



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

INFORMA 2024

*Reporte de resultados de la evaluación
diagnóstica de estudiantes al inicio de la
Formación en Educación en Uruguay*

25 de junio de 2024

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas

Dirección Sectorial de Planificación Educativa

División de Investigación, Evaluación y Estadística

Departamento de Evaluación de Aprendizajes

Contenido

Introducción	2
La población evaluada	3
Población de estudio	3
Cobertura efectiva	4
Condiciones de implementación	4
La evaluación de la comprensión lectora	6
Tipos de lectura	6
Información explícita	6
Lectura inferencial	6
Lectura crítica	7
Reflexiones sobre la lengua	7
Los textos propuestos en la prueba	8
Estructura y organización de la prueba	9
La evaluación de la producción escrita	11
Consigna de la prueba de escritura	11
Dimensión discursiva	12
Dimensión textual	12
Dimensión ortográfica	13
Proceso de codificación y corrección de la prueba de escritura	13
Metodología	15
Verificación psicométrica de las pruebas	16
Estimación de las habilidades mediante la metodología de la TRI	17
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño	18
Los indicadores de resultados: puntajes y niveles de desempeño	20
Descripción de niveles de desempeño en la prueba de Lectura	22
Descripción de niveles de desempeño en la prueba de Escritura	22
Resultados en la prueba de lectura	27
Resultados en la prueba de escritura	29
Devolución de los resultados	31
En síntesis	32
Referencias bibliográficas	34

INTRODUCCIÓN

En su segunda edición, la evaluación diagnóstica INFORMA se consolida como una política educativa clave para valorar las competencias básicas en comprensión lectora y escritura de los estudiantes que ingresan a la formación docente en Uruguay. Esta prueba, diseñada y aplicada por la División de Investigación Evaluación y Estadística (DIEE), en colaboración con el Consejo de Formación en Educación (CFE), permite obtener información precisa y confiable sobre las habilidades iniciales de los estudiantes en estas áreas fundamentales.

Las evaluaciones diagnósticas como INFORMA proporcionan información valiosa y evidencia sólida para el diseño de políticas educativas focalizadas. Estas políticas buscan remediar las dificultades específicas que los estudiantes puedan enfrentar al inicio de su formación. De esta manera, se procura asegurar que todos los estudiantes tengan las herramientas necesarias para desarrollar con éxito su carrera docente. En resumen, la implementación de este tipo de evaluaciones es una herramienta esencial para la mejora continua de la formación docente en Uruguay.

Este informe presenta, en primer lugar, una descripción de la población evaluada y de la cobertura de la prueba, así como sus condiciones de implementación. En segundo lugar, se detalla el concepto de lectura en que se enmarca la prueba (literal, inferencial y crítica), las características de los textos utilizados y el diseño específico de esta edición de la prueba de lectura. Posteriormente, se expone la consigna 2024 de la prueba de escritura, las diferentes dimensiones evaluadas y el proceso de codificación y corrección. Finalmente, se describe la metodología empleada para analizar los datos y se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en cada prueba, junto con las acciones de apoyo diseñadas por el CFE.

LA POBLACIÓN EVALUADA

En esta sección se describen las principales definiciones tomadas para la especificación de la población participante en Informa 2024 con atención a dos aspectos principales: los criterios de selección y exclusión de la población habilitada a participar de la evaluación y la participación efectiva de los convocados, es decir, el perfil de los estudiantes que se presentaron a rendir la prueba el 16 de marzo de 2024.

Población de estudio

La evaluación se propuso como un instrumento de aplicación censal a todos los estudiantes matriculados por primera vez (cohorte de ingreso 2024) en cualquier carrera o especialidad ofrecida por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP y de los institutos privados habilitados de Formación en Educación en el país¹. Esta condición de elegibilidad implica que no hayan registrado inscripciones previas en la institución en ninguna carrera/especialidad. Esta definición excluye también a los estudiantes que se reinscriben en primer grado. A su vez, excluye a quienes hayan tenido antecedentes previos en alguna carrera/especialidad en el CFE y que en este ciclo lectivo hubieran optado por cambiarse o iniciar una nueva carrera/especialidad. En conclusión, esta población referida no es considerada a los efectos de esta evaluación.

La información básica sobre la inscripción fue provista por la División Estudiantil del CFE al finalizar el período de inscripciones el día 21 de febrero de 2024. Posteriormente, la División de Información y Estadística del CFE depuró y validó esta información, especificando el universo de estudio a los alumnos que ingresaron por primera vez al CFE en 2024. A estos se sumaron los estudiantes matriculados en los tres institutos privados participantes, observándose que algunos de ellos también estaban inscriptos en el CFE.

¹ Instituto Universitario Elbio Fernández, la Universidad de Montevideo y el Instituto Magisterial María Auxiliadora de Las Piedras.

Cobertura efectiva

De acuerdo a los registros administrativos del ciclo lectivo 2024, 5 713 estudiantes tramitaron² su inscripción por primera vez en alguna carrera y/o especialidad del CFE. A estos debe agregarse que se convocaron 46 estudiantes para la prueba que se matricularon en alguno de los tres institutos privados participantes en la evaluación.

Sin embargo, el universo de la población elegible, o sea, que completaron su postulación y fueron «admitidos» por el CFE y, en consecuencia, se encontraban en condiciones potenciales de realizar la prueba totalizan 4 536 personas. De estos asistieron efectivamente 4 046, el 89,2 %. Las restantes inasistencias se desglosan de la siguiente manera: i) 96 estudiantes que no asistieron, pero justificaron su inasistencia en días posteriores a la prueba en el centro educativo en el que se matricularon, y ii) 394 estudiantes no realizaron la prueba ni justificaron su inasistencia.³

Tabla 1. Participación y cobertura efectiva en Informa 2024

	Estudiantes	%
Asisten a la prueba	4 046	89,2
Inasistencia justificada	96	2,1
Inasistencia injustificada	394	8,7
Total	4 536	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Informa 2024 y registros de la División de Información y Estadística del CFE de ANEP y de los institutos privados participantes.

² A los efectos de la convocatoria, se consideraron inicialmente las inscripciones preliminares o preinscriptos, admitidos condicionales y finalmente, los propiamente *Admitidos*, o sea, que presentaron la documentación requerida y se encuentran activos a los cursos 2024.

³ Es importante tener en cuenta que se excluye de este universo a los estudiantes que se matriculan en primer grado en alguna carrera/especialidad, pero no eran ingresos por primera vez en el CFE. Asimismo, en atención a este criterio, se excluyó de presentar en la tabla un conjunto menor de estudiantes que asistieron y realizaron la prueba, aun cuando no habían sido convocados.

Condiciones de implementación

La puesta en marcha de esta prueba supuso un importante esfuerzo logístico en el que se debieron coordinar un número significativo de recursos humanos y materiales. Informa 2024 se aplicó en 42 sedes y subsedes de establecimientos educativos públicos y privados de todo el país.

La prueba fue realizada en dos turnos (matutino y vespertino) el día 16 de marzo al finalizar la primera semana de clase en la que cada centro desarrolla un curso propedéutico. La aplicación se realizó en línea a través de la plataforma SEA de la ANEP y contó con el apoyo de CEIBAL para la entrega y distribución de los dispositivos.

El operativo implicó el trabajo coordinado con más de 200 profesionales de la ANEP que participaron como coordinadores de centro, aplicadores de pruebas, correctores expertos en Lengua y personal técnico del CFE, junto a la coordinación general del equipo técnico de la DICEE/CODICEN.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es concebida como un proceso de construcción de significado por parte del lector, quien construye el sentido a través de diversas transacciones con el texto. Esta capacidad de construir significado se manifiesta a través de la identificación de información explícita, la comprensión de significados implícitos y en el establecimiento de relaciones intertextuales que posibilitan la interpretación de múltiples contenidos del texto. Por esta razón, esta prueba evaluó el nivel de lectura de los estudiantes, describiendo sus desempeños en lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica y reflexiones sobre la lengua vinculadas a los procesos lectores.

