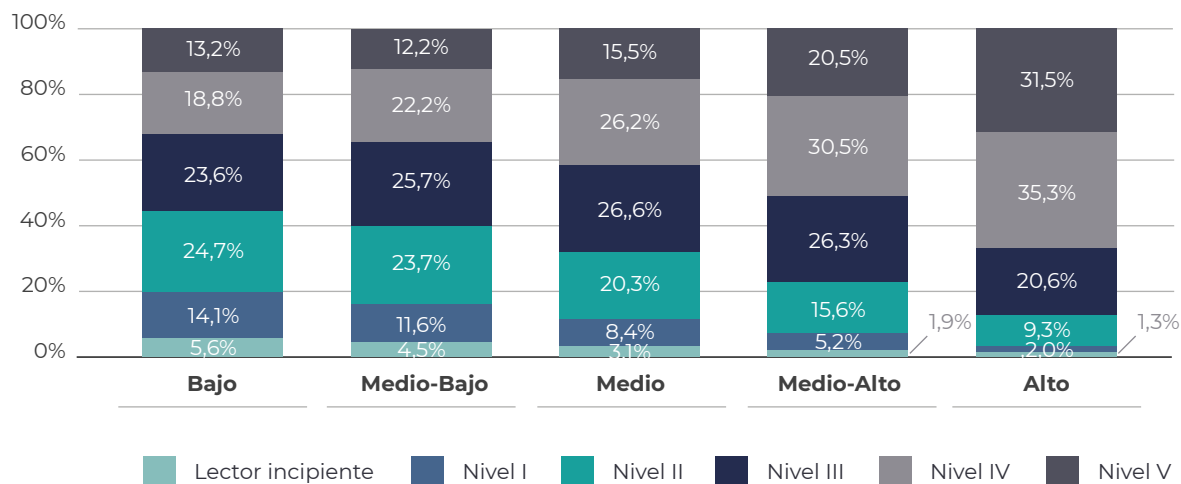
Si se observan los niveles de desempeño más altos (nivel IV y V) nuevamente se verifica una brecha significativa entre quintiles: en el NSE Alto, el 66,8 % del estudiantado se ubica en los niveles más altos de desempeño, el doble que en el NSE Bajo, donde esa proporción desciende al 32%. Como contrapartida, los estudiantes en niveles bajos (Lector incipiente, Niveles I y II) representan el 44,4% en el NSE Bajo, triplicando al 12,6 % observado del NSE Alto.

Estas observaciones dan cuenta de una desigualdad estructural en los resultados: los desempeños más altos se concentran en los niveles socioeconómicos más elevados, mientras que en los contextos más desfavorecidos es considerablemente mayor la proporción de estudiantes en los niveles más bajos. Al mismo tiempo, se advierte la presencia de trayectorias de aprendizaje diversas en todos los quintiles, lo que exige el desarrollo de estrategias pedagógicas que no sólo aborden esta heterogeneidad, sino que también contribuyan a reducir las brechas de origen.

⁴ Para el cálculo del NSE se trabaja con el “promedio histórico” de los establecimientos de nivel primario utilizando la metodología de pool de datos. A partir de este promedio se construyen los quintiles de NSE, dividiendo al conjunto de datos en cinco partes iguales. Cada quintil representa aproximadamente, un 20% del total. Para más detalles ver Apartado metodológico.

Gráfico 2.2.2.1.

Nivel de desempeño en Lectura según nivel socioeconómico de la escuela



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

»»» 2.2.3. Brechas de resultados

En este apartado se analizan los puntajes promedio y las brechas de desempeño en Lectura según jurisdicción, sexo y lengua hablada en el hogar.

Este análisis permite observar tanto las diferencias entre medias como el grado de dispersión de los puntajes dentro de cada grupo, utilizando como referencia el percentil 25 (límite inferior) y el percentil 75 (límite superior) de la distribución.

A nivel nacional, el puntaje promedio es de 500 puntos, correspondiente al Nivel III, considerado un desempeño intermedio en la escala de seis niveles definidos. El percentil 25, ubicado en 424 puntos, se asocia al Nivel II, lo que indica que el 25 % de los estudiantes se ubica en los niveles más bajos de desempeño. En el extremo superior, el percentil 75 alcanza los 577 puntos, correspondiente al Nivel IV, lo que implica que un cuarto del estudiantado logra resultados dentro de los niveles más altos (IV y V).

Brechas de resultados según puntaje promedio por jurisdicción

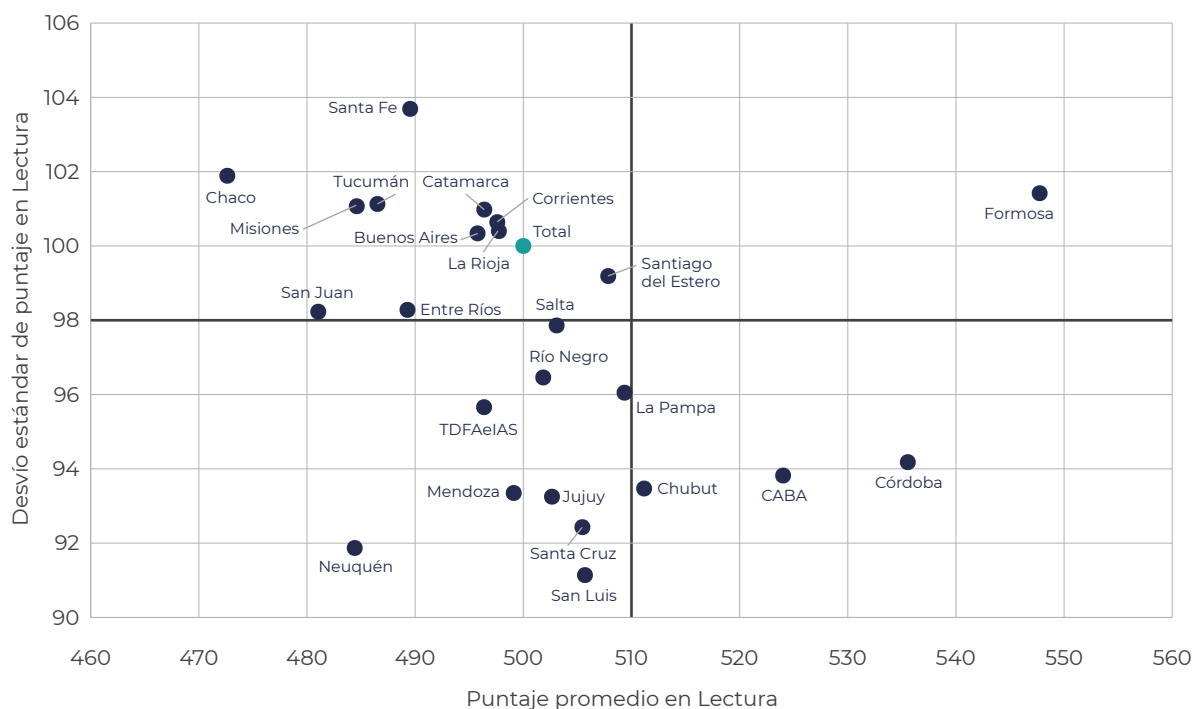
A continuación, se presenta un gráfico que permite identificar diferencias entre las jurisdicciones considerando el promedio y el desvío estándar como medida de dispersión.

En primer lugar, se observa que Formosa junto a Córdoba, CABA y Chubut presentan los puntajes más altos, en el caso de Formosa el promedio es más alto, pero también es mayor la dispersión respecto de este promedio.

Por otra parte, se encuentran provincias como Chaco, Misiones, Tucumán, San Juan en donde se observan puntajes más bajos, pero con una mayor dispersión (es decir, los resultados son más heterogéneos). Finalmente, provincias como San Luis, Santa Cruz, Mendoza, Jujuy, Neuquén⁵ presentan un puntaje promedio más bajo y homogéneo.

Gráfico 2.2.3.1.

Puntaje promedio en Lectura y desvío estándar por jurisdicción



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Brechas de equidad

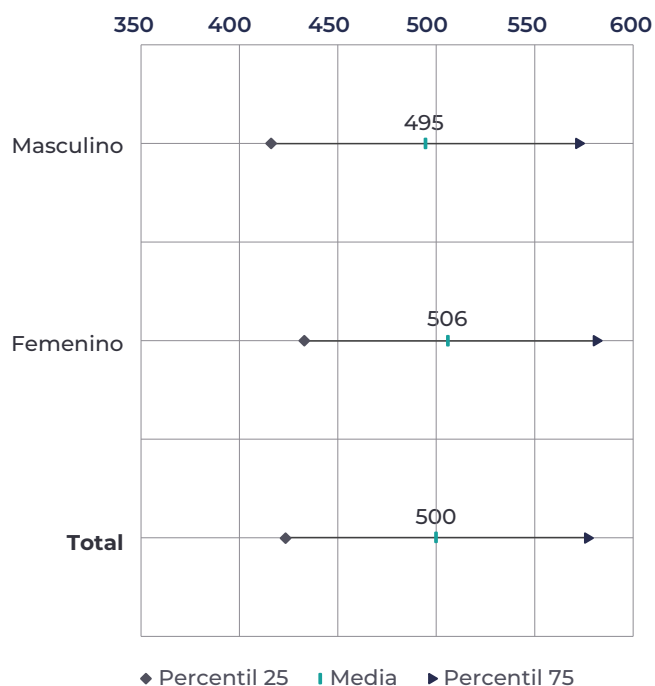
En línea con lo presentado anteriormente, se exponen a continuación las brechas de desempeño entre los estudiantes que obtienen mayores y menores puntajes, por sexo y por lengua hablada en el hogar.

El **Gráfico 2.2.3.2.** muestra las brechas de resultados, por sexo, según el puntaje promedio en Lectura. El análisis evidencia resultados relativamente similares entre ambos grupos, aunque con una ventaja a favor de las mujeres con una brecha de 10 puntos respecto de los varones.

5 Debe recordarse que Neuquén presenta un dato observado por la baja participación tanto de escuelas como de estudiantes.

Gráfico 2.2.3.2.

Brechas de resultados según puntaje promedio en Lectura por sexo



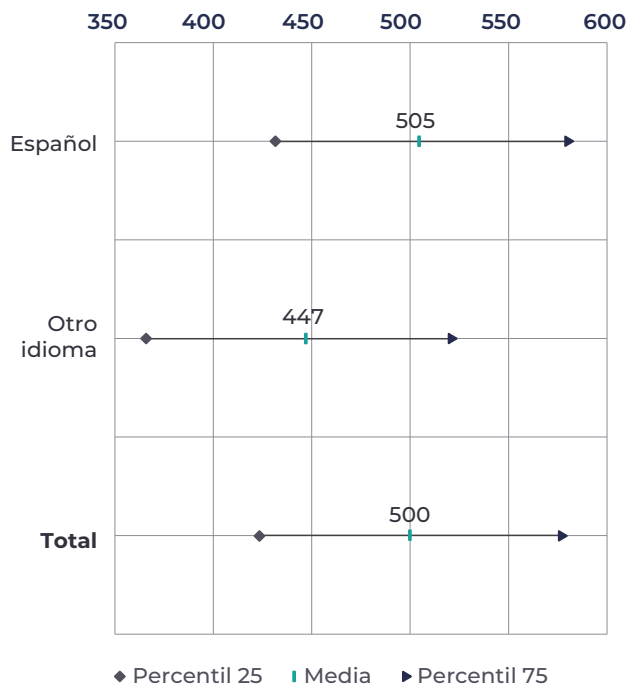
Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

El **Gráfico 2.2.3.3.** muestra las brechas de resultados según puntaje promedio en Lectura y según la lengua hablada en el hogar. Se observa una diferencia en los puntajes a favor del alumnado que habla principalmente español en su casa, de aproximadamente 58 puntos respecto de quienes no hablan el idioma (superior a la brecha de género).

Estos resultados sugieren que la lengua predominante en el hogar incide en el desarrollo de habilidades lectoras en español, y subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas de acompañamiento para estudiantes que no utilizan el español como lengua principal en su entorno familiar.

Gráfico 2.2.3.3.

Brecha de resultados según puntaje promedio en Lectura por lengua hablada en el hogar



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.



3. La importancia de un ambiente alfabetizador

- 3.1. La alfabetización como proceso social
- 3.2. Entorno escolar
 - 3.2.1. Recursos disponibles en la escuela
 - 3.2.2. Estrategias de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura
- 3.3. Entorno familiar
 - 3.3.1. Recursos disponibles en el hogar
 - 3.3.2. Practicas vinculadas a la lectura en el hogar



»»» 3.1. La alfabetización como proceso social

En el presente apartado se analiza la importancia del entorno alfabetizador en relación al desarrollo de la lectura y escritura. Un ambiente alfabetizador remite a un entorno en el que los niños tienen frecuentes oportunidades para interactuar con el lenguaje oral y escrito, donde se les lee con regularidad, donde hay acceso a textos diversos y donde los adultos modelan y apoyan el uso funcional y reflexivo del lenguaje¹.

Es decir, la presencia física de materiales escritos es necesaria pero no suficiente: leer y escribir se aprenden en interacción con otros, en contextos significativos y socialmente compartidos. Por eso, la alfabetización es ante todo un proceso social.

En este sentido, el acceso a la cultura escrita —tanto en su dimensión material como en las prácticas sociales que la acompañan— es profundamente desigual. Mientras que algunos estudiantes crecen rodeados de textos y de otros lectores en sus hogares, lo que favorece su proceso de alfabetización, otros tienen un contacto limitado, esporádico o nulo con el mundo escrito. Para estos últimos, la escuela se convierte en el principal —y muchas veces el único— espacio capaz de garantizar oportunidades reales de acceso y apropiación de la lectura y la escritura.

De allí la enorme responsabilidad de las instituciones educativas: deben constituirse en verdaderos ambientes alfabetizadores, donde los objetos y prácticas propias de la cultura letrada estén presentes cotidianamente. Pero esto requiere más que contar con textos o realizar actividades aisladas. Se trata de construir un entorno rico, intencionado y sostenido, en el que leer y escribir se vuelvan parte integral de la vida escolar (Nemirovsky, 2009)².

En este apartado se abordan tanto los recursos materiales disponibles en las escuelas y en los hogares, como las prácticas específicas vinculadas a la alfabetización inicial que allí se desarrollan.

»»» 3.2 Entorno escolar

»»» 3.2.1. Recursos disponibles en la escuela

La presencia de bibliotecas en las escuelas constituye un componente fundamental del ambiente alfabetizador, al facilitar el acceso cotidiano a textos diversos y fomentar prácticas sostenidas de lectura y escritura.

En esta línea, los datos relevados muestran una amplia disponibilidad de bibliotecas en el sistema educativo: el 74,2 % de las secciones evaluadas cuentan con biblioteca en el aula³.

1 Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998), *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press (1998), pág. 194. Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press.

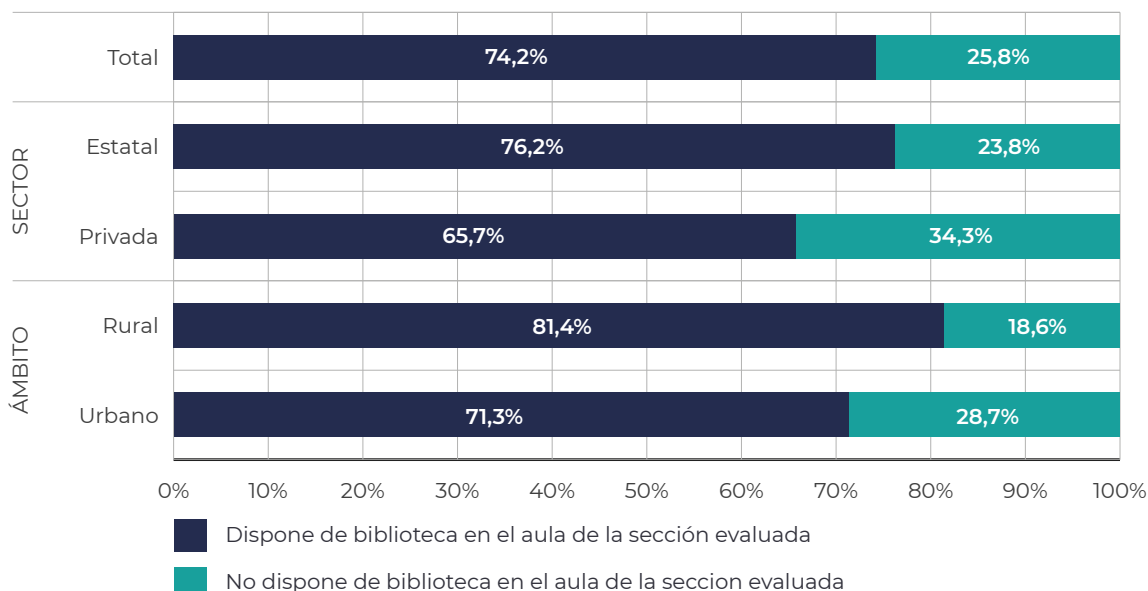
2 Nemirovsky, M. (2009), La escuela: espacio alfabetizador. Cap. 1 Experiencias escolares con la lectura y la escritura. — 33 Disponible en: https://jornadasarce2011.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-alfabetizador.pdf

3 Debe aclararse que este dato es declarativo de los docentes de la sección a partir de los resultados del cuestionario complementario. Se ha registrado un 14% de valores perdidos respecto del total de secciones evaluadas.

La distribución de bibliotecas no es homogénea. Su disponibilidad es más frecuente en el sector de gestión estatal que en la gestión privada (76,2 % y 65,7 %, respectivamente), y en el ámbito rural es mayor que en el urbano (81,4% y 71,3%).

Gráfico 3.2.1.1.

Distribución de secciones que cuentan con biblioteca en el aula según sector de gestión

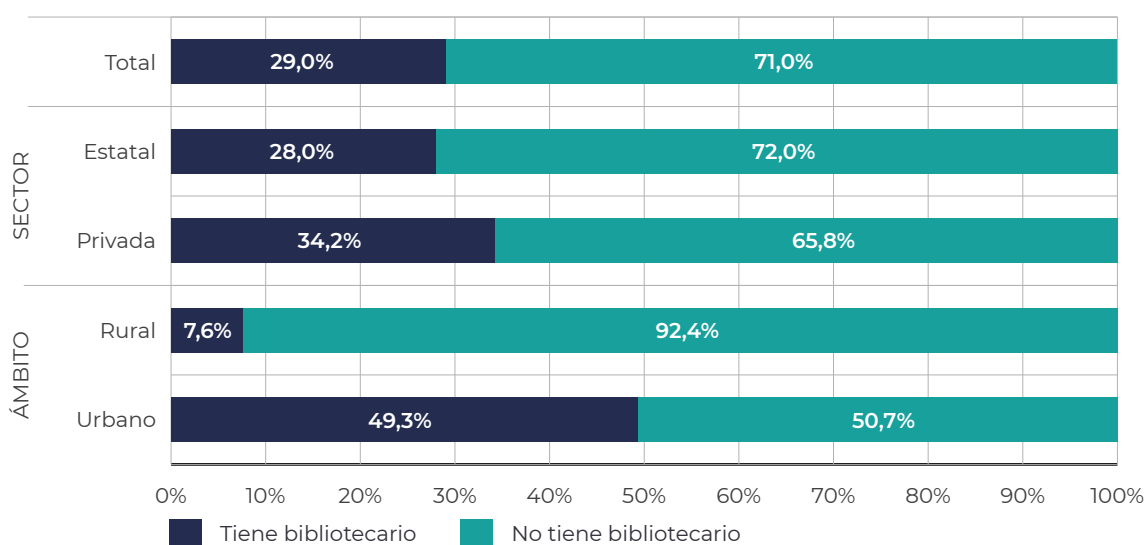


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Pese a que una alta proporción de secciones cuentan con biblioteca, sólo el 29% de las escuelas tienen cubierto el cargo de bibliotecario. La figura de bibliotecario es predominantemente urbana (está presente en el 50,7% de las escuelas, mientras que en el ámbito rural sólo en el 7,6%).

Gráfico 3.2.1.2.

Porcentaje de escuelas que cuentan con cargo de bibliotecario cubierto según sector de gestión y ámbito.

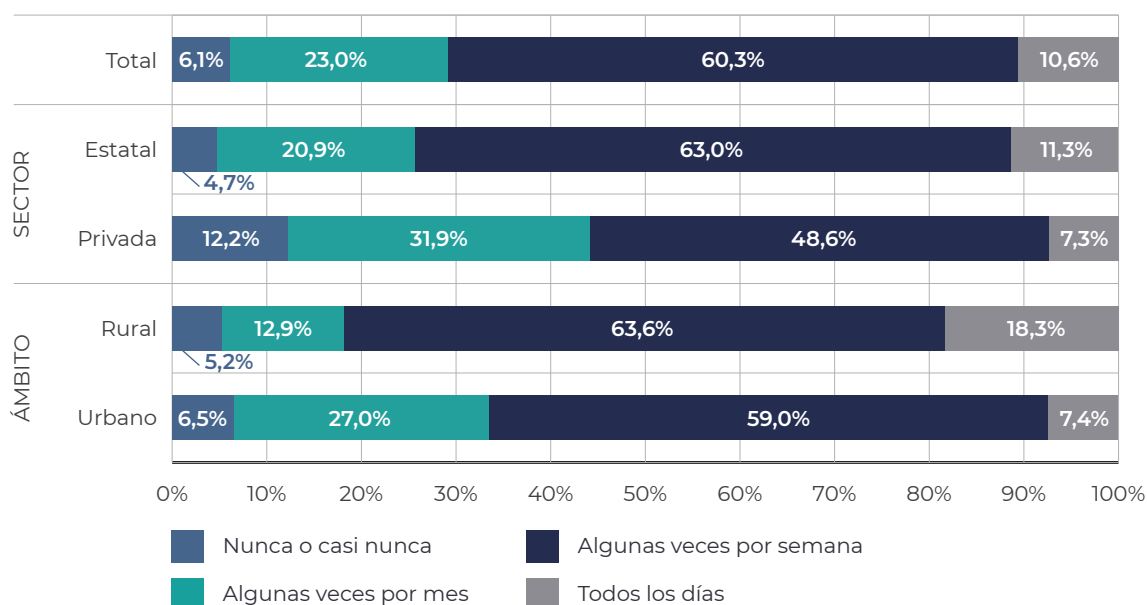


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Más allá de la disponibilidad de bibliotecas, es necesario analizar su uso efectivo como recurso pedagógico. Los docentes declaran mayoritariamente hacer uso de la biblioteca algunas veces por semana. El sector de gestión estatal la utiliza con mayor frecuencia: el 63 % de los docentes de escuelas estatales declara usarlas algunas veces por semana y un 11,3 % todos los días, frente a un 48,6 % y un 7,3 % respectivamente en el sector de gestión privada. Esta diferencia también se evidencia al comparar ámbitos: el uso diario de bibliotecas es significativamente más alto en el medio rural que en el urbano (ver **Gráfico 3.2.1.3**).

Gráfico 3.2.1.3.

