

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**El diseño de la evaluación de los aprendizajes en los últimos
veinticinco años en educación primaria: definiciones y decisiones**

La singularidad de Uruguay en clave internacional

Entregado como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación

Verónica Zorrilla de San Martín Gründel - 63091

Directores de tesis: Dra. Carina Lion y Dr. Cristóbal Cobo

2021

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Verónica Zorrilla de San Martín Gründel, declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Doctorado en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 24 de junio de 2021

ÍNDICE

ABREVIATURAS Y SIGLAS	12
RESUMEN	14
INTRODUCCIÓN	15
Estructura general de la tesis	16
Capítulo 1 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1 Tema de estudio	18
1.1.1 Justificación y relevancia del tema	18
1.1.2 Antecedentes	20
1.2 Finalidad y unidad de análisis	22
1.2.1 Objetivos y preguntas de investigación	22
Capítulo 2 MARCO CONTEXTUAL	25
2.1 El sistema educativo uruguayo: marco histórico institucional y estructura	25
2.1.1 Antecedentes de los hitos (1985-1994)	26
2.1.2 Sobre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)	26
2.2 Marco contextual de la primera evaluación de aprendizajes en Uruguay	29
2.2.1 Sobre la Ley General de Educación 2008	30
2.3 Principios rectores de las políticas educativas (1995 - 2020)	31
Capítulo 3 MARCO TEÓRICO	34
3.1 Contexto político de la evaluación en el Uruguay	34
3.1.1 La evaluación a nivel nacional en la ANEP	35
3.1.2 Los hitos de evaluación en el sistema educativo uruguayo	36
3.1.2.1 Evaluaciones Nacionales de Aprendizaje (1996 - 2005)	37
3.1.2.2 Evaluaciones en Línea (2009-2014)	40
3.1.2.3 Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (2015 - 2020)	41
3.1.3 Síntesis comparativa de los hitos de evaluación	44

3.2 Evaluación educativa	45
3.2.1 La evaluación como constructo histórico	45
3.2.1.1 El significado desde diferentes autores y contextos de significación	45
3.2.1.2 La finalidad de la evaluación educativa	53
3.2.2 Los elementos del proceso de evaluación educativa	57
3.2.2.1 El referente y los juicios de valor	57
3.2.2.2 Los instrumentos	59
3.3 Enfoques conceptuales sobre el aprendizaje	60
3.3.1 Teorías de aprendizaje y enfoques teóricos	60
3.3.1.1 Teorías conductistas	61
3.3.1.2 Teorías cognitivistas	63
3.3.1.3 Teorías constructivistas y construccionistas	65
3.3.1.4 Teorías socio-culturales	67
3.3.1.5 Conectivismo	69
3.3.1.6 Aprendizaje Profundo	70
3.3.2 Matriz conceptual sobre las conceptualizaciones sobre el aprendizaje	71
3.4 El rol de la tecnología en los diseños de evaluación	72
3.4.1 El uso de la tecnología: modelo SAMR	72
3.4.2 La tecnología como entorno de aprendizaje	73
Capítulo 4 MARCO METODOLÓGICO	76
4.1 El estudio cualitativo como marco	76
4.2 El estudio de casos como método de investigación	78
4.3 Universo de estudio y unidad de análisis	79
4.4 Diseño general de la investigación	80
4.5 Fase 1: Estudio colectivo de casos	84
4.5.1 Muestra	84
4.5.1.1 Proceso de recolección de datos	85

4.5.1.2	Criterios para la selección de la muestra	86
4.5.1.2.1	Entrevistas a expertos de cada hito	86
4.5.1.2.2	Documentos representativos de cada hito	90
4.5.2	Técnicas de recolección y análisis de datos (fase 1)	94
4.5.2.1	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	96
4.5.2.1.1	Entrevistas en profundidad	96
4.5.2.1.2	Análisis de documentos	98
4.5.2.1.3	Elaboración de los instrumentos	99
4.5.2.1.4	Validación de instrumentos	103
4.5.2.2	Herramientas de procesamiento	104
4.5.3	Trabajo de campo (fase 1)	104
4.5.4	Tratamiento y análisis de datos (fase 1)	107
4.5.4.1	Reducción de datos	108
4.5.4.2	Despliegue de datos	115
4.5.4.3	Extracción de conclusiones	118
4.6	Fase 2: Aplicación de la matriz analítica	119
4.6.1	Proyectos seleccionados para la segunda fase	119
4.6.1.1	Proyecto 1: Learning One to One (Colombia)	120
4.6.1.2	Proyecto 2: Pruebas Aprender (Argentina)	121
4.6.2	Trabajo de campo (fase 2)	122
4.6.3	Tratamiento y análisis de datos (fase 2)	123
4.7	Criterios de rigor científico	124
4.8	Resguardos éticos	126
Capítulo 5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (I)		127
5.1	Tres hitos de evaluación en la historia contemporánea del Uruguay	127
5.1.1	Hito 1: Ev. Nacionales desde las voces y los documentos (1996 - 2005)	128
5.1.1.1	Contexto de política nacional	128