Tipos de lectura

Información explícita

Siguiendo a McCrudden y Schraw (2007) se entiende que la capacidad de localizar la información se vincula con la conciencia estratégica de los lectores sobre sus necesidades de información y su capacidad para descartar rápidamente la información irrelevante. Por ello, se proponen actividades en las que los lectores tienen que recorrer una serie de párrafos para recuperar información específica. La dificultad en este tipo de actividades depende de la ubicación de la información solicitada. Los ítems de menor dificultad establecen que los estudiantes localicen información en un lugar destacado del texto, esto es, en textos con formatos continuos, en paratextos, primer párrafo, inicio o final de párrafo; y en formatos discontinuos, en gráficas. El aumento de la dificultad implica que los estudiantes localicen informaciones en lugares no destacados del texto: párrafos no destacados, información dentro de los párrafos. La identificación de la información se logra mediante la coincidencia literal o casi literal de elementos presentes en la pregunta y en el texto.

Lectura inferencial

El proceso de lectura inferencial consiste en deducir relaciones o informaciones no dichas explícitamente, realizar inferencias pragmáticas que surgen de la posición del enunciador y de cómo este posiciona al otro. Además, el lector debe identificar cómo se vincula información de diferente índole, lo que requiere captar relaciones de causa-efecto, jerarquizar, comparar, deducir información acerca de uno o más fragmentos

de información textual. Por ello, se proponen actividades en las que el estudiante debe: reconocer el contexto en el que pueden aparecer los textos relacionando la información de los paratextos con el tema global; inferir la progresión temática a partir de la relación de la información que está presente en diferentes partes del texto; discernir, entre varias opciones, una conclusión correcta a partir de los datos de un fragmento o de un gráfico; interpretar la relación entre la información que aporta el texto (lingüístico) y los datos que presenta el gráfico; interpretar un elemento de la enunciación a partir del reconocimiento de diferentes formatos de escritura (como el de una página web); relacionar información dispersa en el texto para interpretar una síntesis, entre otras actividades.

Lectura crítica

La lectura crítica implica un proceso de construcción de significados culturales. Para ello es necesario que el lector reconozca supuestos presentes en el texto, las visiones del mundo que se proponen, las valoraciones y el contexto cultural. El texto es el punto de partida para la reflexión cultural, ética, estética. Las actividades que apuntan a evaluar este tipo de lectura implican: reconocer opiniones vinculadas al tema del texto y la intención; reconocer la posición del enunciador frente a otras opiniones o visiones diferentes a la suya; reflexionar el motivo de algunos elementos de la enunciación; interpretar expresiones en sentido figurado que le permiten generar opiniones vinculadas al tema del texto; interpretar y evaluar información del texto o un fragmento a partir de su conocimiento del mundo; realizar y/o reconocer analogías que le permiten interpretar y evaluar el texto a nivel local o global.

Reflexiones sobre la lengua

Evalúa la competencia del alumno para realizar algunas reflexiones del sistema lingüístico que permiten completar la construcción del significado en la lectura. Uno de los objetivos de la prueba consiste en promover instancias de reflexión metalingüística, por lo que esta categoría se vincula con el conocimiento gramatical en uso y la afectación en el texto. Por ello, en esta evaluación hay actividades que apuntan a evaluar las siguientes competencias: reconocer el uso de signos de puntuación; reconocer la capacidad deíctica de las palabras; reconocer el uso de conectores textuales; interpretar la relación del texto verbal con diferentes formatos

como los hipervínculos; reconocer el significado de términos o expresiones en los textos; interpretar la relación del texto verbal con los recursos gráficos.

Los textos propuestos en la prueba

Para el diseño de la evaluación diagnóstica 2024 se utilizaron textos con las siguientes condiciones: a- de circulación en ámbitos académicos⁴; b- de uso corriente en la formación en educación; c- de un nivel de dificultad bajo o medio y d- de alta divulgación. En este sentido, dentro de los géneros⁵ que se tomaron en cuenta para la preselección de textos⁶, se seleccionó una **nota de opinión** y un **artículo periodístico con orientación científica**. Por otro lado, se tuvo en cuenta el formato del texto: la nota de opinión está escrito con formato continuo y el artículo periodístico, mixto⁷ (continuo y discontinuo). Asimismo, los dos textos tenían diferente extensión y dificultad para poder equilibrar el tipo y las estrategias de lectura, la extensión a leer con los contenidos. La temática de los textos fue de interés general, tanto humano como científico, y se buscó específicamente que fueran conocidas por todos los estudiantes y que, al mismo tiempo, utilicen un lenguaje que entretenga un tono neutro y formal con incrustaciones de expresiones metafóricas. Los textos no estaban conectados temáticamente, pero permitían establecer una red de conexiones, lo que permitió agregar un componente crítico-reflexivo en las actividades de lectura.

⁴ Según Adelstein y Kugel (2011), los *textos académicos* son textos especializados que circulan en el ámbito de investigación y enseñanza superior y además son los que se producen en universidades.

⁵ Bajtín en *Estética de la creación verbal* definió a los *géneros discursivos* como como expresiones de la lengua cuya forma y contenido guardan una estrecha relación con la esfera particular en que está siendo utilizada (Bajtín, Mijail. "El problema de los géneros discursivos", página 248). Esos productos lingüísticos son tan diversos como contextos existen y tienen reglas de enunciación relativamente estables.

⁶ Los géneros discursivos que fueron tomados en cuenta para la preselección de textos para esta evaluación fueron: artículos de enciclopedia, entradas de diccionario, capítulos de manual, guías de estudio, artículos de investigación de revistas, *abstracts*, reseñas, ensayos, informes de proyectos, monografías, tesinas, tesis.

⁷ Texto *mixto* hace referencia a un conjunto de elementos con un formato continuo (compuestos de enunciados que están organizados en párrafos) y discontinuo (se organizan en formato matricial, basado en combinaciones de listas). Los componentes se apoyan mutuamente a través de vínculos de coherencia y cohesión a nivel local y global.

Estructura y organización de la prueba

La prueba estuvo conformada por 28 actividades. El 64 % de las actividades estuvieron relacionadas al texto continuo, de mayor extensión y argumentativo; esto permitió evaluar la comprensión global del texto y la progresividad textual a través de la cohesión. El restante 36 % de las actividades se vincularon al texto expositivo, más breve, pero de complejidad mayor dada su temática y formato (mixto), con la intención de evaluar otras formas de lectura.

Cuadro 1: Cantidad de actividades por tipo de texto

Tipo de texto	Formato	Nombre del texto	Cantidad de actividades	Porcentaje
Argumentativo	Continuo	<i>La moda ética: ¿tendencia superficial o cambio profundo?</i>	18	64 %
Expositivo	Discontinuo	<i>Humanos vs. máquinas: ¿quién gana la carrera?</i>	10	36 %
			28	100 %

La dificultad de las actividades estuvo alineada a las *Pautas de referencia sobre tipos lectores en español* (PROLEE, 2016) en el nivel lector 4B, que describe a los estudiantes que finalizan segundo ciclo de educación media. Sin embargo, para poder realizar una descripción más exacta de los estudiantes que no alcanzaron ese nivel «ideal» descripto, se plantearon actividades que describían también a lectores del nivel 4a.

El siguiente cuadro presenta la distribución de las actividades por texto de acuerdo a los tipos de lectura (dimensiones) presentados en el apartado anterior.