Frecuencia de uso de biblioteca áulica según sector de gestión y ámbito



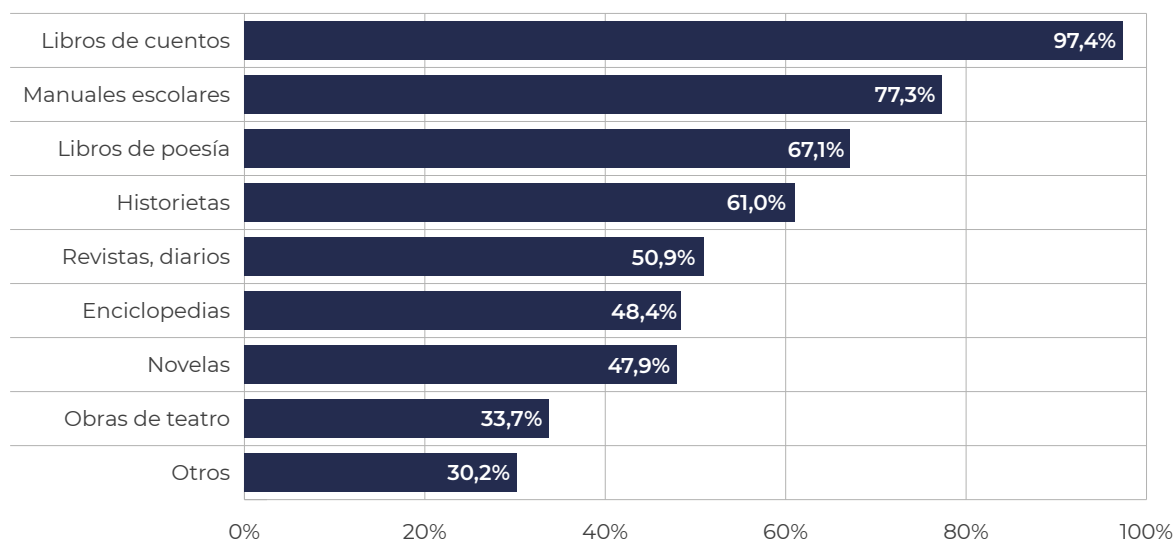
Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

En cuanto a la variedad de materiales disponibles en las bibliotecas, los datos —declarados por los equipos docentes— indican que los libros de cuentos aparecen de forma casi universal (97,4 %), seguidos por manuales escolares, libros de poesía e historietas. Se observa una menor disponibilidad de otros textos como enciclopedias (48,4%), novelas (47,9%), u obras de teatro (33,7 %).

Se destaca la predominancia de textos breves, como los cuentos, por sobre materiales más extensos como las novelas. Esta diferencia, consistente en todos los sectores de gestión y ámbitos, sugiere una tendencia generalizada a priorizar textos cortos en el trabajo escolar, lo cual podría responder tanto a criterios pedagógicos como a limitaciones prácticas en el uso del tiempo.

Grafico 3.2.1.4

Materiales presentes en las bibliotecas áulicas



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

En el sector de gestión estatal se observa mayor presencia de los recursos más tradicionales del ámbito educativo, como los manuales escolares (81,2 % frente a 57,6 % en el sector de gestión privada) o enciclopedias (50,7% frente a 36,9%, respectivamente).

Tabla 3.2.1.1.

Materiales presentes en las bibliotecas áulicas según sector de gestión y ámbito

Materiales en bibliotecas	Sector de gestión			Ámbito	
	Total	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Libros de cuentos	97,4%	97,3%	98,0%	98,1%	97,1%
Manuales escolares	77,3%	81,2%	57,6%	88,9%	71,9%
Libros de poesía	67,1%	68,6%	59,9%	77,4%	62,4%
Historietas	61,0%	60,5%	63,4%	68,9%	57,4%
Revistas, diarios	50,9%	52,7%	41,8%	58,6%	47,3%
Enciclopedias	48,4%	50,7%	36,9%	61,0%	42,6%
Novelas	47,9%	47,3%	50,9%	49,3%	47,3%
Obras de teatro	33,7%	33,7%	34,0%	38,3%	31,6%
Otros	30,2%	31,2%	25,0%	31,6%	29,5%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

En cuanto a la disponibilidad de equipamiento tecnológico en las escuelas, los datos muestran que una gran parte de las escuelas (41,2%) no posee computadoras o notebooks para el trabajo pedagógico y un 21,3% cuenta con un dispositivo por estudiante. No se evidencian grandes diferencias entre sectores de gestión en el acceso a estos recursos.

Tabla 3.2.1.2.

Cantidad de dispositivos tecnológicos para el trabajo pedagógico.

Cantidad de dispositivos en la sección	Sector de gestión		
	Total	Estatad	Privado
Hay 1 dispositivo para cada estudiante	21,3%	22,1%	17,9%
Hay 1 cada 2 estudiantes	15,1%	14,1%	19,6%
Hay 1 cada 3 a 4 estudiantes	11,2%	11,8%	8,80%
Hay 1 cada 5 o más estudiantes	11,2%	12,0%	7,80%
No hay dispositivos	41,2%	40,1%	46,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Sin embargo, respecto de la conectividad se observa una brecha importante por sector de gestión: en las escuelas estatales el 16,7% no tiene conexión, a diferencia de las escuelas privadas donde ese porcentaje es casi nulo (0,5%). Al mismo tiempo, se observa en el sector de gestión privada una mayor proporción de escuelas que cuentan con conectividad para uso administrativo y también pedagógico (Ver **Tabla 3.2.1.3.**).

Tabla 3.2.1.3.

Acceso a Internet según sector de gestión⁴

Conexión a Internet	Sector de gestión		
	Total	Estatad	Privado
Para uso administrativo	15,2%	16,0%	11,5%
Para uso pedagógico	1,6%	1,6%	1,4%
Para ambos usos (pedagógico y administrativo)	69,2%	65,8%	86,6%
No, esta escuela no posee conexión a Internet	14,0%	16,7%	0,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

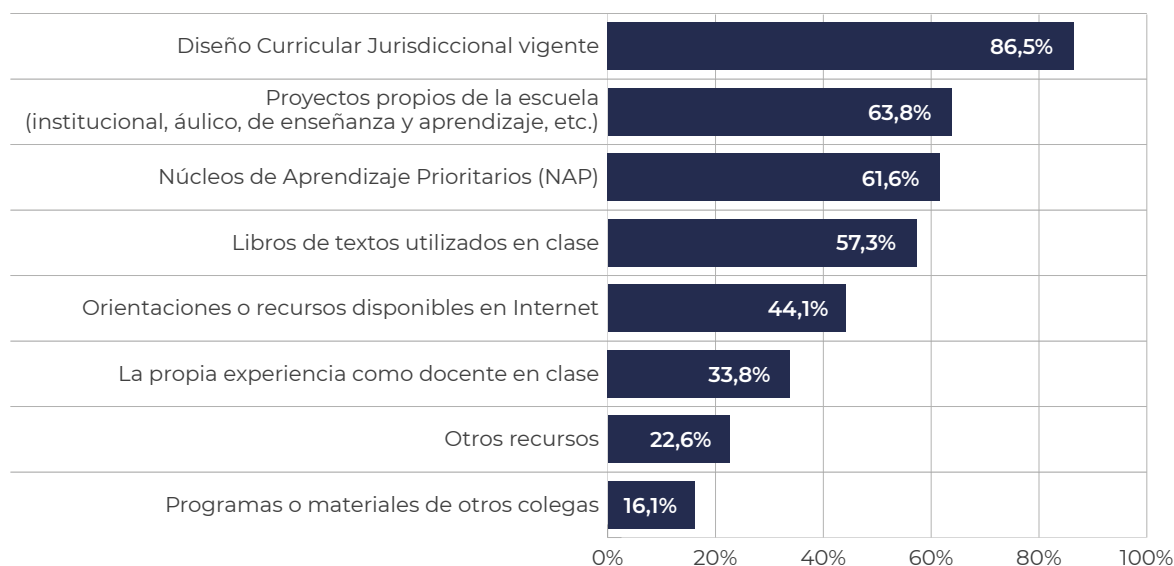
⁴ En base al cuestionario del Director.

»»» 3.2.2. Estrategias de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura

En relación con los recursos utilizados por los docentes para planificar sus clases, los datos muestran un predominio de materiales institucionales y normativos. El recurso más utilizado es el Diseño Curricular Jurisdiccional vigente, seguido por los proyectos propios de la escuela y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Además, casi la mitad del personal docente recurre a orientaciones o recursos disponibles en Internet, especialmente en ámbitos urbanos. La propia experiencia docente y los materiales compartidos por colegas aparecen con menor frecuencia, lo que sugiere una planificación fuertemente apoyada en documentos institucionales (Ver **Gráfico 3.2.2.1**).

Gráfico 3.2.2.1.

Recursos utilizados por los docentes para la planificación en lectura y escritura



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

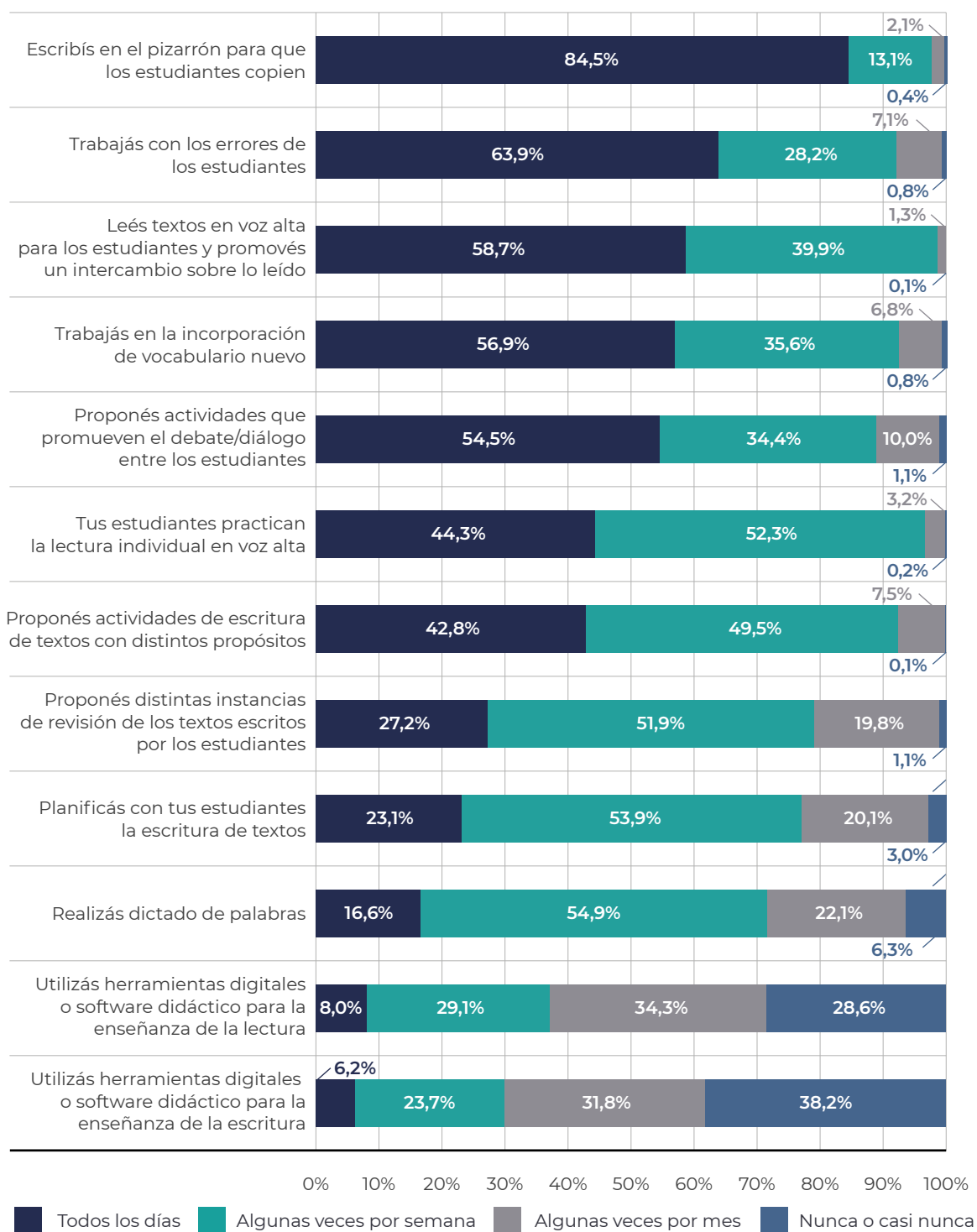
En cuanto a las actividades de enseñanza seleccionadas por los docentes, se destaca que la práctica diaria más frecuente es la copia del pizarrón. No obstante, también prevalecen —en más del 50 % de los docentes— otras prácticas declaradas como más frecuentes que promueven una mayor participación del estudiantado como la lectura mediada en voz alta con intercambio sobre lo leído, las actividades de reflexión y debate entre pares, el trabajo a partir de los errores y la incorporación de vocabulario nuevo (ver **Gráfico 3.2.2.2**).

Con una frecuencia algo menor —algunas veces por semana— se observan prácticas como la lectura individual en voz alta por parte de los estudiantes, el dictado de palabras y actividades de planificación, escritura y revisión de textos con distintos propósitos.

Por otra parte, el uso de herramientas digitales y de *software* didáctico para la enseñanza de la lectura y/o la escritura es lo menos frecuente en las aulas.

Gráfico 3.2.2.2.

Estrategias implementadas por el docente de Lengua según frecuencia de realización

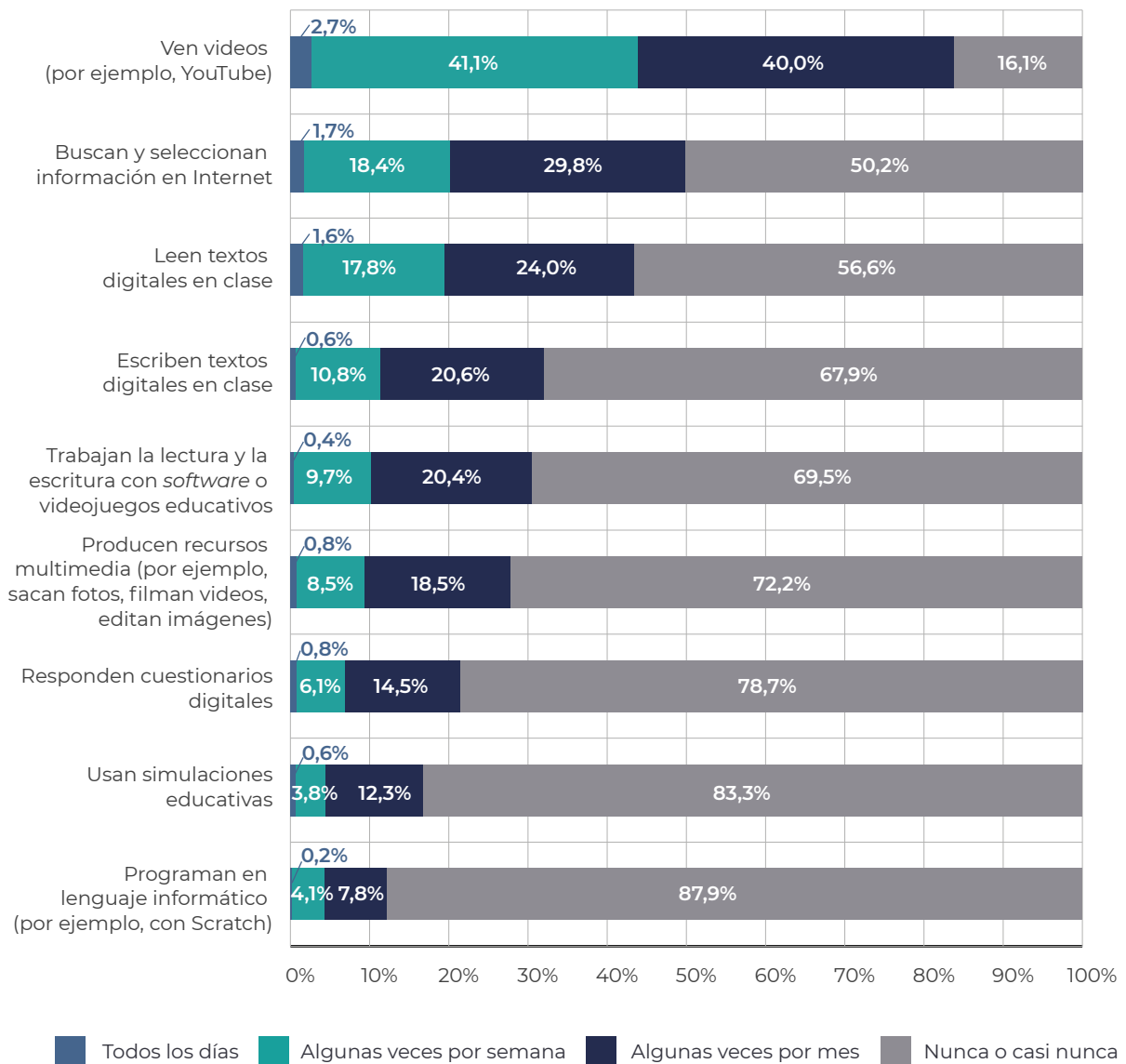


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

En la indagación específica sobre las actividades de lectura y escritura mediadas por el uso de tecnologías se corrobora, nuevamente, una baja frecuencia de realización. Más de la mitad de los docentes declara no realizar nunca o casi nunca este tipo de actividades, a excepción de la visualización de videos en clase.

Gráfico 3.2.2.3.

Frecuencia de actividades de lectura y escritura mediada por el uso de tecnologías



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

No se observan diferencias significativas en la elección de estas estrategias según el sector de gestión o el ámbito, lo que sugiere la existencia de ciertas tendencias pedagógicas compartidas en contextos diversos.

3.3. Entorno familiar

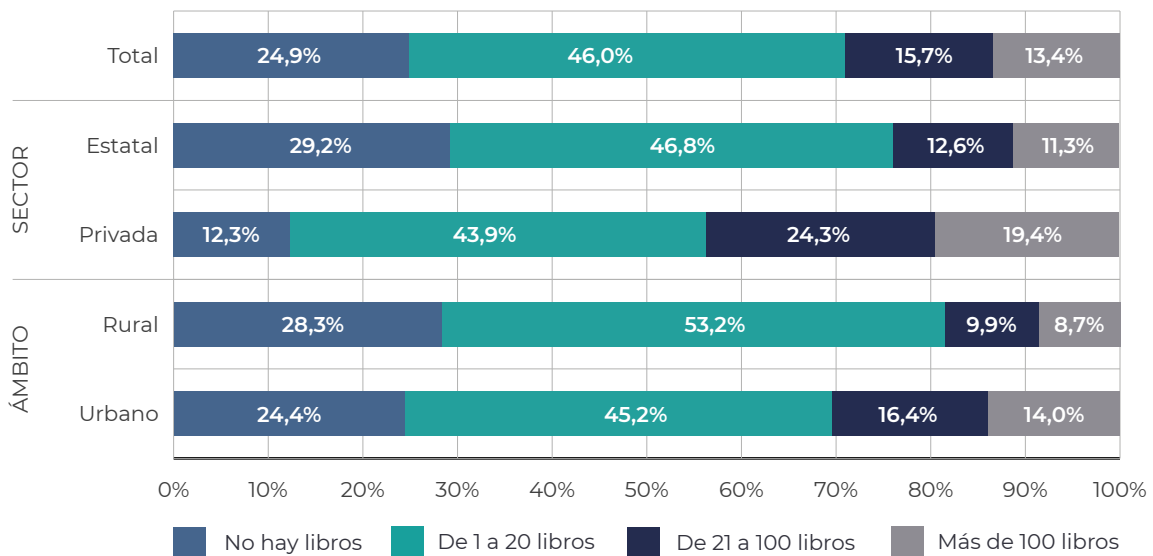
3.3.1. Recursos disponibles en el hogar

El entorno familiar y los materiales disponibles en el hogar son componentes clave del ambiente alfabetizador y, por lo tanto, influyen en el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y acceso a la información. Analizar su distribución resulta fundamental para comprender las condiciones de partida de los estudiantes.

Los datos evidencian que la mayor parte de los estudiantes (75,1%) dispone de libros en el hogar. Sin embargo, se observa una importante diferencia por sector de gestión. En el sector de gestión estatal el 29,2% declara no poseer libros en su hogar circunstancia que en el sector de gestión privada declara sólo el 12,3% de los estudiantes. El dato da cuenta de la desigualdad en la tenencia y acceso a libros entre ambos sectores de gestión.

Gráfico 3.3.1.1.

Distribución de estudiantes según posesión de libros en el hogar por sector de gestión y ámbito

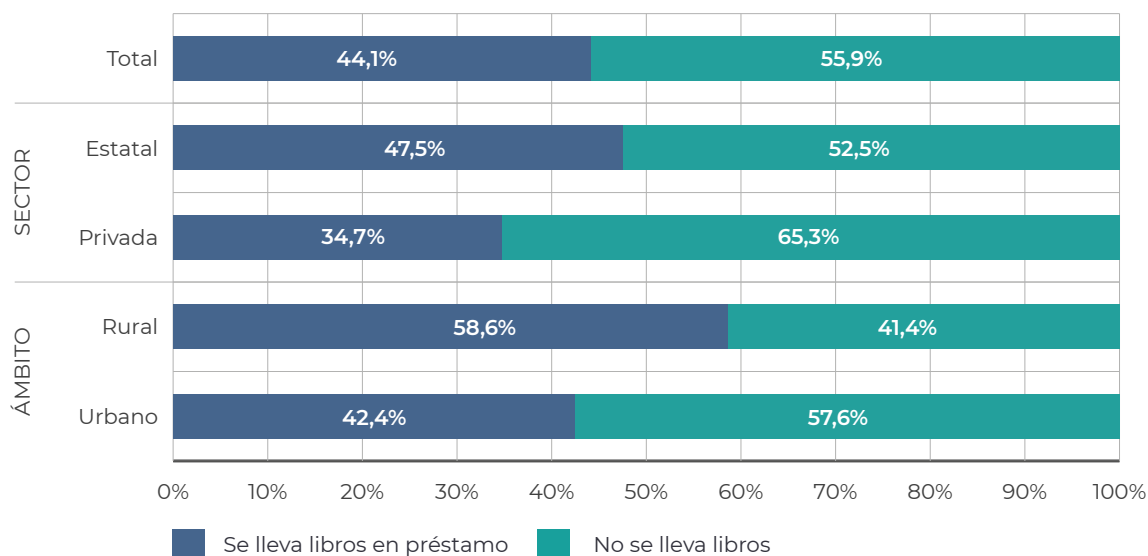


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Con relación a la tenencia de libros es interesante considerar que el 44% del estudiantado declara que se lleva libros en préstamo desde la escuela para leer en el hogar y, a su vez, esta práctica es más habitual entre quienes asisten a escuelas del ámbito rural y del sector de gestión estatal (**Gráfico 3.3.1.2.**).

Gráfico 3.3.1.2.

Distribución de estudiantes según préstamo de libros escolares para lectura en el hogar por sector de gestión y ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Estos datos subrayan la importancia del rol que cumplen las instituciones educativas frente a las desigualdades en el acceso a bienes culturales, especialmente para aquellos estudiantes con menos recursos disponibles en sus hogares.

»»» 3.3.2. Prácticas vinculadas a la lectura en el hogar

El tiempo libre constituye un espacio clave para la formación de hábitos culturales, entre ellos la lectura. En ese contexto, resulta relevante analizar cómo se distribuyen las prácticas recreativas del estudiantado y qué lugar ocupa la lectura entre ellas.

Las actividades recreativas más frecuentes entre los estudiantes de 3.º grado se vinculan principalmente al consumo audiovisual y al uso de tecnologías (como mirar dibujitos, series o películas, jugar videojuegos y usar redes sociales), además del juego al aire libre y la práctica deportiva. En ese contexto, si bien la lectura no se ubica entre las actividades más habituales, más de la mitad del estudiantado (52,3 %) declara leer libros o cómics en su tiempo libre.

Gráfico 3.3.2.1.