5.1.1.2 Evaluación educativa	138
5.1.1.3 Aprendizaje	153
5.1.1.4 Rol de la tecnología	157
5.1.2 Hito 2: Evaluaciones en Línea desde las voces y los documentos (2009-2014)	158
5.1.2.1 Contexto de política nacional	159
5.1.2.2 Evaluación Educativa	164
5.1.2.3 Aprendizaje	178
5.1.2.4 Rol de la tecnología	180
5.1.3 Hito 3: Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes desde las voces y los documentos (2015 - 2020)	182
5.1.3.1 Contexto de política nacional	182
5.1.3.2 Evaluación Educativa	187
5.1.3.3 Aprendizaje	198
5.1.3.4 Rol de la tecnología	201
5.2 Algunas miradas transversales	203
5.2.1 Un recorrido longitudinal a la dimensión de política nacional	203
5.2.2 Conceptualización del aprendizaje en los tres hitos	207
5.2.3 El rol de la tecnología en los diseños de evaluación	211
5.2.4 La dimensión de Evaluación Educativa	211
5.3 La matriz de evaluación nodal	212
Capítulo 6 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (II)	221
6.1 Learning One to One (Colombia)	221
6.1.1 Contextualización y datos desde las definiciones políticas y de gestión	222
6.1.2 Las definiciones desde lo didáctico	223
6.1.3 Definiciones desde lo psicológico	226
6.1.4 Decisiones con relación a la tecnología	227
6.2 Pruebas <i>Aprender</i> (Argentina)	228

6.2.1 Definiciones políticas y de gestión	229
6.2.2 Definiciones didácticas y decisiones en relación a la tecnología	232
6.3 La aplicación de la matriz de evaluación nodal	234
Capítulo 7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA TESIS	239
7.1 Discusión general de los resultados	239
7.1.1 Eje político	240
7.1.2 Eje didáctico	242
7.1.3 Eje epistemológico	245
7.1.4 Eje psicológico	248
7.1.5 Eje tecnológico	250
7.2 En relación con los objetivos y preguntas de investigación	251
7.3 Alcances y limitaciones del estudio	261
7.4 Proyecciones hacia futuras líneas de investigación	262
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264
ANEXOS	280
Anexo I: Cuadro comparativo de teorías y modelos teóricos sobre el aprendizaje	280
Anexo II: Pauta de la entrevista	284
Anexo III: Planilla de análisis de documentos	286
Anexo IV: Correo electrónico de solicitud de entrevista - fase 1	287
Anexo V: Correo electrónico de solicitud de entrevista - fase 2	288
Anexo VI: Datos organizados de la fase 1 - Citas agrupadas por categoría y por hito	289
Anexo VII: Datos organizados de la fase 2 - Relatos 1 y 2	394
Anexo VIII: Consentimiento informado para participantes de investigación	411

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuadro con los objetivos generales, específicos y enfoques metodológicos	81
Tabla 2: Muestra inicial de expertos	88
Tabla 3: Muestra final de expertos	89
Tabla 4: Fases del proceso de evaluación	91
Tabla 5: Muestra final de documentos	92
Tabla 6: Técnicas e instrumentos de recolección de datos	96
Tabla 7: Categorías y subcategorías apriorísticas de la fase 1 del diseño de investigación	101
Tabla 8: Perfil profesional de los expertos que validan los instrumentos	103
Tabla 9: Entrevistas realizadas en la fase 1	105
Tabla 10: Categorías apriorísticas y subcategorías con sus códigos y definiciones	110
Tabla 11: Categorías y subcategorías con sus códigos y cantidad de citas codificadas	116
Tabla 12: Entrevistas realizadas en la fase 2	122
Tabla 13: Actores participantes por hito en cada una de las fases del proceso de evaluación	205
Tabla 14: Representación de las categorías referidas a la conceptualización: foco del aprendizaje	207
Tabla 15: Cruce de las categorías referidas al foco del aprendizaje con el lugar de la evaluación que se le da en las teorías de aprendizaje y modelos teóricos	209
Tabla 16: Contenidos escolares por hito	210
Tabla 17: Clasificación de los hitos en los niveles del modelo SAMR	211
Tabla 18: Matriz de evaluación nodal: categorías y analizadores	214
Tabla 19: Matriz de análisis aplicada a los hitos nacionales	216
Tabla 20: Matriz de análisis aplicada a los proyectos internacionales	235
Tabla 21: Aspectos destacados del eje político	240
Tabla 22: Aspectos destacados del eje didáctico	243
Tabla 23: Aspectos destacados del eje epistemológico	245

Tabla 24: Aspectos destacados del eje psicológico	248
Tabla 25: Preguntas a la evaluación	249
Tabla 26: Aspectos destacados del eje tecnológico	250
Tabla 27: Nueva agenda para la evaluación de los aprendizajes	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Primeros interrogantes	19
Figura 2: Objetivos de la investigación	24
Figura 3: Organización del Sistema Educativo Uruguayo (1985 - 2020)	28
Figura 4: Órganos que integran el Sistema Nacional de Educación Pública	31
Figura 5: Principios rectores de políticas educativas en educación primaria	33
Figura 6: Secuencia temporal del surgimiento y permanencia de los tres hitos de evaluación	37
Figura 7: Síntesis de las características generales hitos de evaluación de los aprendizajes en Uruguay (1995 - 2020)	44
Figura 8: Línea del tiempo con los períodos y etapas de evaluación	48
Figura 9: Tipología de evaluación de aprendizajes según su referente	59
Figura 10: Modelos SAMR	73
Figura 11: Encuadre epistemológico	79
Figura 12: Diseño general de la investigación	83
Figura 13: Proceso de definición del universo, unidad de análisis y muestra	85
Figura 14: Muestra final de expertos con los vínculos que surgen a partir de las entrevistas	90
Figura 15: Procedimientos de recogida y análisis de datos	95
Figura 16: Proceso de tratamiento y análisis de datos	108
Figura 17: Representación de las categorías y subcategorías	110
Figura 18: Criterios de confiabilidad	124
Figura 19: Línea del tiempo de los períodos de gobierno de autoridades políticas y educativas. Síntesis de antecedentes e hito 1	129
Figura 20: Actividad de prueba a ser respondida por el alumno. Plataforma SEA	174
Figura 21: Ítem de múltiple opción con su respectivo perfil	175
Figura 22: Ítem de respuesta construida por el alumno	176
Figura 23: Procesos, herramientas y actores involucrados en la evaluación según NPDL	190