Cuadro 2: Cantidad de actividades por dimensión

Texto	A. Lectura literal	B. Lectura inferencial	C. Lectura crítica	D. Reflexiones sobre la lengua	Total
<i>La moda ética: ¿tendencia superficial o cambio profundo?</i>	3 (11 %)	4 (14 %)	5 (18%)	6 (21 %)	18 (64 %)
<i>Humanos vs. máquinas: ¿quién gana la carrera?</i>	1 (4 %)	3 (11 %)	2 (7 %)	4 (14 %)	10 (36 %)
Totales	4 (14 %)	7 (25 %)	7 (25 %)	10 (36 %)	28 (100 %)

El cuadro que sigue a continuación detalla las actividades realizadas en la prueba por procesos dentro de cada dimensión presentada.

Cuadro 3: Cantidad de actividades por procesos

	<i>La moda ética: ¿tendencia superficial o cambio profundo?</i>	<i>Humanos vs. máquinas: ¿quién gana la carrera?</i>	Total
Localizar información explícita	3 (11 %)	1 (3,5 %)	4 (14,5 %)
Reconocer el tema local o global	2 (7 %)	3 (11 %)	5 (18 %)
Reconocer la intencionalidad implícita de los textos	2 (7 %)	0	2 (7 %)
Reconocer, valorar y generar opiniones propias o ajenas	1 (3,5 %)	1 (3,5 %)	2 (7 %)
Analizar el discurso y vincularlo con otros elementos	4 (14 %)	1 (3,5 %)	5 (17,5 %)
Reconocer el uso de recursos lingüísticos y su función en el texto	3 (11 %)	0	3 (11 %)
Reconocer e interpretar el significado de los términos en un texto	3 (11 %)	4 (14 %)	7 (25 %)
Totales	18 (64,5 %)	10 (35,5 %)	28 (100 %)

LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Esta prueba evaluó también el nivel de escritura de los estudiantes, identificando en la producción el conocimiento discursivo, la organización textual y las convenciones de legibilidad presentes en el texto. Entendemos que el texto no es solo una secuencia de palabras, sino que se trata de una unidad comunicativa semántico-pragmática compleja de un orden diferente al oracional. Escribir implica un proceso consciente que busca conseguir objetivos previamente delimitados. Por esto, el escritor necesita manejar adecuadamente el código lingüístico, conocer los parámetros enunciativos y representar mentalmente al interlocutor para generar su producción.

El perfil del estudiante «ideal» se corresponde con el E4B según PROLEE (2016), ya que se trata de un escritor que finalizó bachillerato, por lo cual se espera que posea un conocimiento del sistema de escritura que le permita escribir de manera fluida y precisa. A nivel textual, debe ser capaz de usar de forma consciente estrategias metacognitivas y de monitoreo para mejorar su práctica de escritura. Asimismo, también se espera que el estudiante despliegue un amplio repertorio léxico, que utilice conectores, que elabore estructuras sintácticas complejas y que utilice recursos cohesivos. A nivel de la organización de la escritura de un texto argumentativo, debería ser capaz de seleccionar sus argumentos apelando a criterios abstractos y generales. También, se pretendió que supiera utilizar recursos apelativos.

Consigna de la prueba de escritura

La consigna de la prueba de escritura estuvo dividida en cuatro partes. En primera instancia aparece de forma clara e individual la consigna entendida como una actividad auténtica. Escribir, en situación de prueba, implica tener claro, tanto para quien escribe y, sobre todo, para quien corrige, que la escritura no surgirá como consecuencia de una necesidad comunicativa, sino que el objetivo será evaluativo. Sin embargo, la consigna establece un parámetro ficticio de comunicación para que el estudiante se pueda posicionar como escritor: una revista pedagógica en la sección *Ética y tecnología*; se plantea la creación de un texto de opinión sobre un tema de actualidad: *Beneficios y perjuicios de la tecnología en el desarrollo humano*. Luego, para esta edición, se brindó un estímulo que consiste en la presentación de un fragmento de texto que simula pertenecer a otra edición de esta revista y en el que se plantea un cuestionamiento sobre este tema. Esto permite presentar un modelo de la

escritura esperada además de ofrecer insumos para la elaboración de los argumentos. Además, se indica que este fragmento no podía ser copiado, pero sí citado como una fuente. En tercer lugar, se explicitan recomendaciones a seguir para lograr el texto de opinión requerido y una guía de preguntas que colaboran en la organización de la producción y confirmación de la producción. Al finalizar la prueba, los estudiantes contaron con una lista de cotejo simétrica a las recomendaciones y preguntas para que pudieran controlar que todo lo que había sido solicitado (y que se iba a evaluar posteriormente) estuviera realizado. El pasaje por esta lista de cotejo era obligatorio en la plataforma, esto es, el estudiante no podía dar por finalizada sin pasar por la lista de cotejo.

Dimensión discursiva

Escribir un texto de opinión de corte argumentativo en este nivel educativo implica no solo tener en cuenta ciertos parámetros lingüísticos que definen a este tipo de textos sino, también, garantizar que se persuade al lector a través de planteamientos válidos y acertados. La escritura argumentativa en este nivel describió la capacidad de los estudiantes de desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento, a través de la presentación de su opinión, de argumentos y contraargumentos. Asimismo, se observó si el estudiante pudo adecuar su registro a la situación comunicativa y utilizar el vocabulario (léxico) que era apropiado, específico y útil al propósito comunicativo.

Dimensión textual

Por otro lado, se tomó en cuenta el dominio textual, es decir, el conocimiento lingüístico que le permitió manejar con corrección la cohesión textual, la concordancia oracional y nominal y las estructuras sintácticas que hacen que el texto pueda ser comprendido. Los aspectos vinculados a la diagramación del texto se vincularon a la organización jerárquica del tema a lo largo del texto y la estructuración en párrafos.

Dimensión ortográfica

Por último, otro aspecto a evaluar fueron las convenciones de legibilidad que incluyen aspectos tales como la ortografía, el tipeo y el uso de signos de puntuación. En puntuación se consideró el uso de los signos básicos que organizan el texto sin afectar el significado. Se tomó en cuenta la cantidad de errores ortográficos cometidos, sin discriminar en el tipo de error, es decir, la penalización fue por falta de asociación de

grafema-fonema (omisión, sustitución o agregado), por uso inadecuado de tilde, de mayúsculas-minúsculas y/o por inadecuada segmentación de las palabras. En esta edición se separó la ortografía del tipeo con el fin de describir mejor el nivel de ortografía de los estudiantes. Por otro lado, no se debe perder de vista que los errores de tipeo están vinculados a la falta de revisión y la revisión es parte del proceso de escritura y, por tanto, requiere ser tomado en cuenta en una dimensión diferente.

Proceso de codificación y corrección de la prueba de escritura

El proceso de corrección de la prueba de escritura comenzó inmediatamente después de su aplicación. Se convocaron 15 codificadores expertos en el área, seleccionados mediante llamados realizados por la DIEE. La codificación se llevó a cabo en varias etapas estructuradas para asegurar la consistencia y precisión de los resultados.

En la primera etapa, se elaboró un manual de codificación que detallaba los procedimientos específicos para cada dimensión evaluada. Se planificaron jornadas de capacitación y alineamiento a las rúbricas, durante las cuales el equipo técnico codificó 50 producciones iniciales. Estas producciones sirvieron posteriormente para calibrar la codificación realizada por los expertos.

La segunda etapa consistió en la capacitación intensiva de los codificadores a través de dos jornadas de talleres. Durante estas sesiones, se trabajó con cada dimensión evaluada por separado, utilizando las 50 producciones previamente codificadas por la DIEE para calibrar la rúbrica. Esta fase aseguró que todos los codificadores alcanzaran una consistencia en la aplicación de los criterios de evaluación.