Actividades realizadas por los estudiantes en el tiempo libre

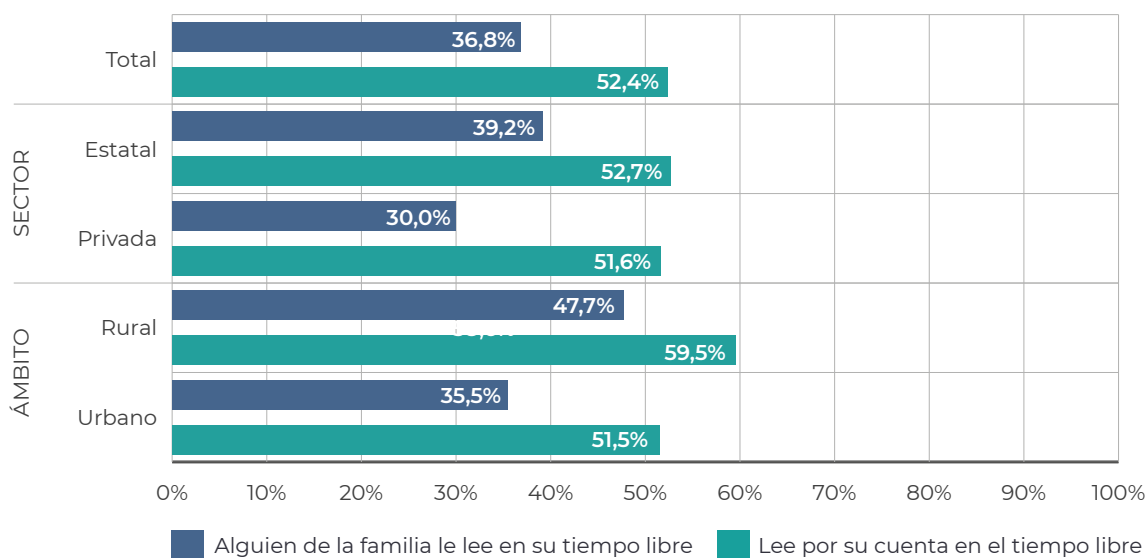


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Considerando la edad de los estudiantes, el hábito de lectura puede darse a través de la intermediación de un adulto. En este sentido el 36,8 % de los estudiantes declara que alguien de su familia le lee en su tiempo libre (con una incidencia menor a la lectura individual). Se observa en mayor medida en el ámbito rural y en alumnos de escuelas del sector de gestión estatal.

Gráfico 3.3.2.2.

Actividades de tiempo libre vinculadas a lectura según sector de gestión y ámbito.



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

En síntesis, si se considera tanto la lectura autónoma como mediada, se destaca que una tercera parte de los estudiantes (35,3%) no dedica tiempo a la lectura..

Tabla 3.3.2.1.

Distribución de estudiantes según lectura personal y lectura mediada en el hogar

Lectura personal	Lectura en el hogar		Total
	Alguien de su familia le lee (por ejemplo cuentos)	Nadie de su familia le lee	
Lee en su tiempo libre	24,2%	28,2%	52,4%
No lee en su tiempo libre	12,4%	35,3%	47,6%
Total	36,6%	63,4%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Los datos permiten observar que los niños que provienen de las escuelas estatales tienen un menor acceso a libros en el hogar comparativamente con sus pares de escuelas privadas. En este sentido resulta relevante el rol de las instituciones educativas que acercan este tipo de recursos a los estudiantes que tienen menor acceso a estos, específicamente a través de las bibliotecas. En el sector de gestión estatal no sólo hay una mayor presencia y uso de bibliotecas áulicas, sino que también es mayor la proporción de estudiantes que tienen la práctica de llevarse libros para leer en el hogar, en donde, a su vez, se evidencia que estos recursos son más escasos.

Pese a las diferencias encontradas entre ambos sectores de gestión en términos de accesos, cabe mencionar que en ambos sectores sólo la mitad de los estudiantes declara leer libros como parte de sus actividades de tiempo libre y, más específicamente, un tercio de los estudiantes no tiene el hábito de la lectura (no lee libros y nadie de su familia le lee).

Por último, resulta de interés considerar la escasa utilización de actividades de lectura y escritura mediada por el uso de tecnologías, dada la cercanía de los niños al mundo digital en su vida cotidiana.



4. Factores asociados

- 4.1. Variables que inciden en el desempeño escolar
- 4.2. Nivel socioeconómico de la escuela
- 4.3. Oferta
 - 4.3.1. Antigüedad del director en el cargo en la escuela
- 4.4. Trayectorias educativas
 - 4.4.1. Asistencia a nivel inicial
 - 4.4.2. Ausentismo desde la perspectiva del director
- 4.5. Acompañamiento familiar en la trayectoria escolar



»»» 4.1. Variables que inciden en el desempeño escolar

Los procesos educativos se encuentran atravesados por una multiplicidad de factores que intervienen en las trayectorias y logros de los estudiantes.

Un aspecto ya analizado en este informe es la segmentación de los resultados académicos según el sector de gestión. Sin embargo, es importante considerar que los aprendizajes no dependen únicamente de lo que sucede en el aula, sino que están condicionados por factores estructurales, institucionales y socioeconómicos que serán abordados en este apartado.

Incorporar estos factores permite contextualizar los desempeños observados y visibilizar las condiciones desiguales que atraviesan los procesos educativos.

Se analiza entonces, en primer lugar, la brecha de resultados considerando la variable de nivel socioeconómico¹. La influencia de esta variable en los aprendizajes se encuentra ampliamente documentada en la literatura especializada. Incluso los informes Aprender han evidenciado de manera consistente esta relación.

Por otra parte, reconociendo la influencia de esta variable en los logros educativos, en este capítulo se plantea como interrogante en qué medida la escuela puede incidir en esta relación. Con este objetivo, el presente análisis se orienta a identificar variables que podrían explicar diferencias de desempeño entre estudiantes que comparten un mismo nivel socioeconómico.

De esta manera, se busca generar hipótesis sobre márgenes de acción institucional que podrían contribuir a mejorar los aprendizajes. Para ello, se consideran aspectos relativos a la oferta educativa (la antigüedad del equipo directivo), a las trayectorias educativas (asistencia al nivel inicial y ausentismo) y al acompañamiento familiar a la trayectoria escolar (interés por lo que se hace en la escuela, colaboración con las tareas escolares).

En este caso se trabaja con los puntajes promedios de las evaluaciones, para poder contar con casos suficientes de lectura en cada uno de los subuniversos analizados².

¹ Debe aclararse que en este caso no se recabaron datos individuales sobre el nivel socioeconómico por la corta edad de los estudiantes. Para el cálculo del NSE se trabajó con el “promedio histórico” de los establecimientos de nivel primario utilizando la metodología de pool de datos. A partir de este promedio se construyeron los quintiles de NSE, dividiendo al conjunto de datos en cinco partes iguales. Cada quintil representa, aproximadamente, un 20% del total.

² Considerando que en este caso la evaluación no fue censal sino que se aplicó a una muestra, trabajar con la desagregación de los niveles de desempeño reducía la cantidad de casos en algunas de las celdas. Por eso se definió trabajar con los puntajes promedio de las evaluaciones.

»»» 4.2. Nivel socioeconómico de la escuela

La segmentación por nivel socioeconómico entre los sectores de gestión estatal y privada se ha analizado en diversos informes de Aprender. En la **Tabla 4.2.1.** se vuelve a verificar esta segmentación.

Tabla 4.2.1.

Distribución de estudiantes según sector de gestión por nivel socioeconómico de la escuela

Sector	Total	Nivel socioeconómico				
		Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Estatad	74,4%	98,8%	97,7%	92,6%	64,2%	12,3%
Privada	25,6%	1,2%	2,3%	7,4%	35,8%	87,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

A continuación, se analizan los promedios de puntaje en Lectura considerando las variables de nivel socioeconómico y sector de gestión. El promedio para el total nacional en Lectura (como se señaló en apartados anteriores) fue de 500 puntos³. Valores por encima o por debajo de este promedio muestran las diferencias con este valor.

En la **Tabla 4.2.2.** se puede observar el valor promedio en Lectura diferenciado según sector de gestión y el nivel socioeconómico⁴.

Si bien se observa una diferencia importante entre sectores de gestión (52 puntos) también puede verse que se reduce de modo significativo al incorporar en el análisis la variable de NSE: en cada uno de los quintiles la brecha entre sectores no supera los 17 puntos.

En términos de desempeño, se observa que en el NSE Alto el puntaje promedio se corresponde con el Nivel IV en ambos sectores de gestión. En los demás quintiles, los promedios se ubican en el Nivel III, con una única excepción: en el NSE Medio Alto, el sector de gestión privada alcanza un promedio asociado al Nivel IV, mientras que el sector de gestión estatal permanece en Nivel III.

Estos datos evidencian que las desigualdades en los resultados no pueden atribuirse exclusivamente al sector de gestión, sino que están condicionadas por el perfil socioeconómico de la escuela. Esto subraya la necesidad de considerar las condiciones estructurales que atraviesan a cada sector al momento de diseñar políticas educativas que apunten a garantizar mayores niveles de equidad.

³ Los puntos de corte en relación a los niveles de desempeño son: Nivel I: hasta 354,99 puntos, Nivel II: entre 355 y 434,99 puntos, Nivel III: entre 435 y 514,99 puntos, Nivel IV: entre 515 y 594,99 puntos, Nivel V: 595 puntos y más. Ver Apartado Metodológico.

⁴ Debe aclararse que el promedio total (499) presenta una leve diferencia con el dato presentado en el capítulo 2 (500) debido a los casos perdidos (2,5%) al realizar el cruce con la variable de NSE.

Tabla 4.2.2.
Puntaje promedio en Lectura según sector de gestión por nivel socioeconómico de la escuela

Nivel socioeconómico	Total	Sector de gestión		
		Estatal	Privada	Diferencia Sector
Bajo	469	469	453	-16
Medio Bajo	475	475	491	16
Medio	493	491	508	17
Medio Alto	514	509	524	15
Alto	548	535	550	15
Total	499*	486	538	52

*El dato total presenta una leve diferencia con el presentado para el total de casos debido a los casos perdidos (2,5%) al realizar el cruce por NSE.

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

A continuación, se analizan otras variables en relación con el puntaje alcanzado en Lectura, y el modo en que se expresa esta relación en cada uno de los niveles socioeconómicos.

»»» 4.3. Oferta

En este apartado se considera la antigüedad del director en el cargo en la escuela, como indicador de la oferta con el objetivo de analizar en primer lugar, su relación con el puntaje alcanzado por los estudiantes en Lectura. Al mismo tiempo se analiza como interviene en esta relación, el contexto socioeconómico de la escuela.

»»» 4.3.1. Antigüedad del director en el cargo en la escuela

El rol del directivo en la escuela es fundamental ya que tiene la responsabilidad de velar por el desarrollo del proyecto institucional. Una dirección escolar consolidada, capaz de definir un horizonte compartido, organizar el trabajo docente en función de los desafíos educativos y promover un clima institucional positivo, se vincula con mejores aprendizajes por parte del estudiantado.

La **Tabla 4.3.1.1.** muestra la distribución de estudiantes según la antigüedad de los directivos. En primer lugar, resulta relevante destacar que la mayoría de los estudiantes asisten a escuelas con directivos con 5 años o menos de antigüedad (64,7%). Además, puede verse que es mayor la antigüedad en el sector de gestión privada, donde el 28,4% asiste a escuelas cuyos directivos tienen 11 o más años de antigüedad en el cargo, porcentaje que en el sector de gestión estatal es del 9,1%. Algo similar se observa en relación con el NSE de los establecimientos (si bien no es una relación lineal): el 23,9% de los alumnos que asisten a establecimiento de NSE Alto tienen directivos con una antigüedad de 11 años o más, mientras que entre estudiantes que asisten a escuelas de NSE bajo la proporción disminuye a la mitad (12,4%).

Tabla 4.3.1.1.

Distribución de estudiantes según antigüedad del director en el cargo en la escuela por sector de gestión y nivel socioeconómico de la escuela

Antigüedad del director	Total	Sector de gestión			Nivel socioeconómico			
		Estatal	Privada	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Sin antigüedad	9,4%	11,1%	4,6%	9,6%	11,5%	10,4%	10,3%	4,8%
5 años o menos	55,3%	59,7%	42,6%	53,0%	60,9%	61,6%	52,3%	47,9%
Entre 6 y 10 años	21,2%	20,1%	24,4%	25,0%	20,2%	18,2%	20,4%	23,4%
Entre 11 y 20 años	11,1%	7,5%	21,6%	10,1%	6,4%	7,0%	13,4%	18,9%
Más de 20 años	2,9%	1,6%	6,8%	2,3%	1,1%	2,8%	3,6%	5,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

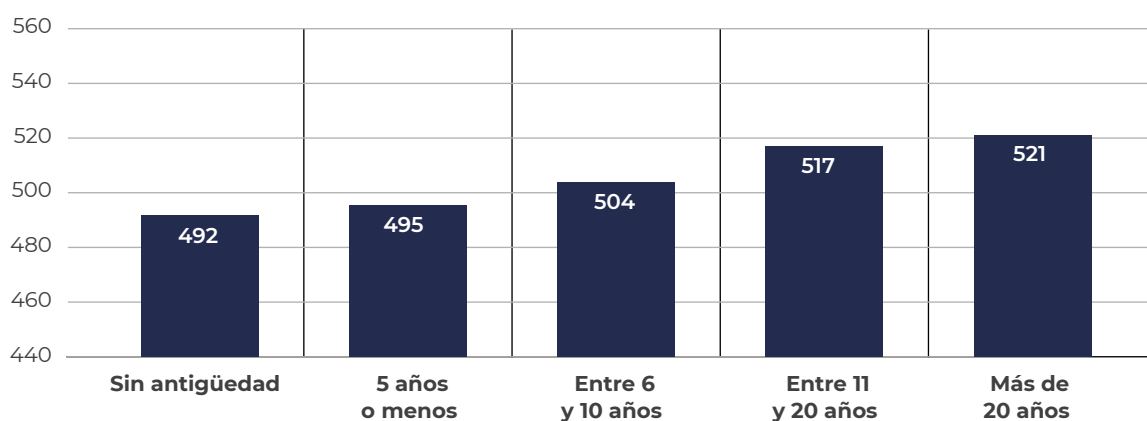
Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Al analizar el desempeño, el **Gráfico 4.3.1.1.** evidencia una tendencia sostenida: a mayor antigüedad del directivo, mejores son los resultados promedio de los estudiantes. El puntaje disminuye progresivamente a medida que se reduce la antigüedad en el cargo.

La diferencia entre los extremos es importante: casi **30 puntos**. En las escuelas donde el director tiene más de 20 años de antigüedad, el puntaje promedio alcanza los 521 puntos (correspondiente al Nivel IV), mientras que, en aquellas con directivos sin antigüedad, desciende a 492 (Nivel III).

Gráfico 4.3.1.1.

Puntaje promedio en Lectura según antigüedad del director en el cargo en la escuela.

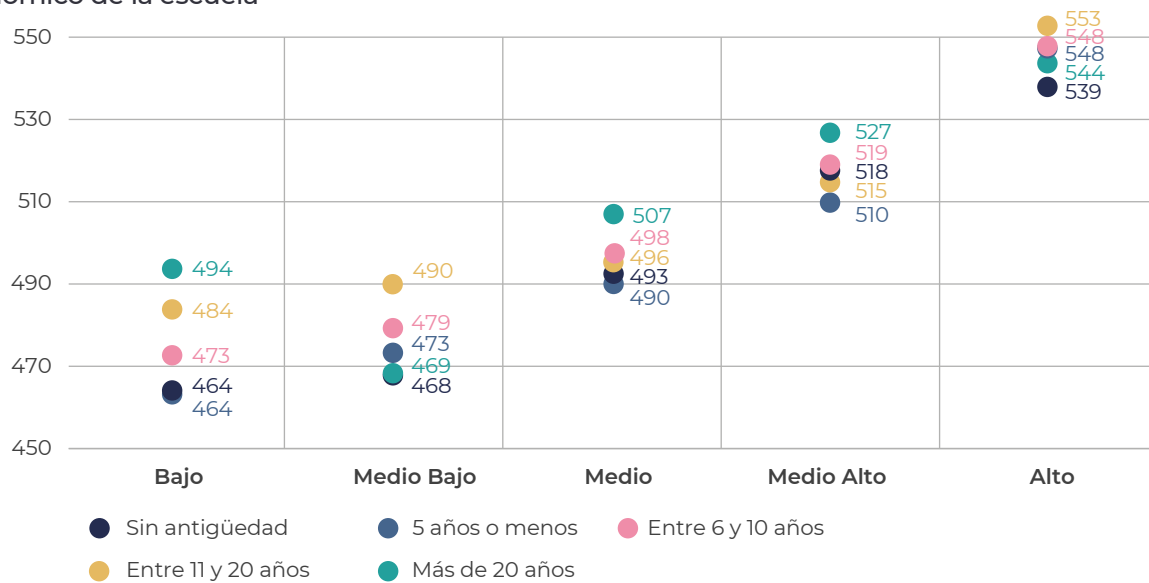


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Al incorporar el nivel socioeconómico al análisis (**Gráfico 4.3.1.2.**) se observa en cada quintil una diferencia en el puntaje promedio de los estudiantes según la asistencia a escuelas con directivos de mayor o menor antigüedad en el cargo. Este patrón se vuelve especialmente evidente en el NSE Bajo (con una distancia de casi 30 puntos) y decrece a medida que aumenta el NSE. De todos modos, se observa también que el puntaje promedio de Lectura de los alumnos de quintil Bajo cuyos directivos tienen la máxima antigüedad, queda por debajo del valor obtenido por los estudiantes de NSE Medio Alto y Alto que asisten a escuelas cuyos directores no tienen antigüedad en cargos.

Gráfico 4.3.1.2.

Promedio en Lectura según antigüedad del director en el cargo en la escuela por nivel socioeconómico de la escuela



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Esta tendencia sugiere que, si bien la trayectoria del director en el establecimiento mejora el puntaje promedio, en particular en el quintil de NSE más bajo, no pareciera ser suficiente para superar la brecha estructural que atraviesa los desempeños escolares.

»»» 4.4. Trayectorias educativas

Las trayectorias educativas aluden al recorrido de los estudiantes a través de los niveles educativos y los años escolares. En este caso se consideran como indicadores de trayectorias educativas la edad de asistencia al nivel inicial (declarada por el estudiante) y el ausentismo (a partir de la respuesta de los directivos)⁵. Se intenta analizar la relación entre estas variables y el puntaje promedio de Lectura, controlando esta relación por el nivel socioeconómico de la escuela.

»»» 4.4.1. Asistencia a nivel inicial

Diversos trabajos han demostrado que los primeros años de vida constituyen un momento fundamental en el desarrollo neurológico de las personas. En este sentido desde UNICEF se plantea la importancia de la estimulación temprana en esta etapa, en tanto momento crucial en la configuración de las trayectorias futuras de niñas, niños y adolescentes⁶.

Sin embargo, en los datos que aquí se presentan se observa una importante desigualdad en el acceso al nivel inicial según el nivel socioeconómico y el sector de gestión del establecimiento al que asisten los alumnos.

⁵ En este caso debe aclararse que se ha considerado conceptualmente el ausentismo escolar como indicador de trayectoria, aunque debe tenerse en cuenta que no es un dato del estudiante, sino que da cuenta del contexto del establecimiento, según la declaración del director.

⁶ <https://www.unicef.org/es/desarrollo-en-la-primera-infancia>

A nivel general, casi la mitad de los estudiantes (46,2 %) inició su escolarización en sala de 3 o antes, y un cuarto lo hizo en sala de 4. Sin embargo, la escolarización temprana es considerablemente más frecuente en el sector de gestión privada (63,7 %) que en la gestión estatal (40,1 %) Asimismo, las brechas se profundizan al observar los datos según NSE: en escuelas de NSE Alto, el 68,8 % del alumnado asistió desde sala de 3; en el NSE Bajo esta proporción desciende a menos de la mitad (32,4 %). En este sentido, el ingreso tardío es más frecuente en los estratos bajos; en el NSE bajo el 31,8% ingresó al nivel inicial en sala de 5 (casi el triple del valor registrado en el NSE alto).

Tabla 4.4.1.1.

Distribución de estudiantes según edad de ingreso a nivel inicial por sector de gestión y nivel socioeconómico de la escuela

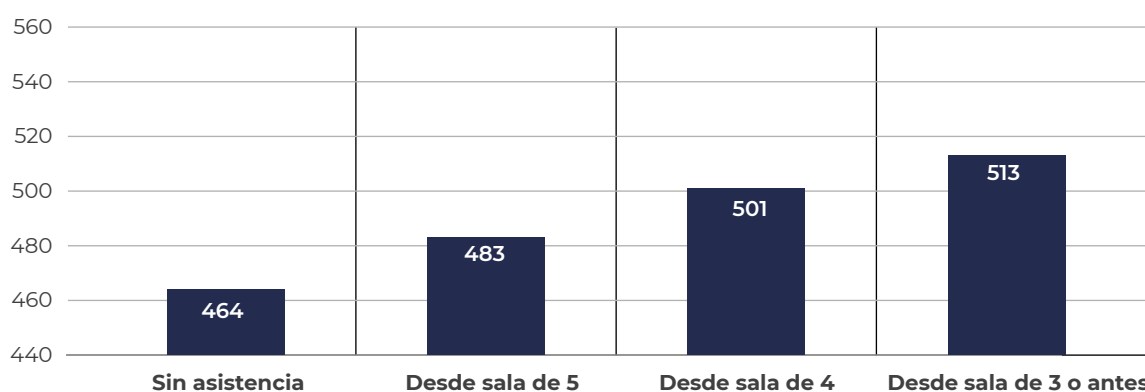
Edad de ingreso a nivel inicial	Total	Sector de gestión		Nivel socioeconómico				
		Estatal	Privada	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
No asistió	4,1%	4,3%	3,4%	5,5%	4,5%	3,7%	3,3%	3,0%
Desde sala de 5	24,0%	27,4%	14,2%	31,8%	28,8%	25,0%	22,0%	11,4%
Desde sala de 4	25,7%	28,2%	18,7%	30,3%	28,0%	27,2%	25,3%	16,7%
Desde sala de 3 o antes	46,2%	40,1%	63,7%	32,4%	38,6%	44,1%	49,4%	68,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

En relación con el puntaje promedio alcanzado en Lectura, se observa una relación positiva entre el desempeño lector y la asistencia al nivel inicial: cuanto más temprana es la incorporación al jardín de infantes, mayor es el puntaje promedio obtenido en la evaluación. Como se puede ver en el **Gráfico 4.4.1.1.** la brecha entre quienes asistieron desde sala de 3 o antes y quienes comenzaron su escolarización tardíamente, es **de 49 puntos** (513 y 464, respectivamente). Si bien ambos valores corresponden al Nivel III de desempeño, la diferencia resulta importante y sugiere que el acceso temprano a experiencias educativas puede influir positivamente en el desarrollo de habilidades lectoras.

Gráfico 4.4.1.1.

Puntaje promedio en Lectura según edad de ingreso al nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

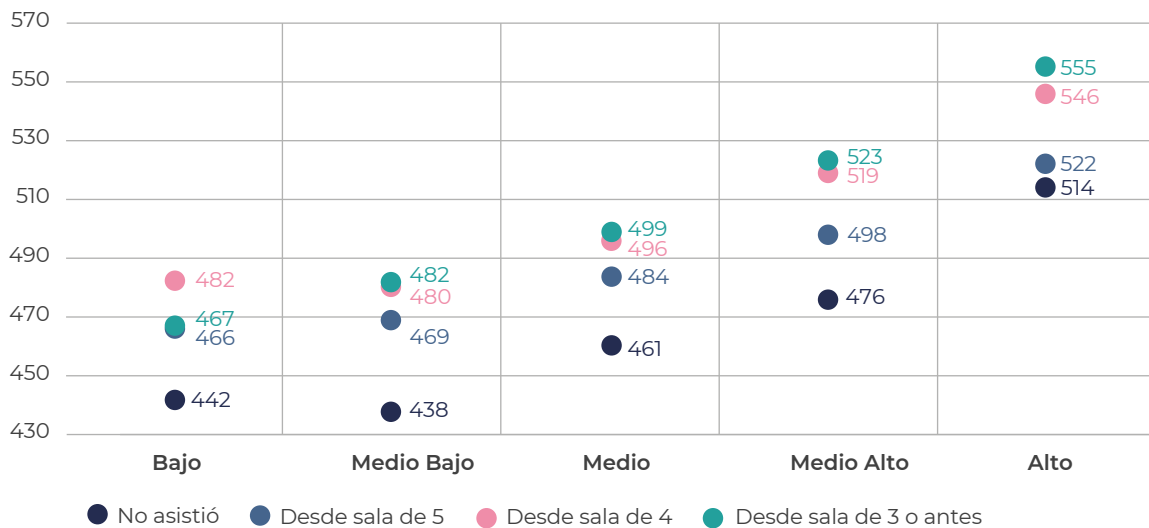
Asimismo, la relación positiva entre asistencia a nivel inicial y resultados se comprueba en cada quintil de NSE. En todos los grupos, los promedios de quienes comenzaron desde sala de 3 o antes son más altos, y descienden progresivamente entre quienes ingresaron más tarde o no asistieron al nivel inicial.