Figura 24: Primera y segunda dimensión de la rúbrica de centro	195
Figura 25: Primera dimensión de la progresión de la competencia comunicación	196
Figura 26: Línea de tiempo de los períodos de gobierno con sus autoridades políticas y educativas. Síntesis de antecedentes e hitos seleccionados para este estudio	204

ABREVIATURAS Y SIGLAS

h Hora

min Minuto

s. Siglo

s.f. Sin fecha

p. Página

pp. Páginas

AIDEP Asociación de Institutos de Educación Privada

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

ANII Agencia Nacional de Investigación e Innovación

ANTEL Administración Nacional de Telecomunicaciones

AUDEC Asociación Uruguaya de Educación Católica

BID Banco Interamericano de Desarrollo

BIRF Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento

BM Banco Mundial

CEIBAL Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea

CEIP Consejo de Educación Inicial y Primaria

CEP Consejo de Educación Primaria

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CES Consejo de Educación Secundaria

CETP Consejo de Educación Técnico Profesional

CFE Consejo de Formación en Educación

CIDE Comisión de Inversores y Desarrollo Económico

CONAE Consejo Nacional de Educación

DIEE Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística

FMI Fondo Monetario Internacional

INEEd Instituto Nacional de Evaluación Educativa

LATU Laboratorio Tecnológico del Uruguay

L1to1 *Learning One to One*

MEC Ministerio de Educación Cultura

MECAEP Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria

NPDL *New Pedagogies for Deep Learning*

NPAP Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo

OPP Oficina de Planeamiento y Presupuesto

PEAID Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital

RGA Red Global de Aprendizajes

SNE Sistema Nacional de Educación

UdelaR Universidad de la República

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* | Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación

UMRE Unidad de Medición de Resultados Educativos

UTEC Universidad Tecnológica del Uruguay

UTU Universidad del Trabajo

RESUMEN

Desde hace más de un siglo, existe evidencia empírica de investigaciones centradas en los aprendizajes y marcos conceptuales que proponen al estudiante como centro del proceso educativo. Hemos vivido una paulatina, pero inexorable transformación de los sistemas educativos en ecologías de aprendizaje, guiados por un objetivo central: aprender más y mejor. Esta revolución de los aprendizajes, en clara alianza con los nuevos entornos con tecnología digital, nos obliga a asumir un nuevo dominio de habilidades y competencias. ¿Están nuestras prácticas educativas centradas en los aprendizajes? ¿Qué evaluamos? ¿Cómo es el abordaje desde una perspectiva sistémica? ¿Cómo son los diseños de evaluación? ¿Qué desafíos enfrenta la evaluación centrada en los aprendizajes en un futuro inmediato?

Esta investigación busca conocer, describir y caracterizar distintos enfoques de evaluación de los aprendizajes, con la intención final de construir un modelo de análisis de sus diseños. Se describen y caracterizan tres diseños distintos de evaluación de los aprendizajes que ha adoptado el sistema educativo uruguayo entre 1995 y 2020. Se genera una matriz, a la que denominamos “matriz de evaluación nodal”, acerca de las respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación, del modo en que se caracterizan los logros en aprendizajes, y del rol de la tecnología.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, con foco en el método de estudio colectivo de casos. Tanto los tres casos uruguayos (Evaluaciones Nacionales, Evaluaciones en Línea, Red Global de Aprendizajes) como los dos proyectos internacionales (*Learning One to One* de Colombia y *Aprender* de Argentina) fueron abordados mediante las técnicas de entrevistas en profundidad y análisis de documentos. El análisis nos permitió construir una matriz de evaluación nodal como modelo de análisis de diseños de evaluación y validarla posteriormente en el análisis de dos casos internacionales. Esta matriz cuenta con cinco ejes de análisis (político, didáctico, psicológico, epistemológico y tecnológico) y sus correspondientes analizadores, que resultan fértiles para aplicar en distintos casos. Sobre este hallazgo se discuten las implicancias para una nueva agenda de evaluación de los aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

En Uruguay, como en otros países de la región, el desarrollo de los sistemas estandarizados de evaluación de aprendizajes recibió un impulso significativo a partir de la década de 1990. Desde 1996, comenzaron a implementarse, a nivel de educación primaria, las primeras evaluaciones de alcance nacional: las Evaluaciones Nacionales de Aprendizaje. Luego de la creación y puesta en marcha del Plan Ceibal en 2007, que entregó y universalizó el uso de la computadora portátil (modelo XO) para docentes y estudiantes, se volvió posible llevar a cabo evaluaciones utilizando la tecnología digital como un medio para realizarlas. Por ese motivo, durante el año 2009 comenzaron a llevarse adelante las Evaluaciones en Línea. En los últimos años, a partir de que Uruguay se integrara al movimiento internacional *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL), quedó habilitado un nuevo enfoque de evaluación, implementado desde 2015 a través de las evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (RGA). De este modo, se instauró un nuevo diseño de evaluación a escala nacional, redimensionando el rol de la tecnología. Es así que, en los últimos veinticinco años en el Uruguay, podemos identificar tres diseños de evaluación de los aprendizajes: las Evaluaciones Nacionales, las Evaluaciones en Línea y las evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes.

En esta investigación nos proponemos analizar los diseños de evaluación que implementan los sistemas educativos para conocer los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de las voces de los diseñadores y los documentos que fundamentan los marcos teóricos y metodológicos. En este sentido, resulta valioso un rastreo longitudinal y comparativo acerca de los distintos diseños evaluativos, y de las concepciones y decisiones que llevaron a dichos diseños; sus enfoques acerca del aprender; de la inclusión de tecnologías; los focos en los que han puesto sus objetivos. Esto nos permite relacionar la información con su contextualización histórica y nos brinda insumos para la creación de nuevas categorías de análisis, así como para la construcción de una matriz de datos de los tres hitos de evaluación.