En la tercera etapa, se llevó a cabo la codificación completa y la supervisión de las correcciones de escritura. Inicialmente, se implementó una doble codificación para garantizar la consistencia en la aplicación de la rúbrica. Posteriormente, se pasó a una codificación supervisada, acompañada por el equipo de Lengua de la DIEE, que proporcionó apoyo continuo a los codificadores.

Este proceso, controlado tanto estadística como técnicamente, asegura la adhesión estricta a la rúbrica y la uniformidad en las codificaciones realizadas por los diferentes técnicos. Como resultado, se logra una alta confiabilidad y comparabilidad de los

resultados, permitiendo generar descripciones precisas de los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Esta sección describe los procedimientos de análisis que formaron parte del escalamiento y obtención de resultados para ambas pruebas. Los procedimientos que se detallan especifican los criterios técnicos que orientaron la elaboración de esta evaluación. En este aspecto, se ha procurado proceder de acuerdo a los más reconocidos estándares para la realización de procesos de evaluación en el ámbito educativo (AERA, APA & NCME, 2014).

Las pruebas fueron diseñadas para evidenciar competencias básicas en dimensiones del dominio comunicacional. Con ese objetivo se desarrolló una escala de las habilidades a partir del uso de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para las pruebas de comprensión lectora y producción escrita. Esta técnica presenta varias ventajas sobre el análisis con base en la Teoría Clásica de los Test (TCT). La TRI permite, por ejemplo, comparaciones entre habilidades latentes entre diferentes individuos que hacen pruebas distintas solo con elementos comunes. Además, permite la comparación de individuos de la misma población que realizan pruebas distintas. Esto es posible porque la TRI se focaliza en algunos ítems y no en la prueba completa. La TRI permite un mejor análisis de cada ítem dado que debe tomarse en cuenta qué ítems e individuos son parte de la misma escala. Esto significa que el nivel de habilidad de un individuo puede ser comparado con el desempeño específico de un conjunto de ítems, lo cual facilita la interpretación de la escala creada. Esto también permite reconocer cuáles ítems de la escala están generando buena información y cuáles no (Bortolotti et al., 2013; Embretson y Reise, 2000; Hambleton et al., 1991).

El análisis de las pruebas se organiza en dos grandes etapas. En primer lugar, se realiza la verificación psicométrica de la prueba que consiste en evaluar la calidad de las actividades aplicadas en cada prueba y, a partir de ahí, se estiman los parámetros psicométricos de los ítems (calibración). En segundo lugar, también se estima la habilidad del estudiante (puntaje). Finalmente, se describen distintos niveles de desempeño en cada prueba.

Verificación psicométrica de las pruebas

Como primer paso se revisaron las propiedades métricas de cada prueba a nivel de prueba y de ítems. Esto permite asegurar que cada una pueda ser escalada entregando estimaciones de habilidad precisas y ecuánimes para los examinados. Posteriormente, se lleva a una métrica comunicable (Promedio: 500 puntos) y se reporta.

El propósito central de esta revisión es identificar la presencia de anomalías en el comportamiento de los ítems en el marco del objetivo de asegurar la calidad técnica de la medición, en tanto se procura mantener en la escala ítems con propiedades psicométricas adecuadas. Ante la eventualidad de que un ítem presente un comportamiento en extremo anómalo, se evalúa su remoción para la calibración final.

Se realizó el análisis de TCT para ambas pruebas. Se consideraron dos indicadores de acuerdo a los parámetros establecidos para la calidad del ítem mediante TCT: i) el índice de dificultad o sea la proporción de respuestas correctas de cada ítem; ii) el coeficiente de correlación biserial, que es una transformación del coeficiente punto biserial, que indica la correlación «r» de Pearson entre el desempeño dicotomizado de cada ítem y el general en la prueba.

Se consideran satisfactorias las correlaciones punto biserial iguales o mayores a 0.3, pudiendo admitirse ítems con un índice de discriminación menor si ello no perjudica la confiabilidad del test y permite una mejor representación del constructo a medir.

Realizados los procesamientos, no se observaron ítems por fuera de los «rangos de calidad» de los ítems. En el índice de dificultad no se observaron ítems con valores <0.05 ni >0.95 como para evaluar su descarte. Tampoco se encontraron ítems con correlación biserial muy baja o negativa. De manera que, en esta etapa, ningún ítem fue retirado de la fase de calibración.

Estimación de las habilidades mediante la metodología de la TRI

El proceso de estimación de los parámetros es conocido como calibración. El modelo TRI utilizado es el modelo de respuesta gradual de Samejima (1969). Este modelo permite medir el rasgo latente, es decir, la habilidad del individuo, agrupando diferentes tipos de ítems. Dada la convivencia de ítems dicotómicos (correctos e incorrectos) e ítems politómicos (completamente correctos, parcialmente correctos e incorrectos) el modelo de respuesta gradual permite el tratamiento gradual, es decir, ordinal, de las respuestas, considerando que cuanto mayor sea el valor asignado a la alternativa de la pregunta, mayor será el valor de la habilidad estimada.

Se estimó el parámetro de discriminación (a) de los ítems y los parámetros de dificultad (b), con sus respectivos errores estándar (s.e.). Estos parámetros son analizados para retener solamente aquellos ítems que ajustaron apropiadamente. En todos los casos, los ítems politómicos fueron considerados en todas sus categorías.

El modelo de Samejima (1969) puede ser descrito con la siguiente ecuación:

$$P_{ik}^+(\theta_j) = \frac{1}{1 + e^{-a_i(\theta_j - b_{i,k})}}$$

Donde $i = 1, 2, \dots, l$; $j = 1, 2, \dots, n$; y $k = 2, 3, \dots, n$, de manera que:

b_{ik} representa el parámetro que señala la inflexión de la curva de probabilidad a la respuesta dada en la k -ésima categoría del ítem i .

θ_j representa la habilidad estimada para el j -ésimo individuo.

P_{ik}^+ es la probabilidad de un individuo j con habilidad θ_j de responder el ítem i en la categoría k o superior.

a_i es el parámetro de discriminación (o de inclinación) del ítem i , con valor proporcional a la inclinación de la Curva Característica del Ítem (CCI) en el punto b_{ik} .

En el modelo gradual entonces, siendo un ítem con 0, 1, 2, ..., k categorías, k será la categoría más alta y, por ende, la categoría con mayor nivel de dificultad. Entonces, se espera que se cumpla la siguiente relación de dificultad por categorías del ítem i :

$$\beta_{i0} \leq \beta_{i1} \leq \beta_{i2} \dots \leq \beta_{ik}$$

Para la etapa de puntuación, y en línea con el uso habitual para esta metodología, el puntaje de cada estudiante se considerará sobre la base de su cuadernillo completo. Es decir, aquellos ítems codificados como no abordados se recodifican como omitidos, por lo tanto, son tratados como respuestas incorrectas en la estimación de habilidad de los examinados.

La calibración se realizó de forma simultánea para el total de la población relevada en cada prueba. En todas las calibraciones se trabajó con el total de los ítems aplicados. Todos los ítems convergieron a cada uno de los modelos, dado que, como era esperable, no presentaban problemas de ajuste desde el análisis de TCT.

Como último paso, luego de la calibración, se procede a la transformación lineal de la escala de puntaje que originalmente se estima como media=0 y desvío=1, que, a los efectos de simplificar la comunicación, se transforma a una escala de puntaje con promedio de 500 y desviación estándar de 100 puntos.

Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño

Con el propósito de reportar los resultados finales según niveles de desempeño en función de las habilidades observadas en cada una de las pruebas, se realizó un proceso de establecimiento de puntos de corte bajo una metodología *Bookmarking*.