En este caso, y a diferencia de lo mencionado en la variable antigüedad del directivo, se observa que la distancia es mayor en los quintiles más altos (25 puntos en el NSE Bajo, 41 puntos en el NSE Alto).

Estos datos admiten una doble lectura. Si bien la escolarización temprana mejora el puntaje obtenido en Lectura en los alumnos de escuelas de NSE Bajo, persiste la distancia respecto de los estudiantes de NSE Alto (en las distintas edades de incorporación al nivel inicial). Esta diferenciación, como en anteriores ediciones de Aprender, invita a interrogarse acerca de las diferencias en la oferta escolar en las edades no obligatorias, entre los distintos segmentos socioeconómicos.

Gráfico 4.4.1.2.

Puntaje promedio en Lectura según edad de ingreso al nivel inicial por nivel socioeconómico de la escuela



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIIE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

»»» 4.4.2. Ausentismo desde la perspectiva del director⁷

El ausentismo escolar suele definirse como la inasistencia reiterada y prolongada de los estudiantes a clase. Esta definición operativa puede hablar de una problemática más compleja, ya que podría ser un indicador de la fragilidad del vínculo de los estudiantes y sus familias con la escuela. A menudo, esta situación se encuentra asociada a contextos de vulnerabilidad social que complejizan la continuidad educativa.

⁷ En este análisis, el ausentismo no es un dato del registro escolar, sino una problemática declarada por el director del establecimiento.

En Aprender, a través de los cuestionarios complementarios, se indagó la perspectiva del director acerca de esta problemática. Los datos muestran que el 41,8% de los estudiantes asisten a escuelas cuyo director señala el ausentismo como factor que afecta a los procesos educativos de forma moderada o grave.

En la **Tabla 4.4.2.1.** se observa que los niveles percibidos de ausentismo (en tanto problema grave o moderado) tienen mayor incidencia en el sector de gestión estatal que en el sector de gestión privada. Asimismo, aumenta a medida que disminuye el NSE del establecimiento. Mientras que el 54,1 % de los estudiantes de escuelas con NSE Alto asisten a instituciones donde los equipos directivos no identifican problemas de asistencia, ese porcentaje desciende al 7,8 % en el NSE Bajo (en este subuniverso, el 63,7% de los estudiantes asiste a contextos en los cuales los directivos refieren a esta problemática como moderada o grave).

Estos datos muestran que los problemas de asistencia no son homogéneos: se concentran con mayor fuerza en sectores sociales más vulnerables; por lo tanto, la asistencia regular a la escuela debe pensarse como una condición que requiere políticas de acompañamiento específicas.

Tabla 4.4.2.1.

Distribución de estudiantes según percepción del director sobre la problemática del ausentismo, por sector de gestión y nivel socioeconómico de la escuela

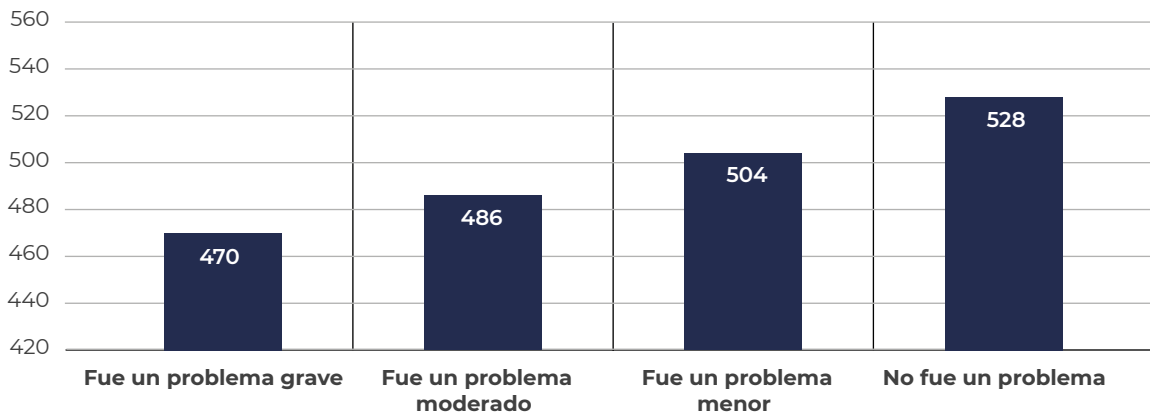
	Total	Sector de gestión			Nivel socioeconómico			
		Estatal	Privada	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Fue un problema grave	9,6%	12,5%	1,4%	21,7%	14,6%	7,2%	4,4%	0,5%
Fue un problema moderado	32,2%	39,1%	12,3%	42,0%	44,3%	40,0%	20,7%	12,0%
Fue un problema menor	36,1%	35,6%	37,7%	28,4%	33,7%	39,4%	46,4%	33,4%
No fue un problema	22,0%	12,8%	48,6%	7,8%	7,4%	13,4%	28,5%	54,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Con relación a los resultados de las evaluaciones, puede observarse que en los contextos donde esta problemática es percibida como moderada o grave el puntaje promedio en Lectura desciende progresivamente y de manera sostenida, alcanzando una brecha de **58 puntos** entre los extremos. Aquellos estudiantes que asisten a escuelas donde los equipos directivos declararon que la asistencia no fue un problema, el puntaje promedio alcanzó los 528 puntos (correspondiente al Nivel IV) mientras que, donde se reportó que el ausentismo fue un problema grave se ubicó en 470 puntos (Nivel III).

Gráfico 4.4.2.1.

Puntaje promedio en Lectura según percepción del director sobre la problemática del ausentismo.



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

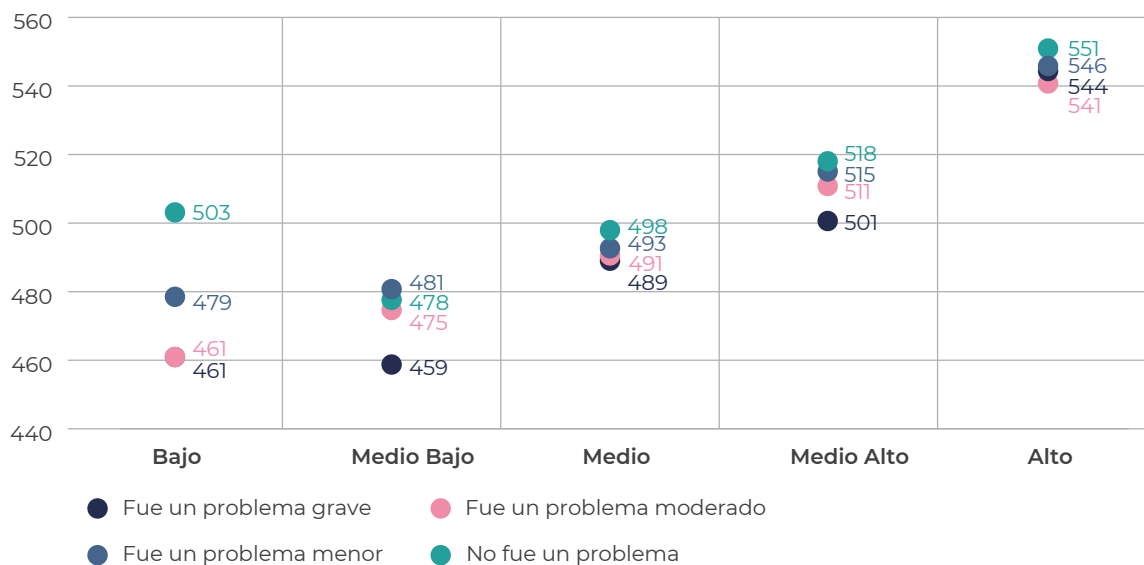
El **Gráfico 4.4.2.2.** muestra que, en todos los quintiles de NSE, el promedio es más alto en aquellos estudiantes insertos en contextos donde el ausentismo no es percibido como un problema por parte de los equipos directivos, en comparación con aquellas escuelas donde fue percibido como un problema grave.

En este caso la diferencia es mayor en el quintil de NSE Bajo, donde el promedio alcanza los 503 en contextos donde el ausentismo no es considerado un problema y desciende a 461 en contextos en los que se percibe como problema grave (con una diferencia de **42 puntos**). En el NSE Alto, la diferencia entre ambos grupos es solo de **7 puntos**.

Esta situación podría indicar que, si bien la diferencia se manifiesta en todos los quintiles de NSE, el impacto es mayor en los contextos más vulnerables. Cabe recordar que en este estrato socioeconómico sólo en el 7,8% de los casos la inasistencia no es considerada un problema por los directores (como se evidenció en la **Tabla 4.4.2.1.**); es decir, es un grupo muy reducido el que alcanza mejores resultados.

Gráfico 4.4.2.2.

Puntaje promedio en Lectura según percepción del director sobre la problemática del ausentismo por nivel socioeconómico de la escuela



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Estos datos sugieren que la presencialidad sostenida es un factor influyente en el desempeño y, por lo tanto, resulta fundamental el diseño de estrategias que garanticen no sólo la inclusión en el sistema educativo, sino también la efectiva asistencia especialmente en los sectores más desfavorecidos.

»»» 4.5 Acompañamiento familiar en la trayectoria escolar

En diversos estudios de nivel primario se ha registrado una relación entre la articulación familia y escuela y mejores aprendizajes en los niños y niñas. También se ha destacado el lugar de madres y padres como primeros educadores de sus hijos, así como el impacto que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y posteriores aprendizajes de los niños (Unesco: 2004). Por este motivo, en Aprender 2024 se indagó la percepción de los estudiantes de 3.º grado respecto del acompañamiento que reciben en el hogar.

En términos generales, la gran mayoría de los estudiantes declara que su familia se interesa por las actividades que realizan en la escuela (91,6 %). El 72% a su vez declara que no sólo les preguntan por lo que ocurre en la escuela, sino que también reciben ayuda efectiva para realizar las tareas escolares.

Aunque las diferencias por sector no son marcadas, estas formas de acompañamiento se presentan con mayor frecuencia en las escuelas de gestión privada y, en mayor medida, en estudiantes de nivel socioeconómico Alto (ver **Tabla 4.5.1.**).

Tabla 4.5.1.

Distribución de estudiantes según acompañamiento de la familia en las actividades de la escuela por sector de gestión y nivel socioeconómico de la escuela.

Acompañamiento familiar	Total	Sector de gestión			Nivel socioeconómico			
		Estatal	Privada	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Se interesa y colabora en las tareas escolares	72,3%	70,1%	78,8%	65,7%	68,9%	72,1%	76,9%	78,4%
Se interesa pero no colabora con las tareas	19,3%	20,2%	16,5%	21,5%	21,0%	19,6%	17,0%	17,4%
No se interesa	8,4%	9,7%	4,7%	12,8%	10,1%	8,3%	6,1%	4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

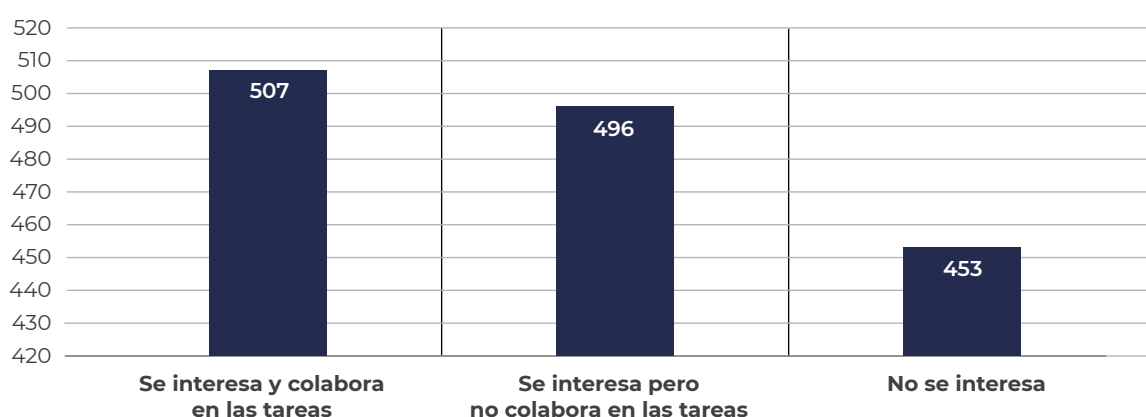
Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Al analizar los resultados, los datos evidencian una relación positiva entre el acompañamiento familiar y el desempeño lector.

Los estudiantes cuyas familias se interesan activamente por su experiencia escolar preguntándoles sobre la escuela y también colaborando con las tareas escolares, obtienen, en promedio, 54 puntos más que quienes no reciben ese tipo de seguimiento (Ver **Gráfico 4.5.1.**).

Gráfico 4.5.1.

Promedio en Lectura según interés y colaboración de la familia en las actividades escolares

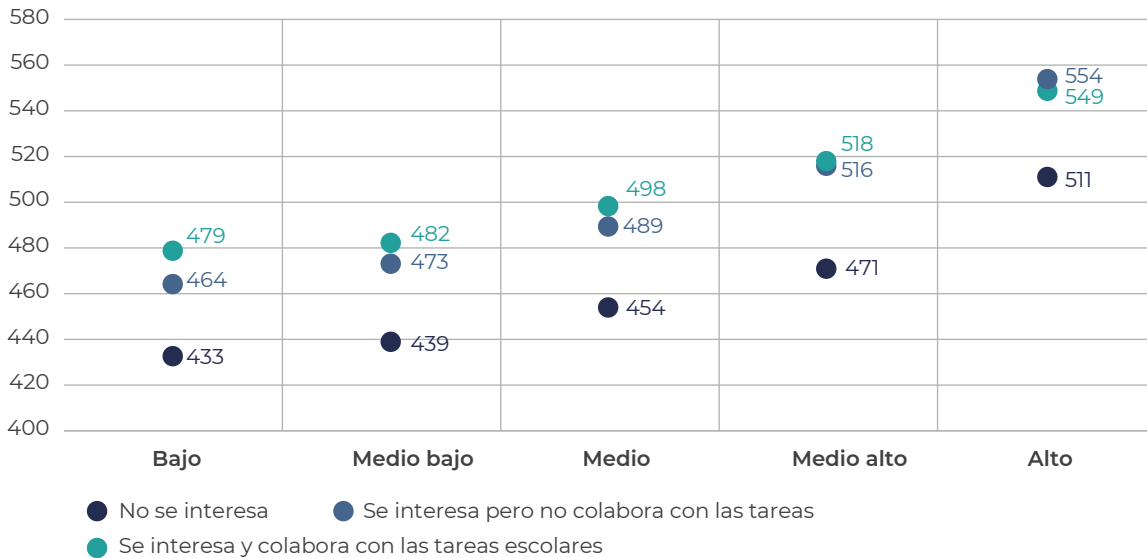


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Asimismo, como se observa en el **Gráfico 4.5.2.**, en todos los quintiles de NSE los estudiantes a quienes sus familias les preguntan por la escuela obtienen, en promedio, mejores resultados: la diferencia es cercana a 40 puntos, en comparación con quienes no reciben ese tipo de acompañamiento en todos los quintiles de NSE (y es mayor aún en el NSE Bajo).

Gráfico 4.5.2.

Promedio en Lectura según interés y colaboración de la familia en las actividades escolares por nivel socioeconómico de la escuela



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Estos resultados refuerzan la importancia de promover el involucramiento de la familia en las trayectorias escolares de los estudiantes.

En síntesis, las variables consideradas, en mayor o menor medida, mejoran los puntajes obtenidos por los alumnos de 3.º grado en el área de Lectura, en particular la escolarización temprana (con una brecha de más de 40 puntos) y el acompañamiento familiar (con una brecha mayor a los 50 puntos).

Además, se ha podido establecer una aproximación a la problemática de la inasistencia escolar. Si bien en este caso el dato es declarativo de los directores (no proviene de los registros escolares), las diferencias encontradas en los resultados promedio (en torno a los 58 puntos) permite conjeturar la relevancia de dicha problemática, que de algún modo refuerza la situación de desventaja en contextos de mayor vulnerabilidad social.



Conclusiones



»»» Conclusiones

La evaluación Aprender Alfabetización 2024 permitió contar con una línea de base sobre las habilidades lectoras en los primeros años de la escolaridad, y de este modo, ofrecer información relevante para el diseño de políticas y estrategias pedagógicas. El instrumento de medición, pensado para reflejar la diversidad de situaciones presentes en el aula, detectó distintos niveles de desempeño y aportó datos orientativos para generar diferentes estrategias de enseñanza.

Los resultados muestran una amplia heterogeneidad en la lectura. Mientras un grupo reducido sólo logra reconocer información muy explícita en textos sencillos, otro segmento avanza hacia interpretaciones más complejas y lecturas reflexivas. También se registran situaciones intermedias donde los estudiantes demuestran haber comenzado el proceso de lograr interpretaciones más simples de los textos. Este abanico de niveles muestra la posibilidad de implementar propuestas diferenciadas que acompañen trayectorias diferentes.

Cabe destacar que se observó una brecha clara entre los sectores de gestión: en las escuelas de gestión privada predominan niveles altos de desempeño, mientras que en las de gestión estatal hay una mayor proporción en los niveles iniciales. Por otro lado, no se registran diferencias significativas entre ámbitos urbanos y rurales.

La relación entre nivel socioeconómico y desempeño lector es clara. Los mejores resultados se concentran en las escuelas ubicadas en los contextos más favorecidos, mientras que en los sectores más vulnerables se acumulan los desempeños más bajos. Aun así, en todos los estratos conviven trayectorias diversas.

En relación con el ambiente alfabetizador —entendido como un entorno donde el lenguaje oral y escrito se vive de manera activa, con oportunidades de interacción significativa y acceso a materiales de lectura— se observa un acceso desigual a los libros en los hogares, que resulta ser más limitado en el sector de gestión estatal. Como aspecto positivo, en contextos de menor acceso las bibliotecas escolares están más presentes, son más utilizadas y, al facilitar el préstamo de libros para el hogar, cumplen con el rol social que se espera de la escuela. A pesar de ello, el hábito de la lectura sigue siendo un desafío: una tercera parte de los estudiantes no dedica tiempo a la lectura, ni de forma autónoma ni mediada por sus padres en el hogar.

En cuanto a los factores asociados al desempeño, se destacan aspectos que inciden en los resultados: de la propia institución (la antigüedad del directivo), del estudiante (la escolarización temprana y la asistencia), y de la familia (el acompañamiento). Así, la presencia durante un mayor período de tiempo del directivo en la escuela mejora sistemáticamente el desempeño en todos los estratos socioeconómicos y, especialmente, en los sectores más desfavorecidos. De igual modo, iniciar el jardín en edades tempranas se asocia con mejores resultados en todos los quintiles de NSE; sin embargo, hay diferencias notorias. En los quintiles más bajos, es menor la mejora en los puntajes

cuando la escolarización se comenzó más tempranamente, en cambio en los sectores más favorecidos la incidencia es más clara. Respecto a la percepción del directivo del ausentismo como problema, es mayor en los sectores más desfavorecidos. A su vez, cuando el directivo no lo percibe como un problema en estos sectores, la brecha de resultados con sus pares donde el ausentismo sí es un problema es mayor que la brecha en sectores de NSE Alto.

El compromiso familiar también marca una diferencia importante: los estudiantes que reciben apoyo y seguimiento en sus tareas y vida escolar obtienen mejores resultados, lo que demuestra que el vínculo escuela-familia es muy importante para el aprendizaje.

En síntesis, esta evidencia permite describir diferentes situaciones y orientar políticas más efectivas, contribuyendo a una toma de decisiones basada en datos y enfocada en garantizar la alfabetización.



Apartado metodológico



»»» Estrategia de muestreo

En el marco del nuevo Plan Nacional de Alfabetización¹, se implementó una edición adicional a las fijadas en el Plan Nacional de Evaluación de la evaluación Aprender 2024, destinada a una muestra representativa de estudiantes de 3.º grado del nivel primario. El diseño muestral tuvo como principal objetivo asegurar estimaciones precisas y comparables a nivel nacional y jurisdiccional, con capacidad para detectar diferencias estadísticamente significativas en los niveles de desempeño entre distintos grupos de estudiantes, sectores de gestión (estatal o privada) y ámbito educativo (rural o urbano).

Para definir el marco muestral se estableció como criterio técnico un tamaño mínimo de 60 secciones por dominio de análisis (entendido como la combinación entre jurisdicción, sector de gestión y ámbito), dando continuidad a estrategias de muestreo discutidas y aplicadas en operativos anteriores, que permiten mejorar la precisión en contextos de alta heterogeneidad poblacional.

El diseño adoptado fue un muestreo bietápico estratificado². En una primera etapa, se seleccionaron secciones escolares de manera sistemática y aleatoria dentro de cada estrato definido. En una segunda etapa, se incluyó a todos los estudiantes de 3.º grado presentes en las secciones seleccionadas. La muestra total incluyó 5.100 secciones sin reemplazo y sin aplicar límite de matrícula mínima o máxima, lo que permitió incluir incluso a escuelas pequeñas.

Para cada jurisdicción se garantizó un mínimo de 150 secciones en cada jurisdicción, en tanto la disponibilidad de escuelas lo permitiera, a fin de asegurar la representatividad dentro de cada estrato. La asignación se realizó combinando criterios de equidad y eficiencia: se fijó un mínimo técnico por estrato y se ajustó en función del tamaño real de cada uno, maximizando la precisión tanto específica como global. En jurisdicciones con bajo número de escuelas, se seleccionó al menos el 60% de las disponibles, lo que otorgó un nivel elevado de precisión muestral³.

Comparado con el operativo Aprender 2016⁴, este diseño implicó un incremento sustancial en el número de unidades muestrales, con la consecuente reducción de los márgenes de error para todos los dominios analizados. En el caso particular de la provincia de Buenos Aires, se consideró además como estrato específico el conurbano bonaerense, dividido en dos cordones y segmentado por sector de gestión. La probabilidad de selección de cada sección dentro de los estratos fue proporcional al número de estudiantes matriculados, conforme a criterios de muestreo con probabilidades proporcionales al tamaño⁵.

La distribución final de la muestra y los niveles de participación alcanzados se presentan en el apartado de participación del Informe Nacional; ambos factores determinan la calidad y precisión de los resultados obtenidos.

1 Plan Nacional de Alfabetización. Decreto 579/2024. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/310048/20240704>

Plan Nacional de Alfabetización. <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion>

2 Lohr, S. (2021). *Sampling: Design and Analysis* (2da. ed.). Chapman & Hall/CRC.

3 Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: methods and applications*. John Wiley & Sons.

4 Aprender 2016. Informe de resultados. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional.pdf

5 Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: methods and applications*. John Wiley & Sons.

Consideraciones metodológicas sobre el diseño muestral y su aplicación

El diseño muestral adoptado no implicó un muestreo proporcional respecto a la distribución nacional de estudiantes en todos los dominios de análisis (jurisdicción, sector de gestión y ámbito educativo). En efecto, se observará una sobrerrepresentación relativa de escuelas privadas y rurales, así como de algunas jurisdicciones que, si bien representan una proporción menor de la matrícula nacional, fueron intencionalmente ampliadas en la muestra con el objetivo de garantizar la posibilidad de realizar estimaciones confiables en cada estrato definido⁶. Esta estrategia de sobrerrepresentación controlada es común en evaluaciones educativas de gran escala, ya que permite obtener resultados válidos a nivel de subgrupos, aún cuando se aleje de la distribución poblacional real, porque las diferencias se corrigen durante el procesamiento de los datos⁷.

El uso de ponderadores es una técnica estándar en estudios basados en muestras complejas⁸. En el caso de esta evaluación, los ponderadores finales se construyen como el producto entre un factor que corresponde al muestreo (la inversa de la probabilidad de selección de cada unidad) y una serie de factores de ajuste por no respuesta; esto es: la matrícula de la sección dividida por el número de estudiantes que efectivamente respondieron, por el número de secciones en la escuela sobre el total de secciones con estudiantes participantes, por el número de escuelas en el estrato, sobre el total de escuelas con estudiantes participantes.