Ahora bien, el ámbito internacional no es ajeno a las definiciones y decisiones en cuanto a los enfoques de evaluación de los aprendizajes. Es por este motivo que se busca validar la matriz generada con los casos uruguayos. Para ello, esta se aplica a dos proyectos implementados en países de América Latina, con el objetivo de describir y caracterizar los diseños de evaluación de aprendizajes implementados desde sus respectivas conceptualizaciones. Han surgido y están sucediendo proyectos de gran escala que pueden aportar convergencias o divergencias para

repensar los diseños de evaluación de los aprendizajes con miras a una nueva agenda para la evaluación. Nos preguntamos entonces: ¿cómo son sus diseños? ¿Podemos construir un modelo de análisis que nos permita caracterizarlos?

Estructura general de la tesis

El documento se estructura en siete capítulos seguidos por las referencias bibliográficas y los anexos.

En el capítulo 1 se presenta el propósito general de la investigación. Se delimita el tema, su justificación y relevancia, seguido de la finalidad y unidad de análisis. Luego se plantean los objetivos generales y específicos, y se formulan las preguntas que orientan y guían el trabajo empírico e interpretativo.

El capítulo 2 engloba la generalidad del marco contextual institucional y la estructura del sistema educativo uruguayo. Se hace referencia a los principios rectores de las políticas educativas de Uruguay en el período de 1995 a 2020. Se toma este período porque marca el inicio de las evaluaciones estandarizadas de alcance nacional hasta la actualidad. Este contexto resulta relevante para situar los casos de análisis.

El capítulo 3 se divide en cuatro apartados que dan cuenta de los ejes teóricos de la investigación: el contexto político de la evaluación en el Uruguay; la evaluación educativa; los enfoques conceptuales sobre el aprendizaje; el rol de la tecnología en los diseños de evaluación. Se hace foco en las dimensiones analíticas que la tesis recorre en función de sus objetivos y líneas de interpretación. El núcleo de este apartado reside en la articulación entre una perspectiva política, otra cognitiva y otra tecnológica, que forman parte de las decisiones y de las concepciones que se ponen en juego cuando se diseñan instrumentos de evaluación para los aprendizajes.

En el capítulo 4 se detalla la metodología que enmarca esta investigación. Se explicitan las dos fases de la investigación: una primera etapa, guiada por un enfoque de estudio colectivo de casos, que da cuenta de las características recurrentes analizadas con el método comparativo constante y la matriz interpretativa que se deriva de dicho análisis; una segunda etapa, de aplicación de la matriz analítica en dos nuevos casos para su validación.

Los capítulos 5 y 6 corresponden a las dos fases de la investigación. En el capítulo 5 se construye la matriz de evaluación nodal a partir de los casos de estudio, que cuenta con cinco

ejes de análisis ya señalados (político, didáctico, psicológico, epistemológico y tecnológico) y sus correspondientes analizadores. En el capítulo 6 se construyen dos nuevas narrativas en función de las categorías y dimensiones de la matriz de evaluación nodal. De esta manera, se valida en su aplicación a casos nuevos, lo cual permite una interpretación analítica de los mismos.

El capítulo 7 da cuenta de la discusión y conclusiones de la tesis. De los resultados emergen características recurrentes que reconocemos como aspectos a ser considerados en una nueva agenda para la evaluación y se dejan planteadas líneas futuras de investigación.

La tesis cuenta con anexos que detallan el trabajo empírico realizado. Se aclara que aunque se opta por utilizar la palabra “estudiante”, en varias ocasiones, tanto en la literatura como en la voz de los entrevistados se refiere a la palabra “alumno”, por lo que no se sustituye por “estudiante”, sino que se cita tal cual los autores la utilizan.

Capítulo 1 | PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Tema de estudio

El tema de esta investigación se centra en la evaluación de los aprendizajes desde el punto de vista de su diseño y las decisiones que tomaron para su elaboración. Se parte de una reconstrucción histórica de la evaluación en el Uruguay, entre los años 1995 y 2020. Se focaliza la atención en la educación primaria, para conocer las definiciones y analizar las decisiones que se adoptaron para la elaboración de los diseños de evaluación. Además, se analizan otros diseños de evaluación internacionales contemporáneos, como forma de expandir la mirada y producir insumos para la discusión.

1.1.1 Justificación y relevancia del tema

Desde mis estudios de grado en formación docente, los planes de estudio (de la década de 1990) estaban centrados en “la enseñanza” de los docentes, con foco en las prácticas de enseñanza. Mis estudios posteriores, cuando ejercía como maestra, siempre hicieron énfasis en la Didáctica. Fue recién en mi formación de postgrado, en 2010, que surgió como línea para futuros análisis de investigación el tema de estudiar con mayor profundidad: los aprendizajes.

En Zorrilla de San Martín (2012) quedaron planteados estos interrogantes: ¿Qué prácticas generan mejores estrategias de aprendizajes? ¿Qué se espera del estudiante? ¿Es importante para el docente conocer o determinar los procesos que construye el estudiante? Así, comencé esta investigación basada en mi interés personal en estudiar la complejidad del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Al revisar la literatura, identifiqué tres ejes:

- 1) La introducción de las TIC en los procesos educativos (Buckingham, 2008).
- 2) El dominio de un nuevo conjunto de competencias y habilidades para aprender de manera constante (Cobo y Moravec, 2011).
- 3) La transformación de los sistemas educativos en sistemas de aprendizaje, con un enfoque centrado en el estudiante y en nuevas formas de concebir los aprendizajes (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

En la intersección de estos tres ejes surgieron los primeros interrogantes: ¿qué aprenden nuestros estudiantes? ¿Cómo lo evaluamos?