El procedimiento *Bookmark* se basa en la teoría de respuesta al ítem (TRI), un marco que caracteriza la competencia de los examinados y la dificultad de los ítems simultáneamente. Cada ítem puede representarse mediante una Curva Característica del Ítem (CCI) que muestra la relación entre la competencia de un examinado y la probabilidad de respuesta correcta a un ítem (ver Figura 1). La TRI hace posible ordenar los ítems por la capacidad o puntaje necesario para tener una probabilidad específica de éxito. Por lo tanto, los ítems se ubican en la escala TRI de modo que se pueda inferir que los evaluados con puntajes cercanos a la ubicación de ítems específicos tienen el conocimiento y las habilidades necesarias para responder con éxito a esos ítems con la probabilidad especificada.

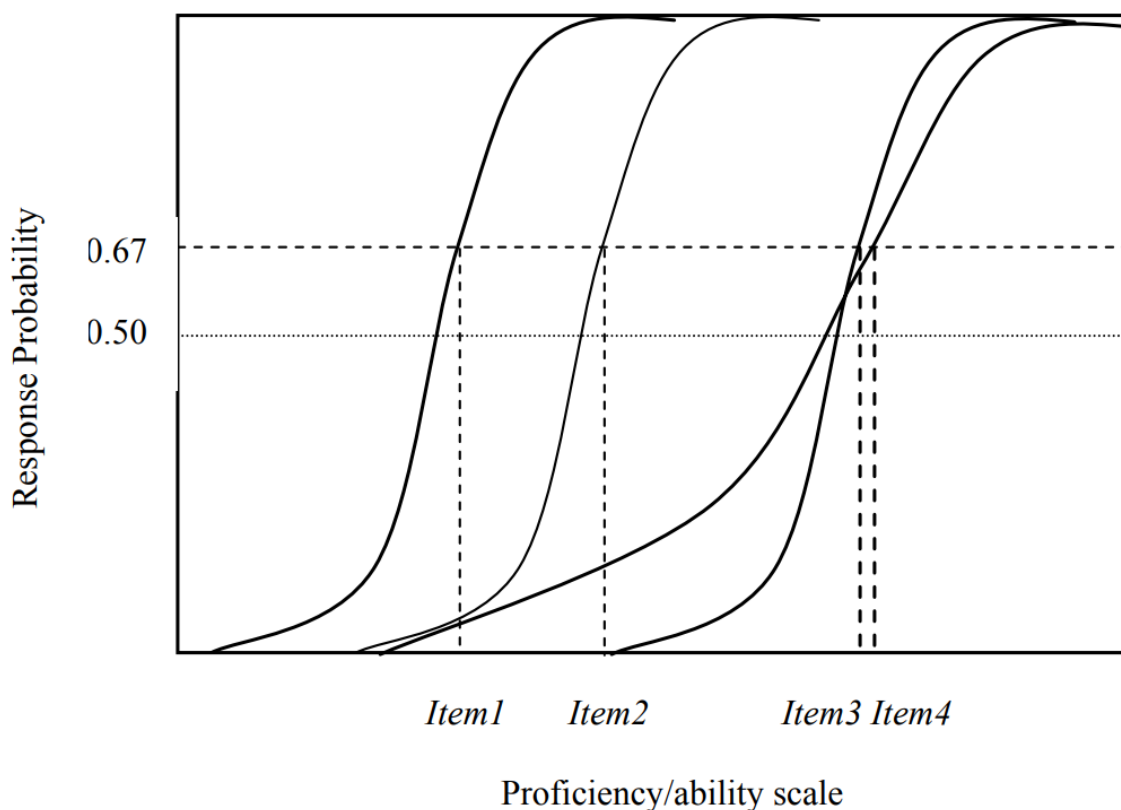


Figura 1. Curvas características de ítems (CCI). Adaptado de Mitzel et al. (2001), p. 261.

Para el procedimiento *Bookmark*, la probabilidad de éxito especificada se estableció en 0,67; esto implica que los evaluados que logran puntaje en el punto de corte tienen una probabilidad de 0,67 de responder correctamente al ítem ubicado en ese punto de la escala. El uso de 0,67 como probabilidad de respuesta (RP) ha sido apoyado por la investigación de Huynh (1998). Huynh sugirió que «la función de información debe maximizarse en función de las probabilidades de respuesta (correcta), porque aquí es donde se puede esperar que los examinados tengan las habilidades necesarias que subyacen a una respuesta correcta» (Mitzel et al., 2001, p. 262). Como indican Mitzel et al. (2001), «la tarea *Bookmark* se basa en un juicio de dominio de lo que un estudiante debe saber, no lo que un estudiante podría lograr adivinando» (p. 261).

Para ambas pruebas se establecieron cinco niveles de desempeño, desde el Nivel 0 (Bajo 1) al Nivel 4 (Alto). La definición de los niveles de desempeño fue desarrollada por el equipo de expertas en lengua tomando como referencia los ítems que componían cada prueba y su ubicación en la escala de habilidades. Una vez identificados los puntos de corte, las expertas profundizaron en las descripciones aludiendo a las tareas específicas que los evaluados de cada nivel de desempeño

eran capaces de resolver. De esta forma se espera contribuir a una retroalimentación más detallada acerca de lo que los evaluados saben y son capaces de hacer a partir de los resultados de la evaluación.

Los indicadores de resultados: puntajes y niveles de desempeño

Los resultados de las pruebas estandarizadas pueden reportarse de diversas maneras. En esta sección se describen sintéticamente los principales indicadores elaborados para dar cuenta de los desempeños de los estudiantes.

Las habilidades que demuestran los estudiantes en ambas pruebas (comprensión lectora y producción escrita) se representan en escalas independientes que, para su mejor utilización y comprensión, se traslada su promedio al valor de 500 puntos y con un desvío estándar de 100 puntos. En otras palabras, se aplica una medida para cada prueba con un mismo criterio técnico de escalamiento, pero su distribución y resultados son independientes y, por lo tanto, incomparables ni resumibles en una única medida sintética, por ejemplo, en un promedio general del desempeño en ambas pruebas.

Para cargar de mayor sentido informativo, se entiende pertinente reportar los resultados mediante una categorización ordinal que suele denominarse *niveles de desempeño*. Esta medida permite una interpretación más adecuada para los usuarios de la información (estudiantes, docentes y decisores de política educativa), en virtud de que ofrece una descripción detallada más comprensiva acerca de las características de las actividades de prueba que son capaces de resolver los estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño.

De lo anterior se desprende una serie de implicancias a tomar en consideración en la interpretación de los niveles de desempeño (Cizek, 2012). En primer lugar, los niveles de desempeño son particulares a esta prueba, o sea, son definiciones ancladas en lo que es capaz de hacer un estudiante frente a lo que mide cada prueba en particular. Segundo, al ser una transformación ordinal de una escala continua, son por definición inclusivos, en tanto los estudiantes que alcanzan los niveles de desempeño superiores están en condiciones de realizar las tareas propias de su nivel y de los niveles que lo anteceden. En tercer término, son jerárquicos, ya que tienen una complejidad creciente, cuyo nivel de mayor complejidad es el Nivel 4.

DESCRIPCIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE LECTURA

Cuadro 4. Niveles de desempeño de lectura

Nivel	Descripción
Nivel 0 Bajo 1	Las actividades propuestas en la prueba no permiten describir las habilidades de los estudiantes de este nivel.
Nivel 1 Muy bajo 310-390	El estudiante que se encuentra en el nivel 1 es capaz de interpretar una imagen y ponerla en relación con el tema central del texto. También puede reconocer la capacidad deíctica de una palabra solo cuando es cercana. Esto es, es capaz de reconocer a quién hace referencia un pronombre, adverbio o adjetivo mientras que esa referencia se encuentre en el mismo párrafo. Puede interpretar el sentido figurado de una expresión corriente. Además, puede interpretar la opinión o la visión del enunciador en un fragmento específico del texto de baja complejidad, esto implica que puede interpretar una posición que no está expresada explícitamente.
Nivel 2 Bajo 390-480	El estudiante que se encuentra en nivel 2 , además de presentar todas las habilidades descritas en el nivel 1, es capaz de localizar información explícita con indicaciones precisas sobre el apartado a observar. Asimismo, logra reconocer la intencionalidad implícita del texto (narrativa, explicativa o persuasiva). Puede reconocer la posición del enunciador en un fragmento específico complejo, la posición se interpreta a través de usos lingüísticos específicos.
Nivel 3 Medio 480-580	El estudiante que alcanza el nivel 3 , nivel de suficiencia, además de presentar todas las habilidades descritas en los niveles 1 y 2, es capaz de localizar información explícita en un lugar no destacado en un texto mixto sin una guía específica. También logra inferir la progresión temática entre diferentes bloques del texto. Asimismo, puede interpretar y evaluar información a partir de su conocimiento del mundo (utilizando conocimiento enciclopédico y/o lingüístico). En los aspectos vinculados a la reflexión sobre el sistema lingüístico el estudiante puede vincular texto verbal con recursos gráficos en diferentes formatos para interpretar elementos de la enunciación. También es capaz de reconocer términos o expresiones difíciles dentro del texto. Asimismo, puede interpretar datos de una gráfica y relacionarlos con el texto verbal. Reconoce el contexto en el que pueden aparecer los textos cuando el contexto no es fácil de identificar porque aparece en lugares no destacados.
Nivel 4 Alto 580- mayor a 580	El estudiante que alcanza el nivel 4 , nivel de suficiencia (alto), además de presentar todas las habilidades descritas en los niveles 1, 2 y 3, es capaz de inferir el tema global de un fragmento (por ejemplo, un párrafo), así como de seleccionar una conclusión que resuma el tema central del texto. Asimismo, utiliza para interpretar el texto conocimiento enciclopédico académico y es capaz de reconocer el uso de conectores textuales.

DESCRIPCIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE ESCRITURA

Cuadro 5. Niveles de desempeño de escritura

Nivel	Descripción
Nivel 0 Bajo 1 menor a 310	Las actividades propuestas en la prueba no permiten describir las habilidades de los estudiantes de este nivel.
Nivel 1 Muy bajo 310-390	<p style="text-align: center;">Dominio discursivo</p> <p>En este nivel, el estudiante es capaz de producir un texto que presenta las siguientes condiciones: a- se adecua al tema, b- hay evidencia explícita de una opinión personal y c- presenta más de un argumento que desarrolla a través de alguna estrategia argumentativa (por ejemplo, utiliza ejemplos, comparaciones, anécdotas, datos, voz de autoridad, entre muchos), pero puede haber contradicciones, imprecisiones o digresiones.</p> <p>En lo que tiene que ver con la estructura del texto, este presenta las tres partes solicitadas: introducción, desarrollo y cierre.</p> <p>Los textos de este nivel generalmente utilizan un registro formal, aunque pueden contener marcas de informalidad, selección léxica inadecuada o presentar reiteraciones innecesarias.</p> <p style="text-align: center;">Dominio textual</p> <p>La información que presenta la producción progresa temáticamente. Esto significa que no se estanca ni vuelve a temas presentados anteriormente.</p> <p style="text-align: center;">Dominio ortotipográfico</p> <p>En este nivel, el estudiante muestra poco conocimiento de las reglas ortográficas que lo lleva a cometer errores de diferente tipo. Además, comete errores tipográficos, como por ejemplo: la omisión, el agregado y/o alteración en el orden correcto de las letras, así como la sustitución de una letra por otra cuando no existe relación fonemática. En este nivel se encuentran las producciones que presentan entre tres y cinco errores de este tipo.</p> <p>En lo que tiene que ver con el uso de la puntuación, los textos en este nivel presentan de tres a cinco errores. Los errores que se consideran en esta prueba están vinculados al uso del punto (punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto en abreviaciones, interrupción de la oración con punto), coma (enumerativa) y signos dobles (interrogación, exclamación, paréntesis, comillas).</p>
Nivel 2 Bajo 390-480	<p style="text-align: center;">Dominio discursivo</p> <p>En este nivel, el estudiante es capaz de producir un texto que presenta las siguientes condiciones: a- se adecua al tema, b- hay evidencia explícita de una opinión personal y c- presenta más de un argumento que desarrolla a través de alguna estrategia argumentativa (por ejemplo, utiliza ejemplos, comparaciones, anécdotas, datos, voz de autoridad, entre muchos). Este nivel no implica la toma de postura a favor o en contra del tema, sino que puede ser una visión con matices, siempre y cuando no haya contradicciones, imprecisiones o digresiones.</p> <p>En lo que tiene que ver con la estructura del texto, este presenta, al igual que en</p>

<p>Nivel 2 Bajo 390-480</p>	<p>aunque en algunas ocasiones pueden aparecer errores en el uso del vocabulario o presentar una palabra en reiteración insistente o innecesaria.</p> <p style="text-align: center;">Dominio textual</p> <p>La información que presenta la producción progresa temáticamente, al igual que sucede en el nivel 1.</p> <p>Estos textos presentan el uso correcto de conectores tanto sean intra como extraoracionales.</p> <p style="text-align: center;">Dominio ortotipográfico</p> <p>En este nivel, el estudiante muestra poco conocimiento de las reglas ortográficas que lo lleva a cometer errores de diferente tipo. Además, comete errores tipográficos, como por ejemplo: la omisión, el agregado y/o alteración en el orden correcto de las letras, así como la sustitución de una letra por otra cuando no existe relación fonemática. En este nivel se encuentran las producciones que presentan entre tres y cinco errores de este tipo.</p> <p>En lo que tiene que ver con el uso de la puntuación, los textos en este nivel presentan hasta dos errores. Los errores que se consideran en esta prueba están vinculados al uso del punto (punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto en abreviaciones, interrupción de la oración con punto), coma (enumerativa) y signos dobles (interrogación, exclamación, paréntesis, comillas).</p>
<p>Nivel 3 Medio 480-580</p>	<p style="text-align: center;">Dominio discursivo</p> <p>En este nivel, al igual que en el nivel 2, el estudiante es capaz de producir un texto que presenta las siguientes condiciones: a- se adecua al tema, b- hay evidencia explícita de una opinión personal y c- presenta más de un argumento que desarrolla a través de alguna estrategia argumentativa (por ejemplo, utiliza ejemplos, comparaciones, anécdotas, datos, voz de autoridad, entre muchos). Este nivel no implica la toma de postura a favor o en contra del tema, sino que puede ser una visión con matices, siempre y cuando no haya contradicciones, imprecisiones o digresiones.</p> <p>En lo que tiene que ver con la estructura del texto, este presenta, al igual que en los niveles 1 y 2, las tres partes: introducción, desarrollo y cierre.</p> <p>Los textos de este nivel utilizan registro formal, una selección léxica adecuada aunque en algunas ocasiones pueden aparecer errores en el uso del vocabulario o presentar una palabra en reiteración insistente o innecesaria, como sucede en el nivel 2.</p> <p style="text-align: center;">Dominio textual</p> <p>La información que presenta la producción progresa temáticamente, al igual que sucede en los niveles 1 y 2.</p> <p>Estos textos presentan el uso correcto de conectores tanto sean intra como extraoracionales, como en el nivel 2. Además, utiliza correctamente las referencias pronominales. Esto es, al utilizar pronombres la información presente en el texto permite determinar de quién o de qué se está hablando.</p> <p>Asimismo, estos textos mantienen la concordancia verbal. Por lo tanto, existe coincidencia de persona y número entre el sujeto y el verbo.</p>