Para una correcta interpretación de los resultados se recomienda que los usuarios de la base de datos consulten los documentos técnicos que acompañan su publicación, donde se detallan las fórmulas y procedimientos aplicados para el cálculo de los ponderadores, así como sus implicancias analíticas.

Un aspecto adicional para considerar es que, una vez construida la muestra teórica, se introdujeron desviaciones en la fase de trabajo de campo, debido a la no participación de algunas escuelas o estudiantes. Este fenómeno, conocido como no respuesta, puede aumentar los márgenes de error e incluso sesgar los resultados si no es debidamente tratado⁹. En los casos donde la no participación supera ciertos umbrales o afecta la representatividad de un estrato, los resultados se presentan de forma referencial o ilustrativa, con las advertencias metodológicas correspondientes.

Modelos en la prueba Aprender

En las evaluaciones educativas estandarizadas, a diferencia de las evaluaciones de certificación, es usual que no todos los estudiantes respondan el mismo conjunto de preguntas. Esto es así porque, si tuvieran que responder un conjunto de preguntas abarcativas de todos los temas de una disciplina, el cuestionario sería demasiado extenso. Por lo tanto, suele dividirse el conjunto de preguntas en bloques de igual cantidad de ítems, en lo posible con dificultades medias similares,

6 Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3era. ed.). Wiley.

7 OECD. (2017). Sample Design (pp. 66-89). En PISA 2015 Technical Report. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf

8 Lohr, S. (2021). *Sampling: Design and Analysis* (2da. ed.). Chapman & Hall/CRC.

9 Brick, J. M., & Kalton, G. (1996). *Handling Missing Data in Survey Research*. Statistical Methods in Medical Research.

que incluyan la variedad de los temas focalizados. Con esos bloques se construyen los modelos, variando los bloques que los componen o el orden en que aparecen.

Desde el año 2016, la cantidad total de preguntas incluidas en la evaluación Aprender es de 72 ítems por disciplina y por año evaluado. Cada bloque contiene 12 ítems, y se construyen 6 modelos por disciplina y cohorte. En Aprender 3.º grado 2024, este total se expandió a 96 ítems, distribuidos en 8 modelos, de los cuales la mitad incluyó contenido y formato similar al utilizado en 2016, mientras que la otra mitad incorporó nuevos enfoques para evaluar las mismas capacidades lectoras.

Además, se incorporó un bloque adicional de evaluación inicial, orientado a detectar habilidades lectoras básicas, compuesto por ítems que evalúan la lectura de palabras aisladas con apoyo visual y la lectura de enunciados breves sin apoyo. En total, se añadieron 48 ítems a la prueba, organizados de la siguiente manera: 24 ítems de lectura de palabras con apoyo visual (una imagen y tres opciones de respuesta constituidas por una única palabra) y 24 ítems de lectura de enunciados breves (una oración incompleta con tres opciones de respuesta, compuestas por una sola palabra). Estos ítems se distribuyeron de forma homogénea entre los bloques, con el objetivo de que fueran respondidos por los estudiantes antes de abordar los ítems de comprensión lectora.

De este modo, cada bloque quedó conformado por 3 ítems de lectura de palabras aisladas con apoyo visual, 3 ítems de lectura de enunciados breves y 12 ítems tradicionales de comprensión lectora. Cada estudiante respondió dos bloques, lo que implica un total de 18 ítems por estudiante. En Aprender 3.º grado 2024 el diseño de estos ocho modelos es el siguiente:

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8
1º bloque	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 6	Bloque 7	Bloque 8
2º bloque	Bloque 5	Bloque 6	Bloque 7	Bloque 8	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 2	Bloque 1

El diseño de los modelos se construyó bajo un esquema de encadenamiento denominado balanceado incompleto (*balanced incomplete block design*, BIBD¹⁰). En este tipo de diseño, cada bloque aparece en la misma cantidad de ocasiones en primera y segunda posición, y cada modelo contiene un bloque de formato tradicional -como el de la edición 2016- y otro de los bloques nuevos. Este diseño permite estimaciones comparables entre bloques y asegura una representación equilibrada de contenidos sin sobrecargar a cada estudiante con la totalidad de los ítems de la prueba.

Los modelos fueron contruidos por especialistas para resultar lo más equivalentes posible entre sí, tanto en el nivel de dificultad como en las temáticas abordadas y la cantidad de ítems por contenido. Finalmente, los ocho modelos fueron asignados aleatoriamente dentro de cada sección evaluada, procurando —en la medida de lo posible— que cada modelo sea administrado a una cantidad similar de estudiantes dentro del aula. Esta forma de distribución busca minimizar sesgos y maximizar la comparabilidad de los datos recolectados.

¹⁰ Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Routledge.

»»» Diferencias introducidas en la evaluación

La edición 2024 de la evaluación Aprender para 3.º grado incorporó una serie de modificaciones en las condiciones de aplicación respecto de la edición 2016. Estas diferencias deben ser tenidas en cuenta al momento de interpretar los resultados obtenidos.

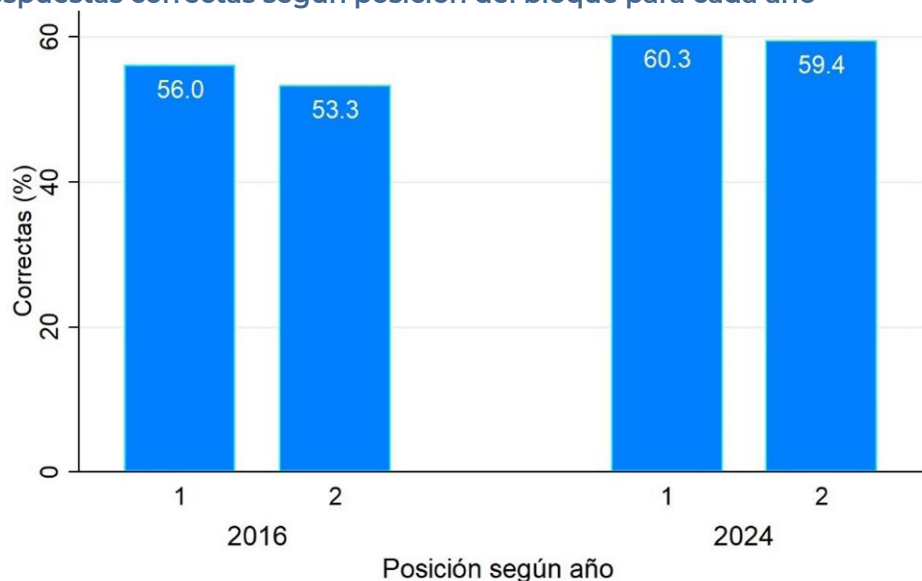
Una de las principales modificaciones fue la exclusión del área de Matemática, que sí había sido evaluada en 2016¹¹. En Aprender 3.º grado 2024, los estudiantes respondieron consignas únicamente sobre Lectura. Esta decisión permitió ampliar la cantidad de contenidos evaluados en dicha materia, lo que se tradujo en una prueba más extensa.

Dado el aumento en el número total de ítems, la evaluación fue dividida en dos bloques diferenciados, separados por un recreo. A continuación, se detallan los principales cambios y se analizan los aspectos metodológicos y sus implicancias para el análisis e interpretación de los resultados.

Diferencias introducidas en la evaluación

En primer lugar, una diferencia clave entre las evaluaciones de Lectura aplicadas en ambas ediciones fue la inclusión de un recreo intermedio entre el primer y el segundo bloque de ítems en 2024. Esta modificación tuvo un impacto observable en el desempeño de los estudiantes. En 2016, se evidenció una leve disminución en la tasa de respuestas correctas entre el primer (56%) y el segundo bloque (53,3%), lo cual puede asociarse a la fatiga acumulada durante la aplicación continua. En contraste, en 2024 esa caída casi desaparece: el rendimiento se mantuvo más estable entre bloques (60,3% y 59,4%), lo cual sugiere que el recreo contribuyó a preservar la concentración y el desempeño, tal como se puede observar en la siguiente figura.

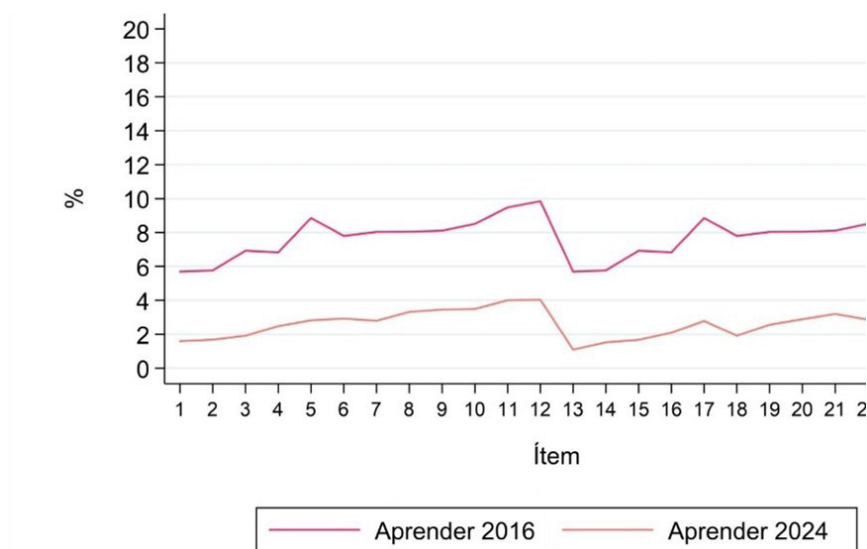
Tasa de respuestas correctas según posición del bloque para cada año



Fuente: Evaluación Aprender Lectura 3.º grado 2016 y 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

El análisis del porcentaje de ítems sin respuesta refuerza esta hipótesis. En 2016 se observa una tendencia creciente de omisiones a lo largo del cuadernillo que alcanza hasta un 10% en los últimos ítems, mientras que en 2024 las tasas de no respuesta se mantuvieron sistemáticamente por debajo del 5%. Esto sugiere una mayor disposición y energía por parte de los estudiantes para completar la evaluación luego de la pausa intermedia.

Porcentaje de no respuesta por ítem



Fuente: Evaluación Aprender Lectura 3.º grado 2016 y 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Estos datos sugieren que la inclusión de pausas programadas en la estructura de las evaluaciones, especialmente en los primeros años de escolaridad, puede ser una medida eficaz para mitigar los efectos del cansancio y favorecer una mayor calidad en los datos recolectados. La evidencia empírica obtenida respalda esta afirmación: el análisis de desempeño por bloque muestra que, en 2016, la tasa de respuestas correctas disminuyó levemente en el segundo bloque, posiblemente por efecto de la fatiga. En cambio, en 2024, los porcentajes se mantuvieron más estables entre ambos bloques, lo que refuerza la hipótesis de un efecto positivo del recreo en la atención sostenida. Asimismo, el porcentaje de no respuesta fue sistemáticamente menor en 2024, particularmente en los ítems finales, lo cual también indica menor agotamiento.

Diferencias en el contenido evaluado

Otro aspecto relevante para considerar se vincula con las modificaciones en el diseño y formato del instrumento. Mientras que en 2016 la evaluación consistía exclusivamente en dos textos extensos por estudiante, con un total de 24 ítems centrados en la medición de la comprensión lectora, en 2024 se incorporaron nuevas modalidades de estímulos y reactivos. Específicamente, se incluyeron ítems de lectura de palabras aisladas y enunciados breves, así como textos de longitud variable (cortos, medios y largos), lo cual amplió la diversidad textual y permitió evaluar diferentes niveles de procesamiento lector.

Estos cambios fueron introducidos con sustento teórico y pedagógico, buscando una mejor adecuación a las habilidades lectoras esperadas para el final del tercer grado. Sin embargo, desde una perspectiva técnica, es importante señalar que la variación en el formato del instrumento representa un cambio estructural relevante. Si bien todos los ítems de Aprender 2024 fueron diseñados para evaluar el mismo dominio (comprensión lectora en sentido amplio), la introducción de nuevos tipos de estímulos podría haber modificado parcialmente las demandas cognitivas implicadas en la tarea, impactando en la dimensionalidad y dificultad general del instrumento tal como será analizado en subapartados posteriores.

Al profundizar en el análisis comparativo de la tasa de no respuesta, se observa que los estudiantes evaluados en 2024 sostuvieron su participación durante más tiempo que los evaluados en 2016. En 2016, la tasa de no respuesta comenzó a incrementarse notablemente desde el segundo ítem, lo que sugiere una deserción temprana.

Este patrón podría estar vinculado con el tipo de consignas presentadas al inicio de la prueba. En 2024, la incorporación de ítems más accesibles —como los de lectura de palabras aisladas y enunciados breves— habría favorecido una entrada más gradual a la situación de evaluación, promoviendo una mayor implicación inicial por parte de los estudiantes. Este efecto se tradujo en una menor tasa de no respuesta en los primeros ítems.

En este sentido, diversos estudios señalan que comenzar las evaluaciones con ítems sencillos puede incrementar la autoconfianza del estudiante y disminuir los niveles de ansiedad, lo que contribuye a una experiencia de evaluación más fluida¹². Esta estrategia permite que los alumnos se sientan más cómodos y motivados desde el inicio, facilitando la transición hacia consignas de mayor complejidad. Por otro lado, vale destacar que, si bien los ítems más difíciles son fundamentales para discriminar entre distintos niveles de habilidad, los ítems fáciles al comienzo no afectan negativamente esta función¹³. Por el contrario, pueden desempeñar un rol facilitador al mejorar la disposición inicial del estudiante frente a la tarea evaluativa.

El gráfico a continuación ilustra esta diferencia utilizando un modelo de prueba representativo. La línea azul, correspondiente a Aprender 2016, muestra un incremento abrupto de no respuestas a partir del ítem 2; en contraste, la línea amarilla, correspondiente a Aprender 2024, presenta una curva más atenuada, con un aumento progresivo de no respuestas conforme avanzan los ítems.

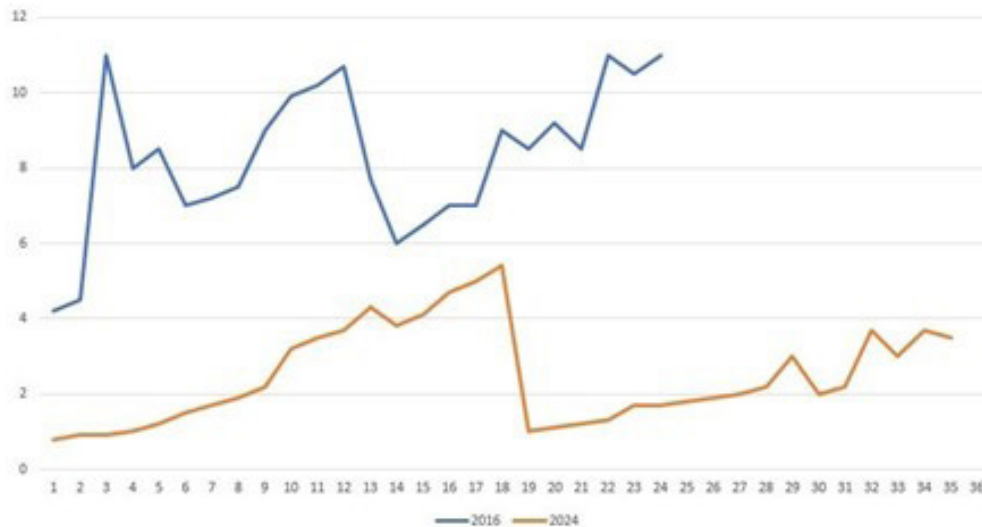
12 Soureshjani, K. (2011). Item Sequence on Test Performance: Easy Items First?. *Language Testing in Asia*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-46>.

Weinstein, Y., & Roediger, H. L. (2010). Retrospective bias in test performance: Providing easy items at the beginning of a test makes students believe they did better on it. *Memory & Cognition*, 38(3), 366-376. <https://link.springer.com/article/10.3758/MC.38.3.366>

13 Şad, S. (2020). Does difficulty-based item order matter in multiple-choice exams? (Empirical evidence from university students). *Studies in Educational Evaluation*. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100812>.

Woodcock, S., Howard, S., & Ehrich, J. (2019). A within-subject experiment of item format effects on early primary students' language, reading, and numeracy assessment results.. *School psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000340>.

Porcentaje de no respuesta por ítem del Modelo 1: comparación entre 2016 y 2024



Fuente: Evaluación Aprender Lectura 3.º grado 2016 y 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Diferencias en las condiciones de aplicación

Finalmente, en el piloto realizado para Aprender 2024 se observó que los estudiantes de 3.º grado requerían un mayor nivel de acompañamiento que en ediciones anteriores. Por este motivo, en las secciones con una cantidad elevada de estudiantes se dispuso la presencia de dos aplicadores, a diferencia del diseño operativo de Aprender 2016, que contemplaba un único aplicador por sección.

Este cambio operativo, orientado a garantizar la accesibilidad y la adecuada comprensión de las consignas, podría haber tenido un efecto indirecto sobre la experiencia de evaluación, particularmente en lo relativo a la atención individual, la gestión del tiempo y el nivel de ansiedad o distracción de los estudiantes durante la prueba.

Si bien no se cuenta con evidencia empírica que permita comparar directamente el desempeño con uno (en 2016) o dos aplicadores (en 2024), se considera relevante señalar que la presencia de un adulto adicional en el aula durante la administración de la prueba podría haber influido en el desarrollo de la situación evaluativa. Por lo tanto, esta diferencia en las condiciones de aplicación debe ser tenida en cuenta al momento de interpretar los resultados.

»»» Adaptaciones para la participación en condiciones no estandarizadas

En Aprender 3.º grado 2024 se contempló la posibilidad de que estudiantes que no pudieran responder la prueba en condiciones estandarizadas —por ejemplo, debido a una discapacidad que les impidiera el acceso, o a otras situaciones particulares— pudieran participar mediante adaptaciones. En concreto, se permitió que asistiera a la evaluación el adulto que habitualmente los

acompaña en las clases. Asimismo, en los casos de estudiantes que presentaban dificultades de acceso pero no tenían un adulto acompañante, se dispuso que el aplicador pudiera cumplir ese rol durante la administración de la prueba. Esta decisión tuvo como objetivo principal obtener información sobre la cantidad de estudiantes en estas condiciones y caracterizar sus necesidades. A este grupo se lo identificó bajo la denominación 'estudiantes asistidos'.

En estos casos, las respuestas no fueron consideradas en el cálculo de los resultados de desempeño, dado que las condiciones de aplicación no fueron comparables con las del resto de la población evaluada. El aplicador pudo informar en qué caso se hizo uso de este recurso para un alumno en particular, consignándolo en una casilla incluida en todos los cuestionarios.

Durante la administración se otorgó un margen amplio para el ejercicio del criterio del aplicador, en articulación con la escuela, a fin de determinar cuáles estudiantes requerían adaptaciones, como, por ejemplo, acompañamiento de una persona adulta que colaborara en la lectura o interpretación de las consignas.

Este enfoque representa una primera aproximación exploratoria al abordaje de la diversidad en contextos de evaluación estandarizada. Más que buscar resultados válidos o comparables sobre el desempeño académico en estas situaciones, se priorizó relevar la diversidad, la complejidad y la magnitud de la situación, así como identificar los principales desafíos metodológicos y operativos que implica su medición.

»»» La Teoría de Respuesta al Ítem

Las preguntas (ítems) de las evaluaciones Aprender (preguntas de respuesta múltiple, con cuatro opciones y una sola de ellas correcta) se analizaron en base al modelo de la Teoría de Respuesta al Ítem¹⁴ (TRI), en la que se fundamenta gran parte de las evaluaciones estandarizadas internacionales, así como las evaluaciones del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) entre 2005 y 2013, y todas las ediciones del operativo Aprender.

Los supuestos básicos del TRI son:

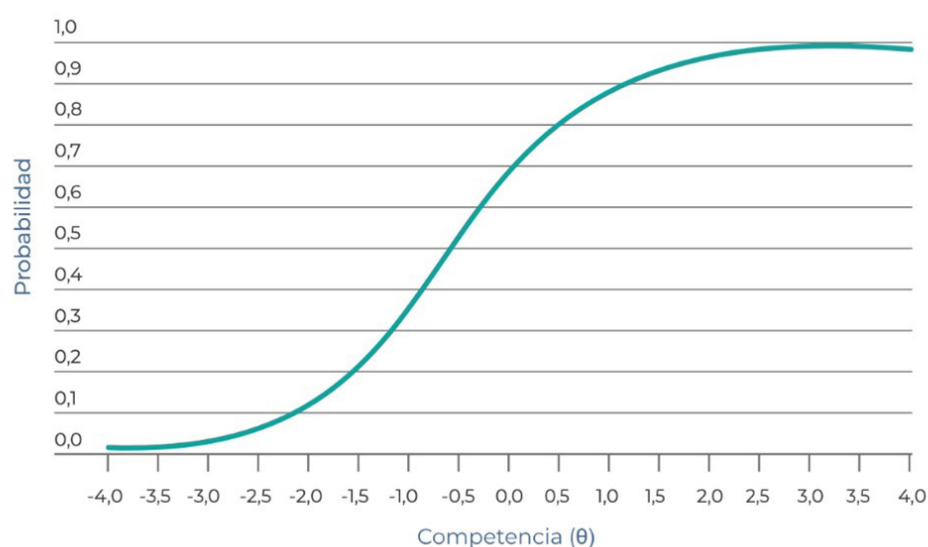
- a.** Para cada disciplina evaluada en cierto año, cada estudiante posee una habilidad, rasgo latente (no observado) o competencia, que puede asociarse con un número real θ . Hay que señalar que, de uso común en la psicometría, los términos rasgo latente, habilidad o competencia no implican ni hacen referencia a alguna característica innata de los sujetos a los cuales se les aplica el test.
- b.** La probabilidad de responder correctamente determinado ítem (pregunta) es una función creciente y continua del valor θ .
- c.** Unidimensionalidad: una sola habilidad (medida con un número real θ) explica la probabilidad de respuesta correcta a cada ítem en cierta disciplina y año.
- d.** Independencia local: dado un cierto nivel de competencia θ , el responder correctamente dos ítems distintos i y j son eventos independientes.

¹⁴ De Ayala, R. J. (2013). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Publications.

Aunque estos son los supuestos usuales, hay modelos TRI donde se postula multidimensionalidad, o donde cada estudiante no tiene un valor constante asociado θ , sino que θ es una variable aleatoria, reportándose algunos valores de esta variable (ver para esto documentos técnicos PISA¹⁵).

Como en todo modelo, estos supuestos nunca se cumplen exactamente, pero la experiencia en las evaluaciones educativas muestra que el modelo TRI se ajusta razonablemente bien. Sin embargo, es necesario que todos los pasos de la prueba sean diseñados y ejecutados con cuidado, desde su marco teórico, el diseño de los ítems, hasta su aplicación. Para modelizar la función de respuesta del punto b), se elige habitualmente una función que esté comprendida en el intervalo (0;1). Se parte del supuesto de que por más elevado que sea el nivel de competencia, la probabilidad de respuesta nunca será igual a uno. Y simétricamente, el supuesto es que, aunque el nivel de competencia sea muy bajo, la probabilidad de respuesta nunca será igual a cero. Intuitivamente, la forma de la función de respuesta puede ser representada mediante el siguiente gráfico:

Función de respuesta



Existen modelos en los que la curva de respuesta no tiene como asíntota horizontal inferior al eje X, sino una recta horizontal con $Y > 0$. Lo que se interpreta como que, sin importar el tamaño del parámetro θ , la probabilidad de respuesta se mantiene siempre mayor al valor de la asíntota. Una justificación a esto es que, en las pruebas de opción múltiple, el azar permite marcar la respuesta correcta, independientemente de la dificultad del ítem. Aquí también aparece el supuesto de que la prueba es respondida de 'buena fe', y no en forma azarosa, por ejemplo.