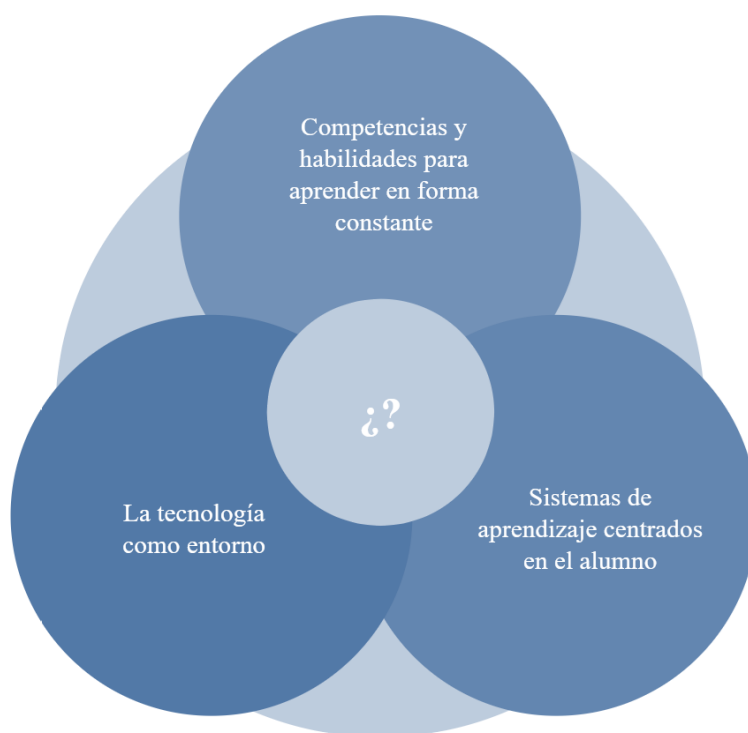


Figura 1: Primeros interrogantes

Fuente: Elaboración propia

Estos tres ejes moldean las prácticas actuales de enseñanza y de aprendizaje, y nos colocan ante la necesidad de repensar los sistemas educativos tradicionales con el fin de responder a las transformaciones a las que nos enfrentamos en esta época compleja. A partir de ello, comencé a rediseñar el objeto de estudio inicial, para lo cual seleccioné la evaluación educativa de los aprendizajes como eje central de análisis. La pregunta inicial fue: ¿cómo son los diseños de evaluación que implementan los sistemas educativos para conocer los aprendizajes de sus estudiantes? Así, con la mirada puesta en el sistema educativo y el diseño de la evaluación, comencé esta investigación, y dejé en un segundo plano el aula y las prácticas de evaluación.

Al respecto, es preciso señalar que la educación uruguaya ha hecho foco en las evaluaciones internas del sistema educativo desde los trabajos que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) encargó a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la década de 1990. Se le encomendó a su Oficina en Montevideo realizar un diagnóstico e

investigación de la educación básica de Uruguay. El informe, al que se llamó *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos* (CEPAL y ANEP, 1990) analizó los resultados de la evaluación aplicada a una muestra representativa de alumnos de escuelas públicas y privadas de Montevideo. Como antecedente del informe de la CEPAL y ANEP (1990), podemos nombrar el estudio de la Comisión de Inversores y Desarrollo Económico (CIDE, 1965) sobre la situación económica, social, cultural y educativa de la población uruguaya que se realizó entre 1963 y 1965, con la asesoría técnica de la UNESCO.

Por otro lado, entre 1973 y 1985 la política educativa nacional llevada a cabo fue la de un gobierno de Dictadura Militar. Recién luego de la reconstrucción de la democracia se retomó una serie de estudios con el objetivo de evaluar el sistema educativo. A partir del año 1985 se lleva a cabo el diagnóstico del sistema educativo y en 1995 comenzó un período de Reforma Educativa, al tiempo que se constituyó el primer sistema de evaluación educativa a nivel nacional. Por ese motivo, este estudio establece una periodización a partir de 1995, debido a que entonces comienza a gestarse la primera evaluación nacional en la historia del sistema educativo uruguayo. En los siguientes veinticinco años se desarrollan e implementan, a nivel de sistema educativo, distintos enfoques de evaluación de los aprendizajes. Consideramos relevante identificarlos para dar inicio a esta investigación.

Claro que, más allá de que, por sí misma, la evaluación es un tema relevante en las propuestas educativas, en el contexto de educación virtual a partir de la pandemia causada por el COVID-19 ha tomado mayor importancia. Lo sucedido durante la pandemia parece demostrar que es necesario seguir pensando la evaluación en lo inmediato, a nivel de aula, como en el mediano y largo plazo, a nivel de sistema educativo. Más aún, teniendo en cuenta que, durante la pandemia, las aulas de Uruguay así como de otros países del mundo, permanecieron algunos períodos cerradas y los hogares de los estudiantes ocuparon un espacio central para el aprendizaje: Por ello es que continúan surgiendo interrogantes en torno al tema de la evaluación.

1.1.2 Antecedentes

En distintas etapas del trabajo de tesis se ha buscado antecedentes sobre investigaciones similares con el objetivo de nutrir el análisis. La búsqueda ha sido a nivel regional por el alcance y la particularidad del tema abordado en este estudio. El aporte se ha limitado a la dimensión

política, no encontrando investigaciones específicas sobre diseños de evaluaciones a nivel de sistema educativo nacional o de América Latina.

En este marco, resulta pertinente señalar como antecedente nacional a esta investigación el trabajo de Ruben Kaztman, Adriana Aristimuño y Lucía Monteiro. Los autores realizan un estudio denominado “La evaluación de aprendizajes y sus impactos en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay”, que aporta al análisis del primer sistema de evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo uruguayo en el marco de la reforma educativa que comienza en 1995. Nos confirma la elección de primer caso de estudio (Hito 1: Evaluaciones Nacionales) y la relevancia para el análisis de este tema.