<p>Nivel 3 Medio 480-580</p>	<p style="text-align: center;">Dominio ortotipográfico</p> <p>Al igual que en los niveles anteriores, en este nivel, el estudiante muestra poco conocimiento de las reglas ortográficas que lo lleva a cometer errores de diferentes tipos. Además, comete errores tipográficos, como por ejemplo: la omisión, el agregado y/o alteración en el orden correcto de las letras, así como la sustitución de una letra por otra cuando no existe relación fonemática. Sin embargo, en este nivel se encuentran las producciones que presentan hasta dos errores de este tipo.</p> <p>En lo que tiene que ver con el uso de la puntuación, los textos en este nivel, al igual que en el anterior, presentan hasta dos errores. Los errores que se consideran en esta prueba están vinculados al uso del punto (punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto en abreviaciones, interrupción de la oración con punto), coma (enumerativa) y signos dobles (interrogación, exclamación, paréntesis, comillas).</p>
<p>Nivel 4 Alto 580- mayor a 580</p>	<p style="text-align: center;">Dominio discursivo</p> <p>En este nivel, al igual que en los niveles 2 y 3, el estudiante es capaz de producir un texto que presenta las siguientes condiciones: a- se adecua al tema, b- hay evidencia explícita de una opinión personal y c- presenta más de un argumento que desarrolla a través de alguna estrategia argumentativa (por ejemplo, utiliza ejemplos, comparaciones, anécdotas, datos, voz de autoridad, entre muchos). Este nivel no implica la toma de postura a favor o en contra del tema, sino que puede ser una visión con matices, siempre y cuando no haya contradicciones, imprecisiones o digresiones.</p> <p>En lo que tiene que ver con la estructura del texto, este presenta, al igual que en los niveles 1, 2 y 3, las tres partes: introducción, desarrollo y cierre.</p> <p>Los textos de este nivel utilizan registro formal y una selección léxica adecuada.</p> <p style="text-align: center;">Dominio textual</p> <p>La información que presenta la producción progresa temáticamente, al igual que sucede en los niveles 1, 2 y 3, y también logra organizar el texto correctamente en párrafos.</p> <p>Estos textos presentan el uso correcto de conectores tanto sean intra como extraoracionales, como en los niveles 2 y 3. Además, utiliza correctamente las referencias pronominales, como en el nivel 3. Esto es, al utilizar pronombres la información presente en el texto permite determinar de quién o de qué se está hablando.</p> <p>Asimismo, realizan oraciones completas y gramaticalmente bien estructuradas. También seleccionan correctamente todas las preposiciones que utilizan.</p> <p>Como en el nivel 3, estos textos mantienen la concordancia verbal. Esto es, existe coincidencia de persona y número entre el sujeto y el verbo. Además, poseen concordancia nominal. Por lo tanto, existe coincidencia de género y número entre un sustantivo y sus complementos.</p> <p style="text-align: center;">Dominio ortotipográfico</p> <p>En este nivel, el estudiante muestra poco conocimiento de las reglas ortográficas que lo lleva a cometer errores de diferentes tipos, aunque en menor</p>

<p>Nivel 4 Alto 580- mayor a 580</p>	<p>cantidad que en los niveles anteriores (entre 5 y 6 errores). Además, comete errores tipográficos, como por ejemplo: la omisión, el agregado y/o alteración en el orden correcto de las letras, así como la sustitución de una letra por otra cuando no existe relación fonemática. Al igual que en el nivel anterior, en este nivel se encuentran las producciones que presentan hasta dos errores de este tipo.</p> <p>De la misma manera que en los niveles 2 y 3, en lo relativo al uso de la puntuación, los textos en este nivel presentan hasta dos errores. Los errores que se consideran en esta prueba están vinculados al uso del punto (punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto en abreviaciones, interrupción de la oración con punto), coma (enumerativa) y signos dobles (interrogación, exclamación, paréntesis, comillas).</p>
---	--

RESULTADOS EN LA PRUEBA DE LECTURA

En la Tabla 2 se presentan los resultados generales de la prueba de comprensión lectora, expresados como porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño. En particular, interesa destacar que las últimas dos columnas informan, respectivamente, los porcentajes simples y acumulados de estudiantes en cada nivel de desempeño.

En términos acumulados, el 34,0% de los estudiantes que rindieron la prueba de comprensión lectora se encuentran en los niveles 0, 1 Y 2, o sea, por debajo del nivel 3, establecido como el punto a partir del cual los estudiantes evidenciaron un buen desempeño en esta habilidad.

Tabla 2. Distribución de resultados en prueba de lectura según niveles de desempeño

Nivel	Definición	Puntaje *			Estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
		Mínimo	Máximo	Rango			
0	Bajo I	menor a 340	340	—	154	3,8 %	3,8 %
1	Muy bajo	340	410	80	352	8,7 %	12,5 %
2	Bajo	410	470	90	872	21,6 %	34,0 %
3	Medio	470	560	100	1 581	39,1 %	73,1 %
4	Alto	560	mayor a 560	—	1 088	26,9 %	100 %
Total					4 046	100 %	

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Informa 2024.

Nota (*): Escala con promedio centrado en 500 puntos y desvío estándar 100 puntos.

En la Tabla 3 se presenta la distribución de los niveles de desempeño según la carrera a la que se inscribió cada estudiante. Los datos muestran resultados diferentes por carrera que vale la pena destacar. En primer lugar, casi la mitad de los estudiantes matriculados en las carreras de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Primera Infancia presentaron desempeños por debajo del nivel 3. Esta diferencia es estadísticamente significativa respecto al promedio de todos los estudiantes evaluados. En contrapartida, los estudiantes de Profesorado de Educación Media y

Profesor Técnico concentran la mayor parte de sus estudiantes en los niveles más altos de desempeño en la prueba.

La interpretación adecuada de estos resultados debe considerar la información a la luz de las desiguales condiciones de partida al comienzo de su tránsito por el nivel educativo terciario. Al respecto, esta evidencia se alinea a los distintos perfiles sociodemográficos, así como en términos de su trayectoria educativa previa en la educación media, que ha sido registrado en los informes de matrícula elaborados por la División de Información y Estadística del CFE (CFE, 2023, 2022, 2021, 2020), donde se muestra sistemáticamente el alto grado de heterogeneidad en los perfiles que caracterizan a los estudiantes de las diferentes carreras ofrecidas por el CFE, específicamente en términos de la edad, sexo y condiciones socioeconómicas, educativas y culturales de los estudiantes que ingresan por primera vez al CFE.

Tabla 3. Distribución de resultados en prueba de lectura según niveles de desempeño y carrera

	Maestro de Primera Infancia	Maestro de Educación Primaria	Profesorado de Educación Media	Maestro Técnico	Profesor Técnico	Educador Social	CLE	Total
Bajo 1	7,2	7,9	1,7	4,3	0,0	2,0	4,5	3,8
1	11,7	15,1	5,5	8,6	0,0	7,3	26,1	8,7
2	26,8	27,7	16,0	29,3	21,6	27,3	17,4	21,6
3	38,6	33,9	41,0	32,8	37,9	38,0	47,8	39,1
4	15,7	15,3	35,7	25,0	40,5	25,3	4,4	26,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Informa 2024.

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ESCRITURA

En la Tabla 4 se presentan los resultados generales de la prueba de escritura. Al igual que en los resultados de lectura, interesa destacar que las últimas dos columnas informan, respectivamente, los porcentajes simples y acumulados de estudiantes en cada nivel de desempeño. Así, en términos acumulados, el 38,5 % de los estudiantes que rindieron la prueba de producción escrita se encuentran en los niveles 0, 1 y 2, o sea, por debajo del nivel 3-Medio, establecido como el punto a partir del cual los estudiantes evidenciaron un buen desempeño en esta habilidad.