Una de las opciones más usuales es la función logística. Según este modelo, la probabilidad que tiene una alumna o un alumno con cierto nivel de competencia θ de responder correctamente al ítem i es:

15 PISA data and methodology: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-data.html>

$$\text{Probl } (I_i = 1) = \frac{\exp(a_i \cdot (\theta - b_i))}{1 + \exp(a_i \cdot (\theta - b_i))}$$

donde a_i es la discriminación del ítem i y b_i es la dificultad del ítem i y θ la competencia del estudiante en cuestión.

La expresión anterior tiene estas propiedades, suponiendo que la discriminación a_i es positiva:

La función es estrictamente creciente, como función de θ : A mayor habilidad, mayor probabilidad de responder correctamente el ítem i .

El límite de la función, cuando θ tiende a ∞ , es 1.

El límite de la función, cuando θ tiende a $-\infty$ es 0.

Si $\theta = b_i$, la probabilidad de responder correctamente el ítem i es 0.5.

Si se postula que todos los a_i son iguales se habla de un modelo logístico a un parámetro (sólo el nivel de dificultad). Aprender se modeliza con un modelo logístico a dos parámetros, el más usual actualmente. Este modelo permite no sólo ajustar el nivel de dificultad de los ítems sino también su capacidad de discriminación (parámetro a_i).

En principio, si al estimar el modelo encontramos que la discriminación es negativa o cercana a cero, el ítem debe descartarse durante el proceso de análisis.

Modelos diferenciados para la prueba tradicional de comprensión lectora y los ítems de lectura de palabras aisladas y lectura de enunciados breves

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación Aprender 3.º grado 2024 incluyó dos tipos de tareas: por un lado, ítems que evalúan la lectura de palabras aisladas y la lectura de enunciados breves, orientados a medir habilidades lectoras básicas; por otro lado, una prueba de comprensión lectora, estructuralmente similar a la utilizada en Aprender 3.º grado 2016.

Para el análisis de los resultados, estos dos conjuntos de ítems fueron modelizados por separado mediante la TRI, utilizando el mismo modelo probabilístico, pero aplicándolo de forma sucesiva e independiente. Esta decisión responde a múltiples consideraciones técnicas y conceptuales. En primer lugar, permitiría establecer comparaciones válidas con los datos obtenidos en 2016, evitando la introducción de nuevas fuentes de variación que podrían afectar la comparabilidad longitudinal. Sin embargo, la razón más importante es de orden psicométrico: al explorar la posibilidad de incorporar todos los ítems en un único modelo TRI, se detectó evidencia empírica de la presencia

de al menos dos dimensiones latentes distintas, lo que contradice el supuesto de unidimensionalidad requerido para aplicar modelos de respuesta al ítem unidimensionales¹⁶, temática que se profundizará en el próximo subapartado.

En efecto, al contrastar este supuesto mediante análisis factoriales, se observó una estructura bifactorial, correspondiente a dos procesos cognitivos diferenciados: las habilidades lectoras básicas (lectura de palabras aisladas y enunciados breves) y la comprensión lectora. Esta distinción no sólo es teóricamente sólida, sino también ampliamente respaldada por la literatura especializada en evaluación de la alfabetización en las primeras etapas escolares en las que se analizan por separado los desempeños en tareas de habilidades básicas, como podría ser la lectura de palabras aisladas y la decodificación, y en tareas de comprensión lectora, reconociendo que ambas competencias, si bien están relacionadas, responden a habilidades cognitivas distintas y evolucionan a diferentes ritmos durante el proceso de alfabetización¹⁷.

Cabe aclarar que el análisis de los ítems de lectura de palabras aisladas y enunciados breves se realizó una vez finalizado el análisis de los ítems de comprensión lectora. Este análisis incluyó exclusivamente a estudiantes que participaron efectivamente en la sección de habilidades de lectura básicas, es decir, que respondieron al menos 6 de los 12 ítems previstos, y que, además, no participaron en la prueba de comprensión lectora, o bien no obtuvieron puntuación válida en dicha prueba, o se ubicaron en el nivel de desempeño más bajo. Esta estrategia analítica buscó maximizar la calidad de las estimaciones en cada dominio específico, garantizando la coherencia psicométrica de las mediciones.

Ajuste del modelo

Unidimensionalidad

En los distintos cuestionarios donde se ha aplicado, se verificó que los supuestos del TRI se cumplan en forma satisfactoria. Para garantizar la calidad de la información producida, Aprender realiza, luego de cada prueba, un “testeo” del funcionamiento del modelo y del funcionamiento de los ítems (por ejemplo, que las discriminaciones sean positivas).

Al ser uno de los supuestos básicos del modelo postulado, su testeo se realiza por medio de un análisis factorial del conjunto de variables dicotómicas Verdadero/Falso de las respuestas. Al ser variables dicotómicas, el análisis factorial se realiza sobre la matriz de correlaciones tetracóricas. Si el supuesto de unidimensionalidad se cumple es de esperar que el primer autovalor sea mucho

16 Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates.

17 Cuadro, A., Costa-Ball, C. D., von Hagen, A., Silvera, G., Rosas, R., Escobar, J. P., & Lenhard, W. (2023). *Adaptation and validation of the German reading comprehension test ELFE II for Spanish*. *Psychological Test Adaptation and Development*, 4(2), 75-86. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000060>

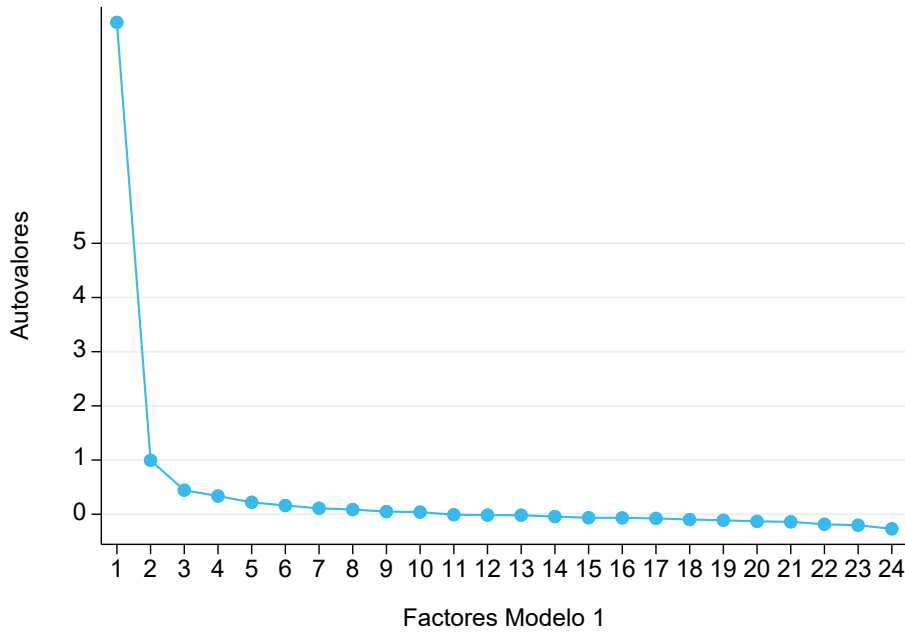
Dubeck, M. M., & Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>

Lenhard, W., Lenhard, A., Segerer, R., & Suggate, S. (2017). *ELFE II – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler [ELFE II – A reading comprehension test for grades 1 to 7]*. Göttingen: Hogrefe.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchehennec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84(3), 194-217. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00024-9)

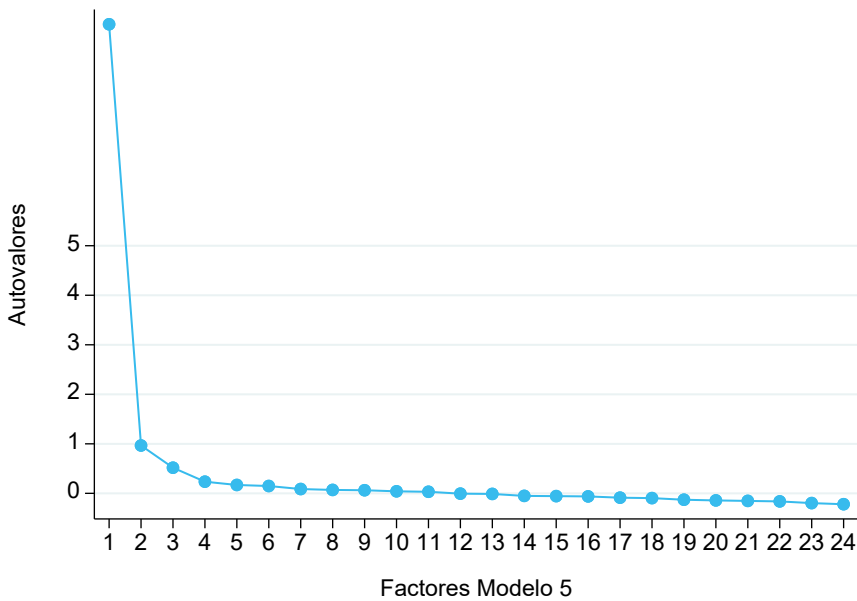
mayor que los demás. En Aprender las estimaciones de estas correlaciones se hicieron con el software Stata. Se presentan a continuación los gráficos de los autovalores estimados para algunos modelos de Aprender 2024. Para evitar la presencia de los valores faltantes se procesó cada modelo en forma independiente.

Autovalores según correlación tetracóricas, 3.º año en Lectura (Modelo 1), prueba de comprensión lectora



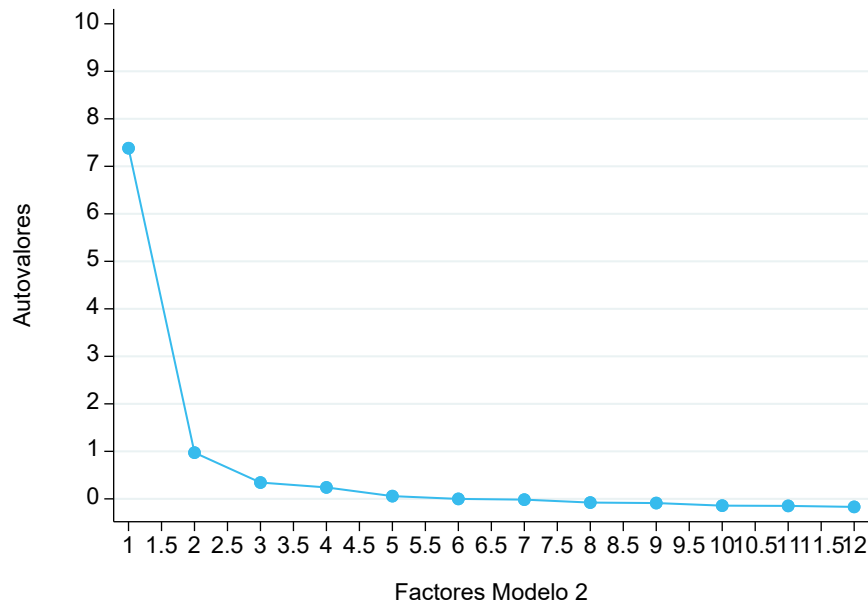
Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Autovalores según correlación tetracóricas, 3.º año en Lectura (Modelo 5), prueba de comprensión lectora



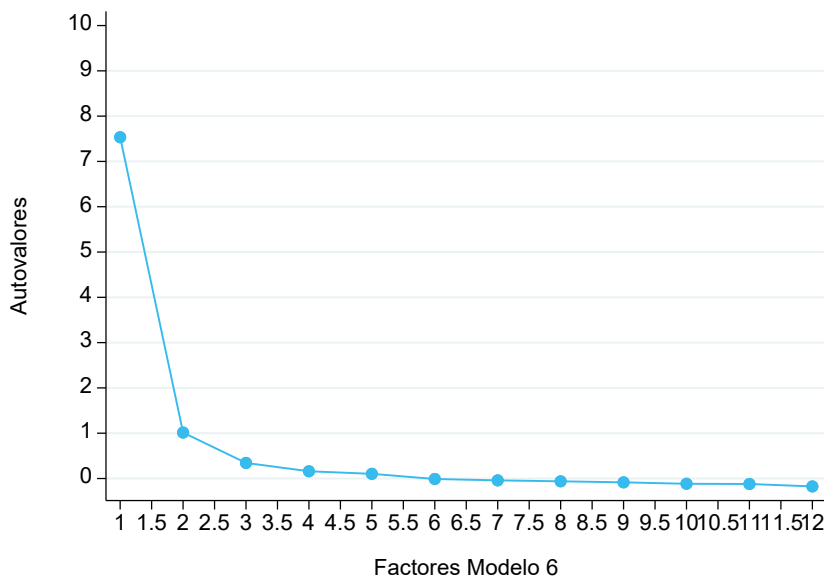
Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Autovalores según correlación tetracóricas, 3.º año en Lectura (Modelo 2), prueba de comprensión lectora



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Autovalores según correlación tetracóricas, 3.º año en Lectura (Modelo 6), prueba de lectura de palabras aisladas y enunciados breves



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

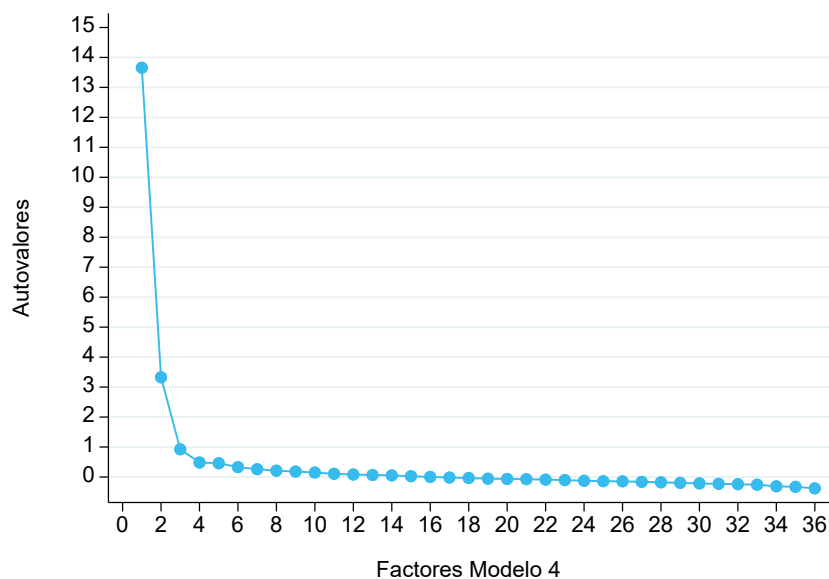
El análisis conjunto de ambas partes de la prueba en un único modelo TRI, como se indicó anteriormente, arrojó resultados que sugieren la presencia de dos factores latentes, siendo el primero considerablemente más dominante que el segundo. Al examinar las matrices obtenidas a partir del análisis factorial exploratorio, se observó que los coeficientes de carga más altos en el segundo factor correspondían sistemáticamente a los ítems de lectura de palabras aisladas y lectura de enunciados breves, en todos los modelos analizados. Esto indica una posible estructura bidimen-

sional subyacente, en la que los ítems vinculados a habilidades lectoras básicas se agrupan en un factor distinto del que representa la comprensión lectora.

Cabe señalar que la menor varianza explicada por el segundo factor podría estar asociada al menor número de ítems de habilidades de lectura básicas incluidos en la prueba. No obstante, esta distinción entre habilidades ha sido consistentemente reportada en la literatura especializada en evaluación de la alfabetización, donde se diferencian las habilidades de lectura básicas de las de comprensión lectora, tanto desde el punto de vista teórico como empírico¹⁸. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que se trata de competencias distintas, que, aunque interrelacionadas, siguen trayectorias de desarrollo diferenciadas y se adquieren de forma sucesiva durante el proceso de alfabetización.

En los gráficos que se presentan a continuación puede observarse el patrón de autovalores obtenido, el cual refuerza esta interpretación de una estructura de dos dimensiones latentes.

Autovalores según correlación tetracóricas, 3.º año en Lectura (Modelo 4), total de la prueba



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

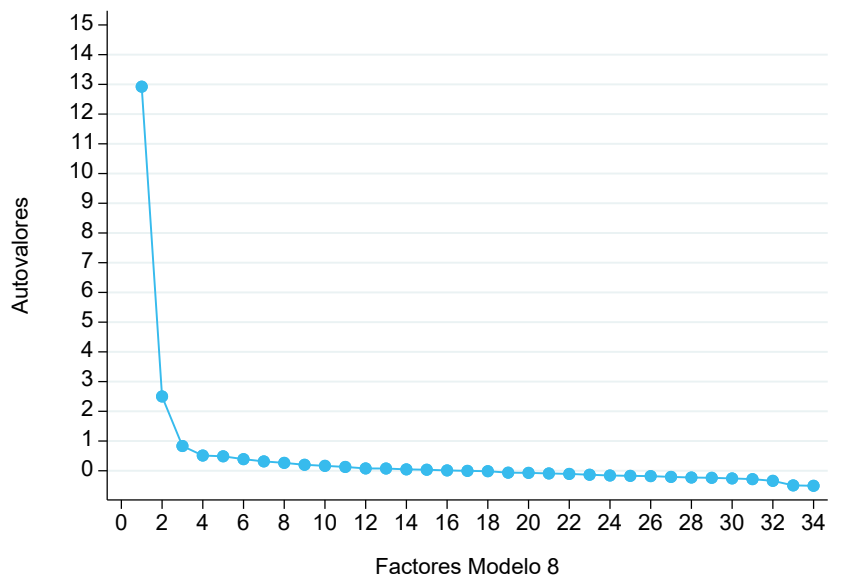
18 Cuadro, A., Costa-Ball, C. D., von Hagen, A., Silvera, G., Rosas, R., Escobar, J. P., & Lenhard, W. (2023). *Adaptation and validation of the German reading comprehension test ELFE II for Spanish*. *Psychological Test Adaptation and Development*, 4(2), 75–86. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000060>

Dubeck, M. M., & Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>

Lenhard, W., Lenhard, A., Segerer, R., & Suggate, S. (2017). *ELFE II – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler* [ELFE II – A reading comprehension test for grades 1 to 7]. Göttingen: Hogrefe.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchenec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84(3), 194–217. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00024-9)

Autovalores según correlación tetracóricas, 3.º año en Lectura (Modelo 8), total de la prueba

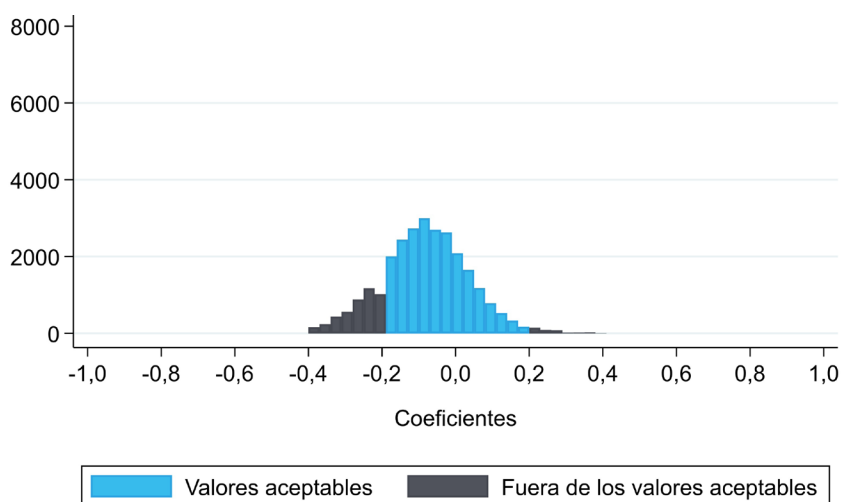


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Interdependencia

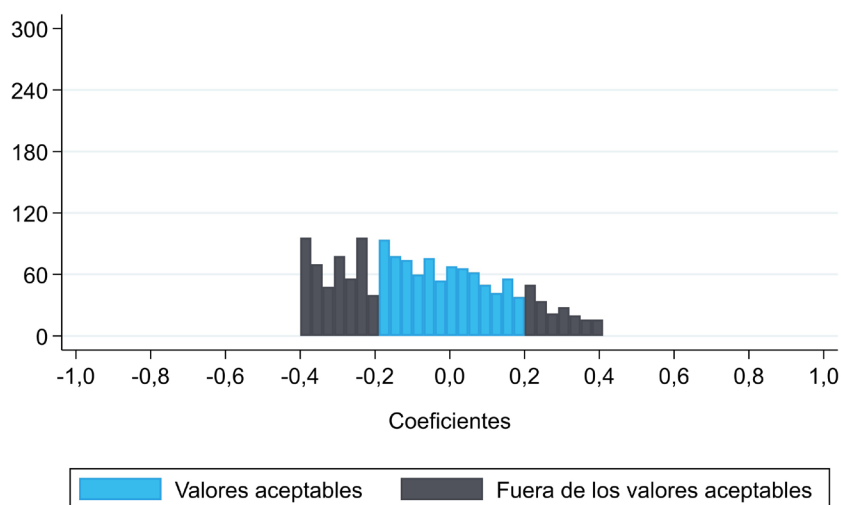
En el modelo TRI la independencia local juega un papel importante, principalmente a la hora de realizar las estimaciones de los parámetros. Si esta hipótesis se cumple, a niveles similares de competencia (valores de θ), las variables indicadoras de respuesta correcta de dos ítems deben ser variables aleatorias independientes y, por lo tanto, sus correlaciones deben tener valores cercanos a cero. Una primera verificación es, entonces, que las correlaciones estén cercanas a cero. Una alternativa es proceder en forma similar a la de unidimensionalidad. Se divide el rango de variación de las habilidades estimadas θ en k tramos, y en cada tramo se estiman las correlaciones tetracóricas entre los ítems, dentro de cierto modelo M (si hay r ítems en este modelo, habrá $r(r-1)/2$ correlaciones). Se obtiene entonces un conjunto de correlaciones, cada una correspondiente a un tramo y a un par de ítems. Este conjunto de correlaciones se grafica con un histograma, para verificar si su distribución se corresponde con la hipótesis de que son todas, o casi todas, cercanas a cero (al ser estimaciones a partir de un conjunto de respuestas de elección múltiple habrá necesariamente algunas estimaciones alejadas del cero). El resultado de este análisis para Aprender 3.º grado 2024, se presenta en los siguientes gráficos:

Coeficientes de correlación de los ítems, 3.º año en Lectura, prueba de comprensión lectora



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Coeficientes de correlación de los ítems, 3.º año en Lectura, prueba de lectura de palabras aisladas y enunciados breves

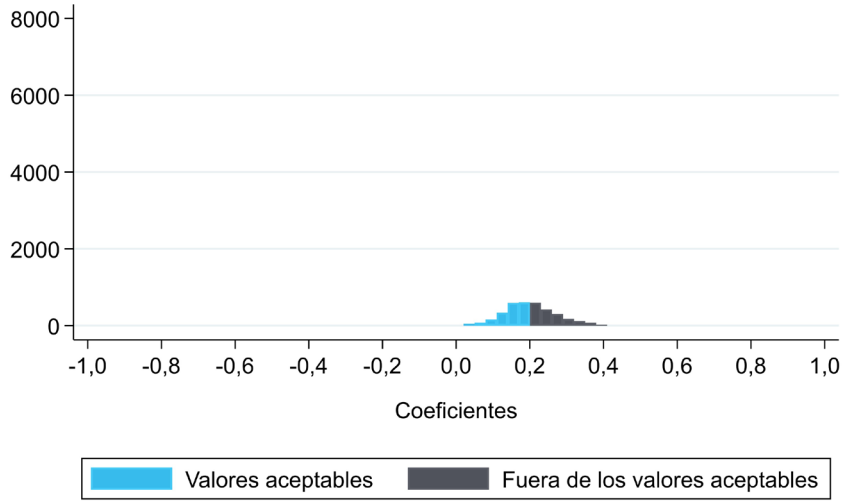


Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Un análisis más ajustado podría implicar el estudio de la correlación entre un par de ítems distintos mediante el estadístico Q3. Este estadístico se define como el coeficiente de correlación entre las variables: siendo c_i la variable indicadora de si la respuesta al ítem i fue correcta, y $\text{Prob}(I_i=1|\theta)$ la probabilidad de responder correctamente al ítem i , con cierta competencia θ . Al tomar los residuos se elimina el efecto de calcular la correlación con unidades de distinta habilidad.