La creación de un sistema de evaluación de aprendizajes de alcance nacional, que evalúa en forma periódica los aprendizajes de los estudiantes, y cuyo diseño se retroalimenta con las opiniones de los diversos actores intervinientes en el proceso educativo, constituye una novedad de indudable trascendencia en la educación uruguaya. (Kaztman et al., 2005, p. 5).

También nos orienta a conocer cómo se instala la evaluación de aprendizajes en el sistema educativo uruguayo.

A nivel de la región Silvia Radulovich aporta una investigación “sobre las funciones políticas de las evaluaciones nacionales en Brasil y Uruguay estableciendo comparaciones respecto a las funciones en Argentina, Bolivia y Chile” (Radulovich, 2008, p. 1), en el marco de las políticas de reforma de los años 90 en América Latina.

Las políticas públicas de Reforma de la educación desde los '90 en Latinoamérica presentan entre otras una marcada tendencia a unir (a.) la implantación de una propuesta curricular nacional centralizada con (b.) la organización de un sistema nacional de evaluación. Esta articulación proviene de los acuerdos de los gobiernos con las agencias internacionales de crédito (FMI, BM, BID) y se van plasmando políticamente, junto a otros acuerdos, a través de la Organización de Estados Iberoamericanos. Radulovich, 2008, p. 3

Las evaluaciones nacionales responden a "pruebas para medir" lo que pone en duda el carácter evaluativo, "se recoge información, desde luego, pero que no es suficiente en cantidad y calidad para formular y sustentar juicios acerca de la calidad de la educación" (Radulovich, 2008, p. 12).

1.2 Finalidad y unidad de análisis

La finalidad de esta investigación es conocer, describir y categorizar distintos enfoques de evaluación de los aprendizajes con la intención final de construir un modelo de análisis de los diseños de evaluación de los aprendizajes.

Hemos acotado el objeto de estudio al análisis del diseño de las evaluaciones de los aprendizajes en el nivel de educación primaria entre 1995 y 2020. El corte temporal permite un estudio comparativo de las definiciones y de las decisiones que impactaron en el diseño de la evaluación.

La unidad de análisis está constituida por los diseños de evaluación de los aprendizajes, estudiados a partir de las voces de los diseñadores, con sus fundamentos teóricos y metodológicos.

En esta investigación se estudian tres diseños en profundidad a nivel nacional. En el período de 1996 – 2005, las Evaluaciones Nacionales; entre 2009 – 2014, las Evaluaciones en Línea y en el período de 2015 – 2020, las evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes. También se consideran en esta investigación dos diseños de evaluación de los aprendizajes de la región. En ambos casos no se limitan a un tiempo histórico particular sino que se realiza un estudio contemporáneo de las Evaluaciones Aprender de Argentina y las evaluaciones de *Learning 1 to 1* de Colombia.

1.2.1 Objetivos y preguntas de investigación

De esta finalidad y unidad de análisis se derivan dos objetivos generales:

1 - Conocer y analizar la evolución histórica contemporánea (1995 – 2020) de la evaluación de los aprendizajes en la educación primaria del sistema educativo uruguayo público.

De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos y sus respectivas preguntas que determinan la investigación:

1.1 - Describir y caracterizar los tres hitos clave de evaluación de los aprendizajes en la historia contemporánea del sistema educativo uruguayo público: Evaluaciones Nacionales, Evaluaciones en Línea y Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes. La pregunta que organiza este objetivo es: ¿qué características tienen y en qué se diferencian los distintos hitos de evaluación que ha adoptado el sistema educativo uruguayo en los últimos veinticinco años?

1.2 - Construir una matriz analítica sobre las respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación, que caracterizan los logros en el aprendizaje y el rol de la tecnología en los tres hitos de evaluación. La pregunta que organiza este objetivo es: ¿cómo son los diseños de evaluación de aprendizajes?

1.3 - Relacionar la información que arroja la matriz con su contextualización histórica desde la perspectiva de sus definiciones y decisiones respecto del diseño. La pregunta que organiza este objetivo es: ¿qué categorías se generan con los datos de la matriz?

2 - Validar la matriz de análisis como instrumento de interpretación de diseños de evaluación de aprendizajes.

De este segundo objetivo general se desprenden dos objetivos específicos y sus respectivas preguntas que determinan la investigación.

2.1 - Analizar dos proyectos internacionales desde la perspectiva del diseño y sus decisiones. La pregunta correspondiente es: ¿cómo son las principales similitudes y diferencias de los enfoques de evaluación en relación con el diseño y sus decisiones?

2.2 - Analizar dos proyectos internacionales desde la perspectiva del aprendizaje y rol que ocupa la tecnología. La pregunta correspondiente es: ¿cómo son las principales similitudes y diferencias de los enfoques de evaluación en relación con el aprendizaje y el rol que ocupa la tecnología?

En la Figura 2 presentamos los objetivos de la investigación, estableciendo un orden secuencial.