Tabla 4. Distribución de resultados en prueba de escritura según niveles de desempeño

Nivel	Definición	Puntaje			Estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
		Mínimo	Máximo	Rango			
0	Bajo I	menor a 340	340	—	67	1,7	1.7
1	Muy bajo	340	410	70	226	5,6	7.3
2	Bajo	410	470	60	1264	31,2	38,5
3	Medio	470	560	90	1838	45,4	83,9
4	Alto	560	mayor a 560	—	651	16,1	100
Total					4046	100	

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Informa 2024.

En la Tabla 5 se presenta la distribución de los niveles de desempeño según la carrera a la que se inscribió cada estudiante. En concordancia con los desempeños en lectura, los datos para escritura muestran resultados diferentes por carrera. En primer lugar, y al igual que en ciclo anterior, casi la mitad de matriculados por primera vez en la carrera de Maestro Técnico presentaron desempeños por debajo del nivel 3. Las carreras de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Primera Infancia y Certificación en Lenguas Extranjeras presentaron desempeños levemente inferiores al promedio.

Por otra parte, el Profesorado de Educación Media y el Profesor Técnico presentan desempeños superiores al promedio del CFE.

Como se señaló en la sección anterior, la interpretación ajustada de estos resultados debe considerar el peso relativo de los estudiantes matriculados en cada carrera, así como las desiguales condiciones de partida al comienzo de su tránsito por el nivel educativo terciario.

Al igual que en la prueba de lectura, esta evidencia muestra que el alto grado de heterogeneidad en los perfiles que caracterizan a los estudiantes de las diferentes carreras ofrecidas por el CFE se asocia directamente con los desempeños alcanzados en la prueba.

Tabla 5. Distribución de resultados en prueba de escritura según niveles de desempeño y carrera

	Maestro de Primera Infancia	Maestro de Educación Primaria	Profesorado de Educación Media	Maestro Técnico	Profesor Técnico	Educador Social	CLE	Total
Bajo 1	2,5	1,5	1,3	3,6	0,0	0,0	4,6	1,7
1	7,5	8,3	3,9	5,4	0,0	6,3	4,6	5,6
2	35,7	35,6	27,5	39,3	29,7	28,9	36,4	31,2
3	44,2	42,5	47,3	42,0	54,1	47,2	41,0	45,4
4	10,2	12,4	19,9	9,8	13,5	17,6	13,6	16,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Informa 2024.

DEVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la prueba diagnóstica estarán disponibles al final del primer semestre de 2024. Los estudiantes y los docentes de primer año pueden visualizar los resultados en el Sistema de Gestión Estudiantil (SGE) en el que reciben un reporte indicando cuál fue el nivel de logro alcanzado en la prueba.

Asimismo, se elabora para cada uno de los centros e institutos de formación en educación un reporte por centro educativo, individualizado y por grupo, que describe los desempeños de los estudiantes participantes de cada establecimiento con el objetivo de diseñar estrategias locales de fortalecimiento de esta competencia.

Como parte de las acciones de fortalecimiento de la competencia comunicacional de los educadores el CFE dispuso que los estudiantes que hayan alcanzado los niveles más bajos en la prueba deberán realizar de manera obligatoria un taller presencial de escritura durante el segundo semestre. Complementariamente, se propuso el curso Acompañamiento en Lengua Española (ALE), sugerido a aquellos estudiantes que deberán afianzar sus competencias lingüísticas para abordar los desafíos de una educación terciaria.

En función de los resultados de Informa 2024, un 34% (o sea 1378 estudiantes) que tuvieron desempeños por debajo del nivel 3, deberán tomar el curso de Acompañamiento en Lengua Española (ALE), mientras que el 38,5% (o sea 1557 estudiantes) deberán cursar el taller de escritura para reforzar sus habilidades comunicacionales.

EN SÍNTESIS

La evaluación INFORMA 2024 ha consolidado su papel como una herramienta para el diagnóstico de las competencias básicas en comprensión lectora y escritura de los estudiantes que ingresan a la formación docente en Uruguay. Este estudio ha proporcionado datos esenciales para el diseño y la implementación de políticas educativas más efectivas.

Las evaluaciones diagnósticas como INFORMA, son valiosas porque proporcionan una base sólida de datos cuantitativos y cualitativos que pueden ser utilizados para la toma de decisiones informadas. Estas evaluaciones permiten una visión del estado de las competencias estudiantiles y ayudan a identificar patrones y tendencias. Además, al ser estandarizadas, aseguran la equidad en la evaluación, permitiendo comparaciones justas y consistentes entre diferentes cohortes y contextos educativos.

Una de las principales fortalezas de INFORMA es su capacidad para ofrecer una evaluación estandarizada que complementa las impresiones de los docentes sobre sus estudiantes. Al proporcionar información detallada sobre el nivel de habilidades en lectura y escritura de cada estudiante, permite identificar áreas específicas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas. Esta información es clave para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida, tengan la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para tener éxito en su formación docente.

El proceso de elaboración de la evaluación incluyó la definición de un marco conceptual sobre el que se basaron las tablas de especificaciones y las actividades alineadas con las definiciones conceptuales del Consejo de Formación en Educación (CFE). Este enfoque, combinado con la colaboración estrecha con referentes técnicos del CFE, asegura la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos.

En términos logísticos, la coordinación con la División Estudiantil del CFE y con CEIBAL fue fundamental para la correcta implementación de la prueba, garantizando la disponibilidad de equipos y conectividad en todas las sedes. La alta participación y cobertura efectiva lograda (89,2 % de asistencia) refleja el compromiso y la capacidad organizativa de las instituciones involucradas.

Los resultados de INFORMA 2024 revelan que una parte significativa de los estudiantes se encuentra en niveles bajos de desempeño en lectura y escritura al inicio de su

formación. Esta información destaca la necesidad de intervenciones educativas que aborden estas deficiencias desde el comienzo de la formación terciaria.

El análisis también evidenció diferencias significativas en los desempeños según la carrera elegida, lo que subraya la importancia de considerar las características y necesidades específicas de cada grupo estudiantil. Esta diversidad en los perfiles y condiciones de partida de los estudiantes requiere estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptativas.

El desafío principal para el CFE es desarrollar y fortalecer las competencias comunicacionales de los estudiantes desde el inicio de su formación, utilizando estrategias tanto individuales como institucionales. La implementación de talleres de escritura obligatorios y cursos de acompañamiento en lengua española son pasos cruciales en esta dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelstein, A. y Kugel, O. (2011). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad General Sarmiento.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Eds.) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- ANEP-ProLEE (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Bortolotti, S. L. V., Tezza, R., de Andrade, D. F., Bornia, A. C., & de Sousa Júnior, A. F. (2013). Relevance and advantages of using the item response theory. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 47(4), 2341–2360.
- CFE (2020). Informe de matrícula inicial 2020. Montevideo: CFE.
- CFE (2021). Informe de matrícula inicial 2021. Montevideo: CFE.
- CFE (2022). Informe de matrícula inicial 2022. Montevideo: CFE.
- CFE (2023). Informe de matrícula inicial 2023. Montevideo: CFE.
- Cizek, G. (Ed.). (2012). *Setting performance standards: Foundations, methods, and innovations*. Routledge.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory* (Vol. 2). Sage.
- Huynh, H. (1998). *On score locations of binary and partial credit items and their applications to item mapping and criterion-referenced interpretation*. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(19), 35-56.

McCrudden, M., & Schraw, G. (2007). *Relevance and goal-focusing in text processing*. Educational psychology review, 19, 113-139.

Mitzel, H.C., Lewis, D.M., Patz, R.J., & Green, D.R. (2001). "The bookmark procedure: Psychological perspectives" in G.J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives* (pp. 249-281). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Samejima, F. (1969). *Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores*. Psychometrika Monograph Supplement, 34 (4, Pt. 2), 100.

PISA (2018). *Marco de lectura PISA*.

<https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20lectura.pdf>