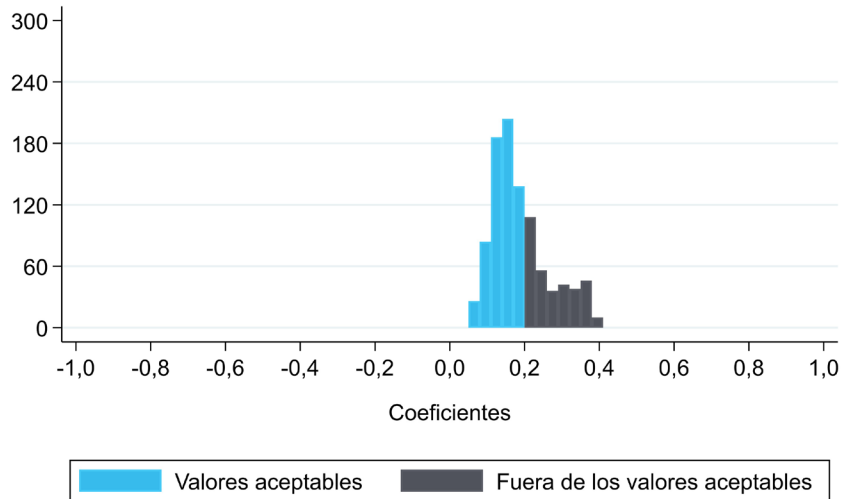
Si se calcula para cada par i, j este coeficiente, podemos graficar el histograma de estos valores:

Coeficientes de correlación inter ítems Q3, 3.º año en Lectura, prueba de comprensión lectora



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIIE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

Coeficientes de correlación inter ítems Q3, 3.º año en Lectura, prueba de lectura de palabras aisladas y enunciados breves



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIIE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano.

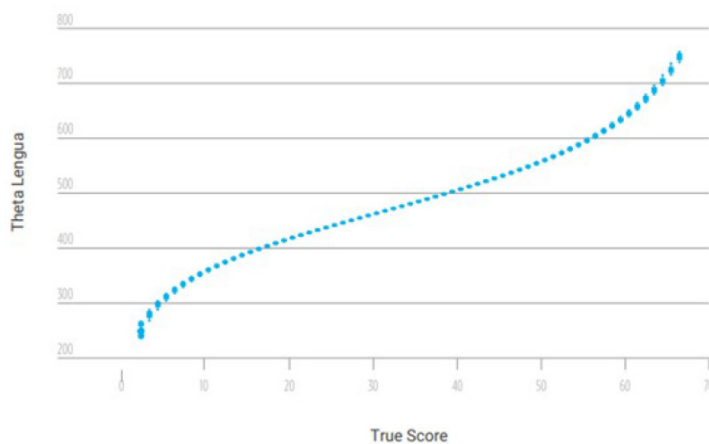
Se verifica que la mayoría de los valores de Q_3 se encuentran en el intervalo $(-0.2; 0.2)$, considerado aceptable para dar por cumplida la hipótesis de independencia local.

La escala de puntajes en el modelo TRI

La escala TRI es arbitraria, se entiende por esto que no hay un cero 'natural' ni una unidad de medida natural, es decir que infinitas escalas son posibles. En Aprender se escalaron los valores θ mediante una transformación lineal (multiplicando por un factor y sumando una constante) para que tenga media 500 y desvío estándar 100. No se tomó Aprender 2016 como punto de referencia para la comparación, lo que se discute en el punto siguiente. Esta escala puede ser transformada no sólo en forma lineal. Una transformación no lineal usual es la escala *True Score*. Se le asigna a cada estudiante con habilidad estimada θ el número esperado de respuestas correctas:

$$TS(\theta) = \sum_{i=1}^k P(i = 1|\theta)$$

Esta escala tiene la ventaja que su rango es el intervalo $(0, k)$, donde k es el número de ítems en el modelo del estudiante, lo que facilita su interpretación. Esta escala está correlacionada con la original de media 500 y desvío estándar 100, como lo muestra el siguiente gráfico.



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIIE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano

»»»» Análisis de los patrones de respuesta aleatorios

Si bien en todos los operativos Aprender se analiza la coherencia de los patrones de respuesta con el fin de reducir el impacto de aquellas que resulten aleatorias o inconsistentes, en Aprender 3.º grado 2024 cobra particular relevancia detallar el tratamiento de estos casos. Esto se debe a que, en esta edición, se analizarán específicamente las respuestas de los estudiantes en ítems de lectura de palabras aisladas y de enunciados breves, incluso en casos con patrones atípicos de respuesta en los ítems de comprensión lectora.

Una vez identificados, los cuestionarios con patrones de respuesta aleatorios reciben el mismo tratamiento que los casos con no respuesta. Es importante destacar que tanto los criterios de detección como el procedimiento de exclusión se mantienen consistentes con los aplicados en operativos Aprender anteriores.

Para detectar estos casos, se utiliza un estadístico denominado l , que permite evaluar la plausibilidad del patrón de respuestas del estudiante. Este valor disminuye cuando un estudiante responde correctamente o incorrectamente ítems que, de acuerdo con el modelo, no se esperaba que resolviera de esa forma. El cálculo se basa en la función de log-verosimilitud:

$$l = \sum_{g=1}^k \{X_g \ln P_g(\theta) + (1 - X_g) \ln [1 - P_g(\theta)]\}$$

Se observa que si el estudiante contestó incorrectamente ($X_g=0$) la pregunta g , y posee un alto nivel de habilidad, aparece un sumando negativo con un gran valor absoluto: $1-P(\theta)$ será cercano a cero. El estadístico l_z es una versión estandarizada del estadístico l y está dada por:

$$l_z = \frac{l - E(l)}{\sqrt{Var(l)}}$$

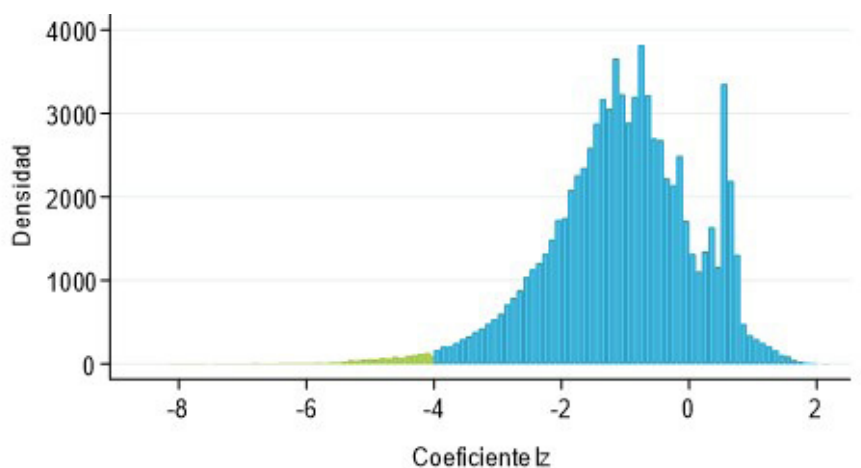
Donde la esperanza y la varianza de l está dada por:

$$E(l) = \sum_{g=1}^k \{P_g(\theta) \ln[P_g(\theta)] + [1 - P_g(\theta)] \ln[1 - P_g(\theta)]\}$$

$$Var(l) = \sum_{g=1}^k P_g(\theta) [1 - P_g(\theta)] \left[\ln \frac{P_g(\theta)}{1 - P_g(\theta)} \right]^2$$

Este estadístico se comporta ahora aproximadamente como una curva normal (0, 1). Se consideran como estudiantes con patrones de respuestas atípicas si el estadístico l_z es menor a -4 (menos cuatro):

Distribución del estadístico l_z



Nota: en verde se observan los valores de estudiantes con patrón de respuestas aleatorias o inconsistentes y en celeste los de patrón no aleatorio o consistentes.

»»» Comparabilidad

Cuando se aplican evaluaciones educativas en distintos momentos, uno de los principales desafíos es asegurar la comparabilidad de los resultados. Es decir, que las diferencias observadas entre cohortes reflejen verdaderamente cambios en las habilidades de los estudiantes y no sean producto de variaciones en las pruebas o en las condiciones de aplicación. Para lograrlo, se recurre a una técnica conocida como equiparación (*test equating*¹⁹), cuyo propósito es colocar los puntajes obtenidos en diferentes versiones de un mismo instrumento sobre una escala común de medición.

La equiparación se define como el proceso mediante el cual se ajustan estadísticamente los puntajes de diferentes formas de una prueba, de modo que puedan ser interpretados como equivalentes. A diferencia de la vinculación (*test linking*), que solo establece una relación entre dos pruebas distintas, la equiparación requiere que los instrumentos midan el mismo constructo, con formatos similares, niveles comparables de dificultad, y que se apliquen a poblaciones equivalentes. Esto implica una serie de supuestos técnicos que deben cumplirse para garantizar la validez del procedimiento. Una de las estrategias más habituales para facilitar la equiparación es el uso de ítems de anclaje: preguntas que se repiten exactamente en cada aplicación. Estos ítems actúan como puntos de referencia compartidos entre versiones del examen y permiten estimar las diferencias en las propiedades psicométricas de las pruebas. En el marco del modelo TRI, el uso de ítems de anclaje permite asumir que su dificultad permanece constante a lo largo del tiempo. Así, cualquier cambio en la probabilidad de acierto puede atribuirse a una variación en la habilidad de los estudiantes, y no al instrumento.

Mediante técnicas específicas de equiparación, tales como como el método NEAT (*Nonequivalent Groups with Anchor Test*), es posible ajustar los parámetros de los ítems y las puntuaciones de los estudiantes para que estén alineados en una escala continua. De esta manera, los resultados obtenidos en distintas cohortes pueden compararse de forma justa y precisa, siempre que se verifiquen empíricamente las condiciones de equivalencia necesarias. En concreto, en Aprender 2024 se utilizaron cuatro textos que ya habían sido administrados en ediciones previas, lo que equivale a 48 ítems de anclaje sobre un total de 96. Esto representa el 50% de la evaluación de comprensión lectora, lo que constituye una base sólida para la equiparación con los resultados de 2016 y, en algunos casos, también con ediciones anteriores.

Sin embargo, como en toda comparación longitudinal, es importante considerar con cautela los posibles efectos de contexto, curriculares o poblacionales que podrían influir sobre los resultados, más allá del control técnico implementado mediante la equiparación. En este sentido, en Aprender 2024, tal como se explicitó previamente, se introdujeron una serie de cambios (diferencias en el formato de aplicación: inclusión de un recreo; diferencias en el contenido evaluado: inclusión de ítems de lectura de palabras aisladas y enunciados breves, y de textos de diferente longitud; diferencias en las condiciones de aplicación: presencia de dos aplicadores en secciones con gran cantidad de estudiantes) que deben ser tenidos en cuenta al momento de interpretar las diferencias entre cohortes.

19 Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2013). *Test equating: Methods and practices*. Springer Science & Business Media.

Desde la perspectiva de la estandarización, estas variaciones representan factores contextuales relevantes. La teoría de la medición educativa reconoce que la validez y la confiabilidad de los puntajes no dependen únicamente del instrumento, sino también de las condiciones bajo las cuales se administra la prueba²⁰. Por tanto, si bien estos ajustes operativos constituyen mejoras sustanciales en términos de equidad y adecuación pedagógica, deben ser considerados cuidadosamente al momento de interpretar comparaciones longitudinales, ya que podrían introducir varianzas no deseadas en los resultados, afectando potencialmente la equivalencia de las mediciones entre cohortes.

Finalmente, y no menos importante, es necesario considerar el rol del procedimiento de establecimiento de niveles de desempeño utilizado para interpretar los puntajes. En Aprender 2016²¹, se aplicó el método *Bookmark*, una técnica ampliamente reconocida en el campo de la medición educativa, que permite vincular los niveles de habilidad latente con descripciones cualitativas del desempeño esperado. Este procedimiento se llevó a cabo bajo estándares rigurosos, con la participación de jueces expertos -docentes del área de Lengua del nivel educativo evaluado-, la utilización de cuadernillos ordenados por dificultad (*Ordered Item Booklets*) y el respaldo de evidencia empírica para la toma de decisiones²².

Sin embargo, a pesar de la robustez técnica del procedimiento original, es importante reconocer que los puntos de corte definidos en 2016 podrían haber quedado “envejecidos” o desajustados con respecto al contexto actual. Esto se debe a que los estándares de desempeño reflejan no sólo niveles de dificultad psicométrica, sino también expectativas curriculares, enfoques pedagógicos y consensos sociales sobre lo que constituye un desempeño satisfactorio. Estos aspectos pueden variar con el tiempo, como resultado de transformaciones en los diseños curriculares, en las prácticas de enseñanza y en las metas de política educativa.

En este sentido, aplicar los mismos puntos de corte establecidos en 2016 a los resultados obtenidos en 2024 puede implicar ciertos riesgos interpretativos, especialmente si no se ha verificado empíricamente la vigencia de esos estándares mediante una nueva aplicación del método con jueces actualizados. Si bien la equiparación de puntajes permite garantizar la comparabilidad de las escalas de medición, la interpretación cualitativa de los niveles de logro también requiere una revisión periódica, para asegurar que los descriptores sigan siendo pertinentes, representativos y alineados con las expectativas del sistema educativo vigente.

En síntesis, si bien la inclusión de ítems de anclaje y la aplicación rigurosa de técnicas de equiparación permitirían sostener una base sólida de comparabilidad entre Aprender 2016 y 2024, es fundamental interpretar los resultados a la luz de los cambios introducidos en el diseño, el formato y las condiciones de aplicación de la prueba. Estas modificaciones, aunque justificadas por criterios pedagógicos y operativos, pueden introducir fuentes adicionales de variabilidad que impacten en la equivalencia de las mediciones. Por ello, no se publicarán resultados equiparados, susceptibles

20 Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72726347014.pdf>

21 Aprender 2016. Bookmark. Establecimiento de puntos de corte. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual-bookmark-595bd361cf4e7.pdf>

22 Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The bookmark standard-setting method: A literature review. *Educational measurement: Issues and practice*, 25(1), 4-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00047.x>

de comparación directa con estudios anteriores, dado que no es posible, en este momento, determinar cuánto del incremento encontrado obedece a las modificaciones introducidas y cuánto refleja una mejora en los logros de desempeños de los alumnos. En concordancia, se reitera que la comparación longitudinal de los desempeños estudiantiles no puede limitarse a una lectura técnica de los puntajes, sino que exige una revisión crítica de los estándares utilizados para interpretarlos. En este marco, se justifica la necesidad de establecer nuevos niveles de desempeño, actualizados y contextualizados, como se detallará en el apartado siguiente.

»»» Construcción de los niveles de desempeño

La evaluación Aprender 2024 se da en el marco del Plan Nacional de Alfabetización²³ y tiene como objetivo conocer el nivel de desempeño en Lectura de los estudiantes de 3.º grado de primaria. Para ello, tal como se explicó previamente, se utiliza un el modelo estadístico TRI²⁴, que permite asignar un puntaje a cada estudiante en función de sus respuestas.

Sin embargo, este puntaje no es fácilmente interpretable por sí solo. Por eso, se agrupan los resultados en niveles de desempeño, que permiten describir de manera más clara qué capacidades y conocimientos han demostrado distintos grupos de estudiantes.

¿Cómo se definen los niveles de desempeño?

Existen dos metodologías principales para la conformación de niveles de desempeño²⁵:

- Métodos criterioles: consisten en establecer puntos de corte en la escala de puntajes basados en juicios de expertos. Estos juicios se apoyan en descripciones cualitativas del desempeño esperado, alineadas con los contenidos curriculares. A través de procedimientos sistemáticos, como el método de puntuación por expertos (*Angoff*, *Bookmark*, entre otros), se define qué puntajes corresponden a determinados niveles de logro, en función de lo que se considera que un estudiante *debe saber y saber hacer*.
- Métodos estadísticos: se basan en la distribución empírica de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Mediante técnicas estadísticas (como análisis de conglomerados o cortes por percentiles), se identifican agrupamientos naturales en los datos, a partir de los cuales se delimitan los niveles. Este enfoque permite describir perfiles de desempeño relativos, pero no necesariamente vinculados con estándares curriculares preestablecidos.

Los métodos criterioles se emplean comúnmente cuando existen acuerdos sobre el gradiente de habilidad esperado en los estudiantes y los desempeños que se consideran adecuados para cada nivel. En la evaluación Aprender 3.º grado 2016, se utilizó este enfoque para determinar los puntos de corte entre niveles, específicamente el método *Bookmark*. En ese proceso, docentes de las 24 jurisdicciones ajustaron los criterios para determinar los desempeños esperados para los distintos niveles de dificultad.

23 Plan Nacional de Alfabetización. <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion>

24 De Ayala, R. J. (2013). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Publications.

25 Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. SAGE Publications Ltd.

En particular, dentro del marco del Plan Nacional de Alfabetización se sigue en proceso de definir, junto con las jurisdicciones y expertos, la progresión de habilidad esperada y el nivel mínimo de competencia deseado para cada nivel escolar. Por lo tanto, debido a que las definiciones de niveles están en construcción, la distancia temporal entre 2016 y 2024 es significativa, y el hecho de que se introdujeron cambios en la evaluación detallados previamente, se ha optado por una combinación de métodos estadísticos y pedagógicos para el análisis de resultados del operativo Aprender 3.º grado 2024. En este sentido, vale destacar que los niveles definidos en este operativo deben entenderse como un insumo para la construcción de consensos futuros, más que como un producto final con definiciones estables y definitivas en el marco de las evaluaciones nacionales. A continuación, se detallan los pasos seguidos para la definición de los niveles de desempeño, con el fin de asegurar que reflejen de manera precisa las capacidades actuales de los estudiantes.

Para Aprender 2024 se decidió establecer cinco niveles de desempeño, distribuidos según los puntajes obtenidos en la prueba. Cada nivel representa un rango de habilidades y se construye a partir de los ítems que los estudiantes de ese nivel tienen una alta probabilidad de resolver correctamente.

Para definir estos niveles, entre los diferentes métodos posibles, se ha tomado como referencia el enfoque que utiliza PISA desde el año 2000²⁶, que ofrece un equilibrio entre rigurosidad estadística y flexibilidad para adaptarse a los marcos pedagógicos previamente utilizados en el país.

El método aplicado en Aprender 2024 se basa en los siguientes principios:

- Puntuar a los estudiantes a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que evalúa el desempeño de los estudiantes estimando su habilidad a partir de las respuestas que dan a los ítems, considerando la dificultad y discriminación de cada pregunta. No se asigna un puntaje fijo por acierto, sino que se calcula una habilidad latente mediante modelos probabilísticos. Así, dos estudiantes con igual cantidad de aciertos pueden tener distintas puntuaciones si respondieron ítems de diferente complejidad.
- Establecer intervalos de 80 puntos como cortes entre niveles y considerar que un estudiante pertenece a un nivel cuando tienen al menos un 62% de probabilidad de responder correctamente el ítem más sencillo del nivel y al menos 40% de probabilidad de responder correctamente el ítem más difícil del nivel. Esta combinación implica que un estudiante ubicado en el centro de un nivel responderá acertadamente, al menos la mitad de los ítems asignados para describir ese nivel en un modelo de un parámetro.
- Verificar si los puntos de corte propuestos mantienen la coherencia pedagógica en la asignación de los ítems. Esto implica evaluar la ubicación de ítems semejantes a lo largo de la escala para ajustar los puntos de corte de manera que respeten tanto los criterios técnicos como la coherencia pedagógica.

26 PISA 2000. Technical Report. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/12/programme-for-international-student-assessment-pisa_g1gh2e07/9789264199521-en.pdf

¿Qué aportan estos niveles?

La definición de niveles de desempeño cumple un rol central en la interpretación de los resultados de las evaluaciones estandarizadas en general y en los operativos Aprender en particular. Estos niveles permiten:

- Describir de manera más precisa los logros y las dificultades de los estudiantes en relación con los desempeños evaluados.
- Comparar grupos de estudiantes que comparten perfiles de desempeño similares, facilitando el seguimiento de avances y brechas educativas.
- Brindar un marco pedagógico para la lectura de los resultados, ofreciendo información significativa para orientar decisiones didácticas, institucionales y de política educativa.

Puntos de corte

Los niveles de desempeño resultantes son:

- **Nivel I:** hasta 354,99 puntos
- **Nivel II:** entre 355 y 434,99 puntos
- **Nivel III:** entre 435 y 514,99 puntos
- **Nivel IV:** entre 515 y 594,99 puntos
- **Nivel V:** 595 puntos y más

A estos niveles se suma el Lector incipiente: aquellos estudiantes presentes no puntuados, que respondieron al menos el 50% de los ítems de lectura de palabras aisladas y enunciados breves en condiciones estandarizadas. Son estudiantes que leen palabras con apoyo de imágenes y se están iniciando en la lectura de enunciados breves.

Algunas particularidades

A diferencia de otras evaluaciones que emplean modelos más simples, el operativo Aprender utiliza un modelo de TRI de dos parámetros —dificultad y discriminación—, lo que implica ciertas complejidades al momento de vincular los ítems con los niveles de desempeño. Por ejemplo:

- Ítems altamente discriminativos tienden a ser resueltos solo por los estudiantes con desempeños más altos dentro de un mismo nivel, lo que puede limitar su generalización.
- Ítems con menor poder discriminativo pueden ser accesibles para estudiantes de distintos niveles, lo que puede generar superposiciones en su asignación.

En este marco, se avanza en la construcción de descripciones claras, coherentes y respaldadas técnicamente sobre lo que los estudiantes son capaces de hacer en cada nivel. El objetivo es que estas descripciones reflejen, de forma accesible y con sentido pedagógico, los rangos de habilidades que distinguen a los distintos grupos de desempeño.

»»» Índice de Nivel Socioeconómico de la escuela

Generación de un Índice NSE a nivel escuela

En los operativos Aprender 6.º grado y Aprender 5.º/6.º año, se genera para cada alumno evaluado un índice que permite segmentarlos en grupos de nivel socioeconómico, para que los analistas puedan contextualizar los desempeños alcanzados.

Para la construcción de este índice se utilizan las respuestas de los alumnos al llamado Cuestionario del Estudiante, que indaga sobre diferentes variables:

1. Nivel educativo de madre y padre.
2. Hacinamiento en el hogar (relación entre el número de miembros del hogar y la cantidad de habitaciones, considerada en forma inversa).
3. Tenencia de bienes y servicios en el hogar: baño con ducha o bañera, heladera con freezer, lavarropas, conexión a internet, televisión por cable o digital, canilla con agua potable, auto, plataformas de *streaming* (*Netflix, Amazon, Disney+*, otras), computadora (de escritorio, *laptop, netbook*, etc.), consola de videojuegos (*PlayStation, Nintendo, Wii, Xbox, PC Gamer*, otras), *tablet*.

A partir de estas variables se construye el índice de NSE del estudiante mediante un análisis de componentes principales (ACP). Para la construcción del índice, se conserva únicamente la primera componente del análisis, que resume la mayor proporción posible de varianza. La adecuación de esta elección se evalúa mediante los autovalores generados, que se visualizan a través de un *screeplot*.

Una limitación del uso del ACP es que sólo puede calcularse el índice para aquellos estudiantes que hayan respondido todas las variables consideradas. Por ello, a partir del operativo Aprender 2021, se incorporó un procedimiento de imputación para la no respuesta, aplicable a quienes hayan contestado al menos la mitad de las preguntas del cuestionario complementario.

Cabe señalar que los índices construidos mediante ACP son válidos únicamente para la población para la cual fueron generados. No permiten análisis longitudinales ni comparaciones entre operativos sucesivos, incluso si se utilizan las mismas variables, ya que cada índice se define en función de la estructura de correlaciones específicas de la muestra original.