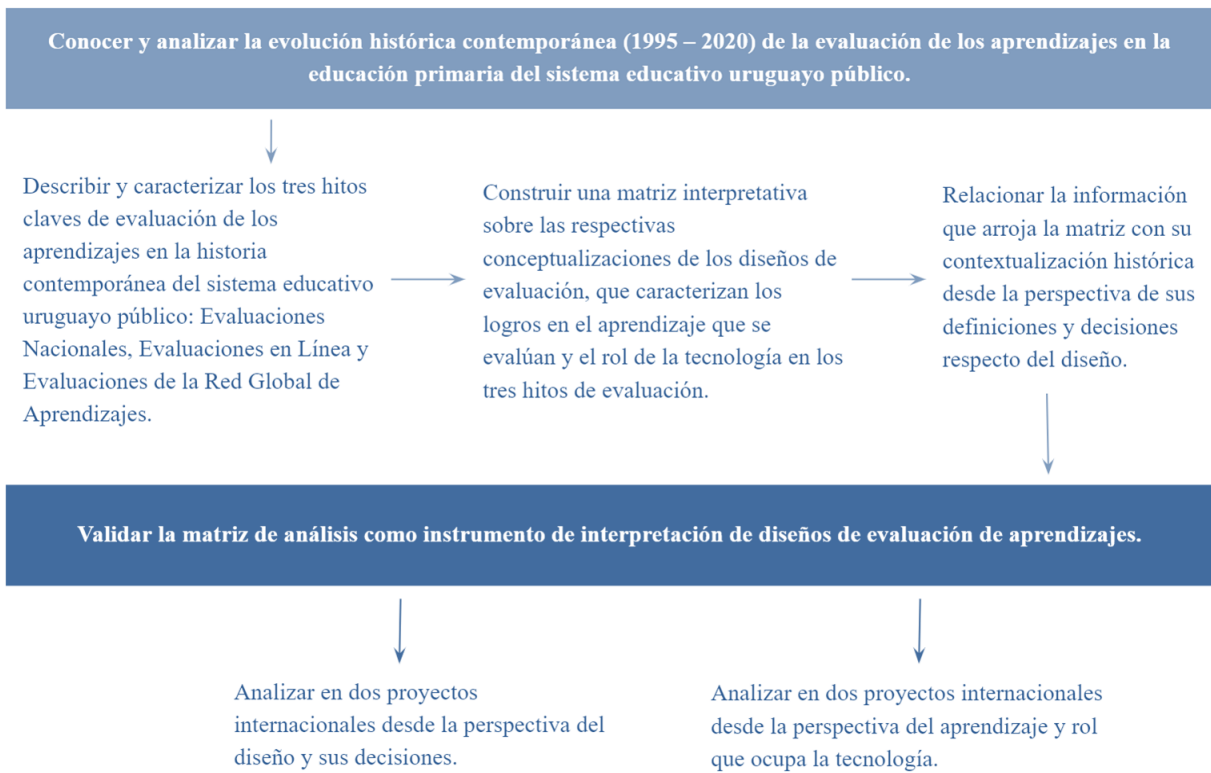


Figura 2: Objetivos de la investigación

Fuente: Elaboración propia

La posibilidad de describir y caracterizar los diseños que han guiado la evaluación de los aprendizajes en educación primaria en el Uruguay en los últimos 25 años. Así como de analizar cuáles han sido los ejes estructurantes de tres enfoques de evaluación que ha adoptado el sistema educativo uruguayo. Nos dará la posibilidad de construir un modelo de análisis que nos permita describir y caracterizar otros diseños con la intención de considerar sus implicancias en una agenda futura de evaluación de los aprendizajes.

En síntesis, esta investigación busca construir categorías para la reflexión académica sobre las características de los diseños de evaluación de los aprendizajes. Se trata de aportar un mapa de ruta para la toma de decisiones sobre los enfoques de evaluación en clave de futuro.

Capítulo 2 | MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo, de carácter histórico y normativo, se describe el contexto histórico institucional del sistema educativo uruguayo desde una mirada institucional, al tiempo que se caracteriza su estructura y organización. El período histórico que se considera abarca una etapa de antecedentes, que comienza luego de la reconstrucción de la democracia en Uruguay, entre 1985 y 1994. Luego se continúa abordando el marco contextual que abarca toda la periodización definida: 1995-2020. Se analizan dos ejes centrales de las políticas que diferencian a Uruguay en el ámbito internacional, como la descentralización y la autonomía. Por último, se identifican los principios rectores de las políticas educativas en el Uruguay y en la educación primaria, que guían las macro y micro políticas en el período de este estudio.

2.1 El sistema educativo uruguayo: marco histórico institucional y estructura

Una mirada histórica en el plano de la política educativa da cuenta de particularidades de la educación en Uruguay. Según el Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay (INEEd, 2014, p. 41) se destacan dos particulares. La primera característica está dada por el rol principal que cumple el Estado en la educación y, por consiguiente, una amplia apuesta al fortalecimiento de la educación pública. Dicho fenómeno coincide con la situación de los ocho países de América Latina y el Caribe que participaron del estudio presentado por UNESCO (2013, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana), en los cuales la mayoría de las instituciones educativas son de carácter público. La segunda característica es la situación de debate permanente sobre la gobernanza del sistema educativo y la distribución de responsabilidades en la elaboración y conducción de las políticas educativas.

En el caso de Uruguay, para Mazzei uno de los puntos débiles del sistema educativo uruguayo son las normas que lo regulan. “No definen claramente quiénes son los que tienen que definir la política educativa. Lo que habría que establecer con más claridad son las competencias claras de cada quien y cuáles son” (Mazzei, 2015). De hecho, en Uruguay se ha ido construyendo una compleja estructura en materia institucional, un “denso entramado institucional” al decir de Mancebo (2006), con una forma de gobierno educativo singular y compleja en el contexto

internacional. El marco de referencia para la educación en Uruguay lo constituye la Constitución de la República (Uruguay, 1967; Uruguay, 2004) y la ley de educación (Uruguay, 1985; Uruguay, 2019).