En el caso de Aprender Alfabetización no se incluyeron estas preguntas en el cuestionario complementario debido a la corta edad de los alumnos. Para poder incorporar una métrica de análisis por nivel socioeconómico en ese contexto, se decidió utilizar la información histórica de los cuestionarios complementarios de estudiantes de 6.º grado de nivel primario de operativos anteriores, y así estimar un índice de NSE a nivel de escuela, considerando el promedio de los NSE de los alumnos. El supuesto es la relativa homogeneidad del NSE a nivel de alumno dentro de los colegios. Se utilizó para esto las respuestas a los cuestionarios de contexto Aprender 6.º grado, correspondientes a operativos censales.

Los pasos que se siguieron para la construcción del índice fueron:

Para cada uno de los colegios primarios participantes en los operativos Aprender 6-º grado 2023, 2021, 2018 y 2016 se seleccionó una serie de variables asociadas al nivel socioeconómico de los alumnos:

- Madre con estudios universitarios completos
- Madre con estudios secundarios completos
- Hogar con televisor
- Hogar con automóvil
- Hogar con computadora
- Hogar con conexión a Internet
- Hogar con más de 50 libros papel

Con estas tablas de alumnos se generó una tabla de colegios, para cada año/operativo, promediando las variables indicadoras anteriores. Como a lo largo del tiempo hubo modificaciones al cuestionario de contexto, o por la no respuesta a nivel alumno o colegio, para algunos operativos algunas de estas variables pueden quedar en *missing*.

Una vez generada esta tabla a nivel de CUEanexo-Operativo, se imputaron los valores faltantes (a nivel colegio) mediante el paquete *mice* de R, que permite una imputación multivariada.

Luego de imputarse los valores faltantes a nivel colegio para cada operativo, se generó una tabla de colegios, promediando los valores de una misma variable correspondiente a distintos años evaluados. A los colegios que quedaron con menos de 10 alumnos (adicionando los cuatro operativos) no se les asignó índice. En el ámbito urbano se eliminaron de esta forma el 5% de los colegios.

Posteriormente se procedió a la aplicación de un análisis de componentes principales sobre la base consolidada, conservando el primer componente como índice.

Finalmente, con el puntaje estandarizado del índice de NSE resultante, se construyeron cinco quintiles socioeconómicos, que se utilizaron para los análisis del informe.



Glosario



»»» Glosario

ÁMBITO: clasifica a los establecimientos acorde a la concentración poblacional de la localidad, entre urbanos o rurales. En Aprender 3.º grado 2024 se utiliza como fuente de clasificación el Relevamiento Anual elaborado por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE).

COBERTURA DE APRENDER: refiere a la cantidad de estudiantes y escuelas que participan de la evaluación Aprender. Se considera escuela participante a aquella en la que al menos uno de los alumnos respondió al menos una de las evaluaciones realizadas. Se considera estudiante respondiente a quien respondió al menos el 50% de los ítems de la prueba de comprensión lectora.

ESTUDIANTE: persona inscripta y que asiste de modo regular a un establecimiento educativo perteneciente a los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

ESTUDIANTE ASISTIDO: estudiante participante no puntuado dado que participa en la evaluación en condiciones no estandarizadas —como, por ejemplo, acompañado por un adulto que lee o interpreta consignas— debido a una discapacidad u otra condición que impide su acceso en igualdad de condiciones. Sus respuestas no son consideradas en el cálculo de desempeño ya que su participación tiene un carácter exploratorio, orientada a relevar la diversidad y las necesidades presentes en el aula.

ESTUDIANTE NO PUNTUADO: estudiante que se encuentra en alguna de estas situaciones: 1- asistió, pero no respondió ítems; 2- respondió con asistencia de docentes; 3- respondió menos del 50% de los ítems.

ESTUDIANTE PARTICIPANTE: estudiante que respondió el 50% o más de la evaluación de comprensión lectora (12 ítems correspondientes a la lectura de textos).

ESTUDIANTE PRESENTE: estudiante que se considera presentes el día de la aplicación del operativo, ya sea porque respondió al menos un ítem de la prueba o porque el aplicador informa su presencia.

ESTUDIANTE RESPONDIENTE: estudiante que contestó al menos el 50% de los ítems de una prueba (12 ítems de un total de 24 de comprensión lectora, 6 ítems de un total de 12 de lectura de palabras aisladas y enunciados breves). En el caso del cuestionario complementario, se considera respondiente quien completa al menos una pregunta.

LECTOR INCIPIENTE: estudiante presente no puntuado, que respondió al menos el 50% de los ítems de lectura de palabras aisladas y enunciados breves en condiciones estandarizadas, pero que no logró responder el 50% de ítems de comprensión lectora de forma no aleatoria.

ÍNDICE DE NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LA ESCUELA: es una medida construida a partir de un análisis de componentes principales (ACP) sobre una base histórica consolidada de los cuestionarios complementarios aplicados a estudiantes de 6.º grado del nivel primario, en operativos Aprender desde 2016. Este índice resume información sobre el nivel educativo de los adultos del hogar, condiciones habitacionales y tenencia de bienes y servicios. A diferencia del NSE del hogar, este indicador se calcula a nivel de escuela y permite incorporar la dimensión socioeco-

nómica en contextos donde no se releva información individual del estudiante, como es el caso de Aprender 2024 para el nivel primario. Con el puntaje estandarizado del índice resultante, se construyen cinco quintiles socioeconómicos, que dividen a las escuelas en grupos de igual tamaño según su nivel socioeconómico.

NIVEL DE DESEMPEÑO: categoría que agrupa a los estudiantes según su ubicación en la escala de habilidad estimada mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). En el operativo Aprender 3.º grado 2024 se definieron cinco niveles de desempeño, utilizando un enfoque combinado estadístico-pedagógico. Los niveles se establecieron dividiendo la escala en intervalos de 80 puntos, y se asignaron a partir de la probabilidad de éxito de los estudiantes frente a los ítems que componen cada nivel: al menos un 62% de probabilidad de responder correctamente el ítem más fácil del nivel, y al menos un 40% de probabilidad de responder el más difícil. Este procedimiento no se basa en métodos criteriosales como *Bookmark*, sino en criterios técnicos que consideran la dificultad y la discriminación de los ítems, garantizando coherencia psicométrica y pedagógica en la interpretación de los resultados.

NIVEL EDUCATIVO/DE ENSEÑANZA: cada una de las etapas en que se organiza el sistema educativo, según criterios vinculados con objetos, secuenciación de contenidos y normas de acreditación.

PUNTAJE (Theta/ Θ): el puntaje (TRI) obtenido por cada estudiante en la prueba se designa con la letra griega theta. Los puntajes theta permiten ordenar a los estudiantes según nivel de competencia o habilidad en una determinada disciplina.

PUNTAJE PROMEDIO: es la media de los puntajes theta de la totalidad de estudiantes de una determinada disciplina. Permite identificar si hubo cambios en los niveles medios de desempeño entre dos pruebas que sean comparables.

RESPUESTA CORRECTA: acierto en la elección de la opción de respuesta de un ítem.

SECTOR DE GESTIÓN: refiere al tipo de gestión responsable de la creación y administración de los establecimientos educativos: estatal o privada.

TRAYECTORIA ESCOLAR: alude al recorrido de los estudiantes a través de los años escolares, niveles educativos e instituciones. En Aprender 2024 los indicadores de trayectoria incluyen los años de asistencia al nivel inicial (declarada por el estudiante) y el ausentismo (a partir de la respuesta de los directivos).



Anexo

Caracterización de la habilidad lectora
para cada nivel de desempeño

Anexo estadístico

Brechas de resultados según puntaje promedio
en Lectura por jurisdicción



»»» Caracterización de la habilidad lectora para cada nivel de desempeño

Como fue explicado anteriormente, los resultados de Aprender 2024 permiten agrupar a los estudiantes en **seis niveles de acuerdo a su nivel de desempeño lector**. El análisis de algunos ítems liberados permite una caracterización más exhaustiva de la habilidad lectora para cada nivel.

Lectores incipientes

Un **3,3% de estudiantes no pudo ser puntuado**, al responder pocos ítems de la prueba de comprensión lectora. Del análisis de su frecuencia de aciertos en ítems de lectura de palabras y enunciados breves se desprende que estos estudiantes pueden leer palabras con apoyo de imágenes, pero presentan dificultad en la lectura de enunciados, tal como el que se describe a continuación.

4 LOS AUTOS TIENEN

- VOLANTE.
- PASTO.
- BARBA.

Respuesta correcta	VOLANTE
Capacidad cognitiva	Lectura de oraciones.
Desempeño evaluado	Recuperan el significado de una oración corta.
Nivel de desempeño	Lector incipiente.
Orientaciones para la interpretación de los resultados	Esta actividad evalúa si los estudiantes pueden completar de manera pertinente una oración breve. Para lograrlo, deberían al menos reconocer la palabra AUTO en la oración y la palabra VOLANTE entre los distractores. Quienes no eligieron la opción correcta probablemente realizaron una selección azarosa, al no poder enfrentarse de manera autónoma a la lectura de una oración breve.

Nivel I

Se encontró un grupo que representa un 8,3% del universo (**Nivel I**), que sólo accede a **la lectura literal de información muy destacada en textos simples**. Esta información destacada puede estar al inicio del texto o de un párrafo central, tener una tipografía diferente o formar parte de un título o subtítulo. Entre los ítems que pudieron responder los estudiantes que se corresponden a este nivel encontramos:

¡TE INVITO A MI CUMPLE!



Para: Juan Diego
De: Ramón Antonio

¡Te invito a festejar mis 8 años!

Te espero el día 14 de octubre a las 10 de la mañana en el Club Mariano Moreno para meternos a la pileta, jugar al tenis y al fútbol. Habrá un concurso de baile y el mejor bailarín se llevará un premio. Terminaremos el día merendando tortas y jugos. La dirección del Club es Avenida Ricardo Rojas 154.

Por favor, confirmar asistencia antes del 12 de octubre. ¡GRACIAS!

7 ¿Cuántos años cumple el cumpleaños?

- 8 años.
- 10 años.
- 12 años.
- 14 años.

Respuesta correcta	8 años
Contenido	Información explícita
Capacidad cognitiva	Extraer
Aspecto	Local
Desempeño evaluado	En textos simples, localizan información fácilmente reconocible.
Nivel de desempeño	Nivel I

Orientaciones para la interpretación de los resultados

Esta actividad evalúa si los estudiantes logran localizar información destacada en un texto simple. Para seleccionar la opción correcta los estudiantes tienen que reconocer la información central en una invitación. En caso de haber elegido una de las otras opciones es probable que hayan buscado una correspondencia entre alguna de las opciones y el texto, es decir, al ver que un número aparecía en el texto, podrían haberlo considerado como correcto sin verificar su pertinencia. Otra opción es que la hayan respondido sin volver al texto, eligiendo una opción por sobre otras de manera azarosa.

Nivel II

El 18,8% de estudiantes, que se ubicó en un **Nivel II** de desempeño, accede a la **lectura literal de información destacada y no destacada de textos simples**, y logra localizar **información destacada en textos complejos**. Por otro lado, estos estudiantes se inician en la **lectura reflexiva** mediante **el reconocimiento de determinados formatos textuales** y la capacidad de poner en vínculo algunos conocimientos de su vida diaria para profundizar la comprensión del texto. Asimismo, **comienzan a establecer relaciones referenciales** dentro del texto, lo que les permite avanzar en su interpretación. A modo de ejemplo, pueden considerarse los siguientes ítems:

¡TE INVITO A MI CUMPLE!



Para: Juan Diego

De: Ramón Antonio

¡Te invito a festejar mis 8 años!

Te espero el día 14 de octubre a las 10 de la mañana en el Club Mariano Moreno para meternos a la pileta, jugar al tenis y al fútbol. Habrá un concurso de baile y el mejor bailarín se llevará un premio. Terminaremos el día merendando tortas y jugos. La dirección del Club es Avenida Ricardo Rojas 154.

Por favor, confirmar asistencia antes del 12 de octubre. ¡GRACIAS!

8 En el cumpleaños, ¿quién se llevará un premio?

- El que más se meta a la pileta.
- El que mejor juegue al fútbol.
- El que gane al tenis.
- El que mejor baile.

Respuesta correcta	El que mejor baile.
Contenido	Información explícita
Capacidad cognitiva	Extraer
Aspecto	Local
Desempeño evaluado	En textos simples, localizan información que no refiere a un elemento central y/o que compite con información similar.
Nivel de desempeño	Nivel II
Orientaciones para la interpretación de los resultados	Esta actividad releva si los estudiantes pueden localizar información que no es central en el texto y que compite con otra. La elección de una opción incorrecta puede deberse, por un lado, a que algunos estudiantes recuerdan que ciertas acciones se mencionan en el texto y, sin releerlo, seleccionan la que más recuerdan o la que consideran más adecuada para el premio. Por otro lado, puede haber estudiantes que elijan una opción incorrecta estableciendo una correspondencia directa entre el texto y las opciones, por ejemplo, al ver la palabra “pileta” en el texto eligen esa opción sin volver a leerlo.

¡LIMONADA HECHA EN CASA!



INGREDIENTES

- 4 limones
- 8 cucharadas de azúcar
- 2 tazas de agua
- 6 hojas de menta

PASOS A SEGUIR

1. Exprimir los limones y volcar el jugo en una jarra.
2. Poner agua en la jarra y mezclarla con el jugo.
3. Agregar azúcar, hojas de menta, y seguir mezclando.
4. Revolver bien antes de servir.

11 ¿Dónde podrías encontrar un texto como este?

- En un libro de cuentos.
- En un libro de historietas.
- En un libro de recetas.
- En un libro de poesías.

Respuesta correcta	En un libro de recetas.
Contenido	Género
Capacidad cognitiva	Reflexionar y evaluar
Aspecto	Global
Desempeño evaluado	En textos simples, establecen relaciones de semejanza y diferencia entre el texto leído y otros textos.
Nivel de desempeño	Nivel II
Orientaciones para la interpretación de los resultados	Esta actividad evalúa si los estudiantes logran establecer relaciones con otros tipos de textos conocidos. Para responder correctamente, deben reconocer, a partir de su formato, que el texto es una receta, y seleccionarlo entre los distractores. Si eligieron una opción incorrecta, es posible que no hayan identificado los indicios que permiten reconocer el formato textual; en ese caso, probablemente eligieron una respuesta al azar.

Nivel III

En el **Nivel III**, un 24,5 % del estudiantado accede a la **comprensión de textos simples y complejos de manera literal**, es decir, pueden localizar información explícita destacada y no destacada. Por otro lado, estos estudiantes avanzan en la interpretación realizando **inferencias simples** cuando cuentan con múltiples indicios e información destacada para lograrlo, y logran reconocer el significado correcto de palabras de uso frecuente. Asimismo, a partir del reconocimiento del formato textual en textos simples y complejos, pueden **establecer el propósito** del texto en relación con sus destinatarios y **reconocer información en elementos paratextuales de uso frecuente** (títulos, subtítulos, fechas, etc.). A modo de ejemplo:

LA BRUJA AZULINA



La bruja Azulina vive en un bosque alejado, lleno de árboles y pajaritos. Su casa parece muy chiquita pero es enorme por dentro: tiene muchas habitaciones y la más grande es la que usa para hacer hechizos.

A Azulina le gusta usar siempre la misma ropa, se pone unas medias rayadas violetas y verdes, un vestido negro con lunares grises y un sombrero puntiagudo lleno de dibujos que brillan en la oscuridad. Siempre se pone unas botas con taco que largan carcajadas en cada pisada.

Su medio de transporte es una escoba vieja que con solo dos palabras mágicas la lleva volando a donde sea.

Su fiel compañero es Jaime, un gato negro que habla en japonés.

La bruja Azulina tiene muchas amigas brujas. Una vez por mes se juntan a hacer hechizos e invitan a todos los chicos para que se diviertan con su magia.

Texto elaborado para esta prueba

16 ¿Cómo hace Azulina para salir volando?

- Dice dos palabras mágicas.
- Grita bien fuerte.
- Dice palabras en japonés.
- Larga una carcajada.

Respuesta correcta	Dice dos palabras mágicas.
Contenido	Información explícita
Capacidad cognitiva	Extraer
Aspecto	Local
Desempeño evaluado	En textos complejos, localizan información que no refiere a un elemento central o que compite con otra información similar.
Nivel de desempeño	Nivel III
Orientaciones para la interpretación de los resultados	<p>Esta actividad releva si los estudiantes pueden localizar información que no es central en el texto y que compite con otra. Quienes seleccionan la opción “Grita bien fuerte” probablemente se basan en ideas previas sobre lo que hacen las brujas, sin volver al texto para verificar su anticipación.</p> <p>En el caso de quienes responden “Dice palabras en japonés” o “Larga una carcajada”, es probable que estén apelando a lo que recuerdan del texto sin volver a leerlo, ya que son acciones que efectivamente se mencionan, pero no hacen referencia al vuelo en escoba.</p>

14 Releé esta oración:

“A Azulina le gusta usar un sombrero **puntiagudo** lleno de dibujos”.

En esta oración, **puntiagudo** quiere decir

- que tiene dibujos.
- que tiene una punta.
- que tiene brillos.
- que tiene una raya.

Respuesta correcta	que tiene punta.
Contenido	Vocabulario
Capacidad cognitiva	Interpretar
Aspecto	Local
Desempeño evaluado	Infieren el significado de una palabra de uso frecuente claramente sugerido por el contexto lingüístico.
Nivel de desempeño	Nivel III
Orientaciones para la interpretación de los resultados	Esta actividad evalúa si los estudiantes pueden reconocer el significado correcto de una palabra en contexto. Los motivos por el cual podrían seleccionarse opciones incorrectas son diversos. Por un lado, podrían haber elegido cualquier opción de manera azarosa, sin apelar a lo que el texto decía. Quienes eligieron “que tiene dibujos” o “que tiene brillos” podrían haber apelado a características que efectivamente son del sombrero pero que no explican qué quiere decir puntiagudo. Por otro lado, quienes seleccionaron “que tiene rayas” podrían estar apelando a la caracterización de otro elemento de la bruja que está mencionado en el texto.

Nivel IV

En este nivel, un 26,4 % de estudiantes **comprende textos simples y complejos de manera literal, inferencial y reflexiva**. Es decir, avanzan en la interpretación de la información, pudiendo establecer relaciones referenciales más complejas y realizando inferencias con los pocos indicios presentes en el texto. En cuanto a la lectura reflexiva, incorporan conocimientos escolares para enriquecer la interpretación de los textos y no sólo reconocen información en elementos paratextuales, sino también comprenden su función.



ELESQUIÚ.COM Catamarca

Sábado, 29 de marzo de 2014

LIBERARON A SAYANI, EL CÓNDOR ANDINO



Una emotiva jornada se vivió ayer en la Cuesta del Portezuelo, Provincia de Catamarca, cuando la Secretaría de Ambiente liberó un ejemplar de cóndor andino.

SAYANI es el nombre de este cóndor macho que fue encontrado el 27 de diciembre de 2012 por la policía, en la localidad de Ambato, Catamarca, sin poder volar.

Rápidamente lo llevaron a la Dirección de Fauna y una vez que le hicieron las primeras curaciones, lo trasladaron para su rehabilitación al zoológico de Buenos Aires.

En el zoológico de Buenos Aires lo curaron y lo alimentaron, antes de regresarlo a la provincia de Catamarca para ser liberado.

Los estudios sanitarios que le hizo el equipo técnico del zoológico mostraron que se hallaba deshidratado y con bajo peso. Piensan que se habría envenenado.

Afortunadamente fue mejorando, haciendo posible su completa rehabilitación para su liberación en la Cumbre de Ancasti, Catamarca, donde la especie presenta dormideros naturales.

Antes de liberarlo, se realizó una campaña educativa en colegios, charlas con las comunidades locales y difusión en los medios de comunicación para concientizar sobre la importancia de la conservación de esta especie y el de su entorno.

SAYANI se sumó así a cinco cóndores que fueron rescatados y liberados en la provincia de Catamarca. El Programa Binacional de Conservación del Cóndor Andino logrará reintroducir, con él, 139 cóndores en toda Sudamérica.

13 El texto dice:

“...una vez que le hicieron las primeras curaciones, lo trasladaron para su rehabilitación al zoológico de Buenos Aires”.

La palabra subrayada se refiere

- al equipo.
- a Sayani.
- al zoológico.
- a las curaciones.

Respuesta correcta	a Sayani
Contenido	Cohesión
Capacidad cognitiva	Interpretar
Aspecto	Local
Desempeño evaluado	Establecen relaciones referenciales entre dos términos o expresiones distantes en el texto.
Nivel de desempeño	Nivel IV
Orientaciones para la interpretación de los resultados	Esta actividad evalúa si los estudiantes pueden establecer relaciones entre información distante en un texto, específicamente relacionando el pronombre “lo” con su referente “Sayani”. Es importante destacar que el referente no aparece en la misma oración, sino que se encuentra en un párrafo anterior, lo que aumenta la complejidad de la tarea. Si eligieron alguna de las otras opciones, es probable que lo hayan hecho de manera azarosa, ya que ninguna es pertinente.

17 La imagen en este texto se puso para

- saber quiénes le sacaban fotos al cóndor.
- mostrar el momento de la liberación del cóndor.
- saber cómo era la jaula donde estaba el cóndor.
- mostrar al señor que cuidaba la jaula del cóndor.

Respuesta correcta	mostrar el momento de la liberación del cóndor.
Contenido	Paratexto
Capacidad cognitiva	Reflexionar y evaluar
Aspecto	Global
Desempeño evaluado	Reconocen la función de los elementos paratextuales (epígrafe, título, subtítulos, negritas, etc.).
Nivel de desempeño	Nivel IV
Orientaciones para la interpretación de los resultados	En esta actividad, los estudiantes deben demostrar que comprenden el propósito de una imagen dentro de un formato textual específico, en este caso una noticia, relacionándola con la idea central del texto. Si eligieron opciones incorrectas, probablemente se hayan basado en elementos visibles en la imagen, sin considerar su función con relación al texto.

Nivel V

En este nivel, el 18,7 % de los estudiantes **logra complejizar aún más su lectura inferencial**, reconociendo, por ejemplo, el significado de palabras o expresiones desconocidas a partir de los escasos indicios ofrecidos en el texto.

Las bocas de los animales

Observando las bocas de los animales se puede saber de qué se alimentan.



El colibrí tiene un pico delgado y alargado que le permite llegar hasta el néctar de las flores y así alimentarse.



Los loros tienen picos cortos y gruesos, gracias a esto pueden comer semillas duras.



El tiburón blanco tiene dientes filosos que le permiten capturar presas y desgarrar su carne.



Los mosquitos se alimentan de sangre. Para obtenerla perforan la piel con su boca alargada.



Esta langosta es un insecto herbívoro. Su boca con mandíbulas fuertes le permite cortar hojas y tallos de las plantas.



Para atrapar peces, las garzas usan sus picos largos y fuertes.



La garza espátula se alimenta de pequeños animales que viven en el barro del fondo de las lagunas. Su pico ancho le permite filtrar el barro y alimentarse.



Algunos animales herbívoros necesitan masticar mucho su comida, sus dientes planos les permiten realizar esta tarea.

13 El texto dice:

*"El tiburón blanco tiene filosos dientes que le permiten capturar sus presas y **desgarrar** su carne".*

Desgarrar quiere decir que

- agarran su carne.
- rompen su carne.
- huelen su carne.
- escupen su carne.

Capacidad cognitiva	rompen su carne.
Aspecto	Vocabulario
Desempeño evaluado	Interpretar
Nivel de desempeño	Local
Desempeño evaluado	Infieren el significado de una palabra o expresión sugerido por el contexto lingüístico.
Nivel de desempeño	Nivel V
Orientaciones para la interpretación de los resultados	<p>En esta consigna los estudiantes deben lograr comprender, a partir de escasos indicios, el significado de la palabra desgarrar. En caso de haber elegido “huelen su carne” o “escupen su carne” es probable que hayan seleccionado estas opciones al azar, basándose en sus conocimientos previos sobre estos animales. Por otra parte, la opción “agarrar su carne” utiliza una parte de la palabra por la que se está preguntando, lo cual podría haber llevado a quienes no pudieron deducir el significado a seleccionarla.</p>

Anexo Estadístico

Brechas de resultados según puntaje promedio en Lectura por jurisdicción



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

**Secretaría
de Educación**