2.1.1 Antecedentes de los hitos (1985-1994)

Proponemos aquí un recorrido histórico por las políticas educativas, desde el eje de la estructura del sistema educativo. Para ello, partimos de la ley de educación que se votó en marzo de 1985, considerada como ley de emergencia por un plazo de dos años por la necesidad de poner en funcionamiento el sistema educativo en un período caracterizado por re-institucionalización y reconstrucción del sistema educativo uruguayo. Dicha ley de emergencia para la enseñanza en general, la N.º 15739 (Uruguay, 1985), no introduce cambios significativos en cuanto a la institucionalidad con respecto al Consejo Nacional de Educación (CONAE), pero crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo encargado de la educación no universitaria en reemplazo de la CONAE. Asimismo, establece la integración de un Consejo Directivo Central (CODICEN) que está presidido por el Director Nacional de Educación Pública y del que dependen consejos desconcentrados (CEIP, CES, CETP y CFE). Esta ley, en principio provisoria, continuó vigente por más de 20 años, hasta la sanción de la Ley General de Educación en 2008 (Uruguay, 2019).

En el período 1985–1994, se realizaron avances en cuanto al diagnóstico de la problemática del sistema educativo. Se destinaron recursos y se apoyaron estudios realizados por la Oficina de CEPAL en Montevideo y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) (Mancebo, 1997). “El binomio calidad–equidad pasó a ser referencia obligada en el discurso del mundo educativo” (Mancebo, 1997, p. 105). A pesar de la revisión de la situación de la educación, no se promulgó ninguna ley general de educación en este período, a diferencia de lo que ocurrió en otros países de la región.

2.1.2 Sobre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

La administración pública del sistema educativo uruguayo se caracteriza por ser centralizada y se ejerce por el MEC, la ANEP y la Comisión Coordinadora del SNE, cuyas competencias y decisiones tienen alcance nacional.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. (ANEP, s.f.)

El organismo estatal es responsable de la planificación, gestión y administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles (UNESCO, 2012).

Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros y es el órgano jerárquico del cual dependen el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional (antes conocido como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación creado por la Ley de Educación de 2008. (ANEP, s.f.)

Tal como lo representamos en la Figura 3, el Sistema Educativo Uruguayo se organiza por niveles, en grados; es obligatoria la educación entre los 4 años (nivel 4 de educación inicial) y los 15 años (cuarto año de educación media).

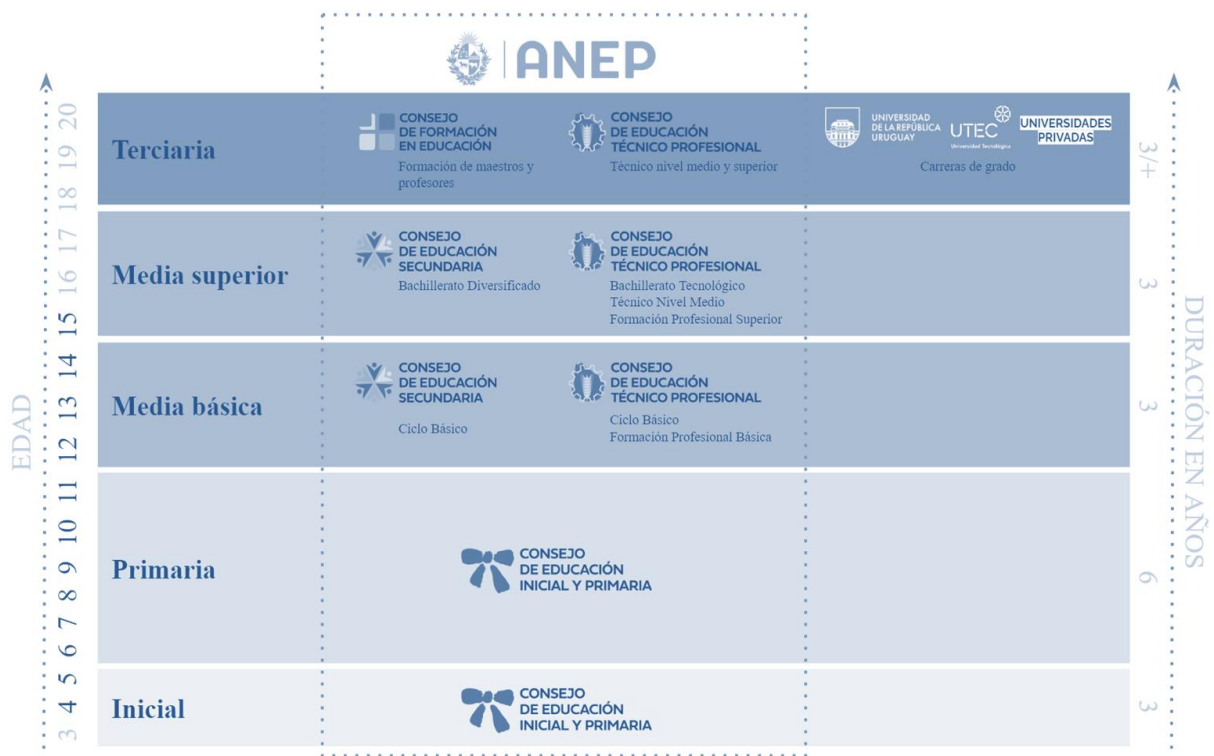


Figura 3: Organización del Sistema Educativo Uruguayo (1985 - 2020)

Fuente: Elaboración propia.

A nivel institucional, el sistema educativo uruguayo se conforma de una forma particular que lo diferencia en términos regionales e internacionales. En un estudio diagnóstico realizado por el BID sobre el sistema educativo uruguayo (Mancebo y Torelo, 2000), se plantean cuatro argumentos sobre la peculiar y compleja organización de la ANEP.

En primer lugar, “luego de una década y media el sistema educativo nacional continúa regido por una ley de emergencia planteada para un plazo máximo de dos años” (Mancebo y Torelo, 2000, p. 38). El segundo argumento remite a su diseño institucional. La ANEP es un ente autónomo, y la no dependencia jerárquica del Ministerio de Educación y Cultura se vuelve una peculiaridad en el análisis comparado respecto de la mayoría de los países. Esta autonomía del poder político es sin embargo relativa, pues es el Poder Ejecutivo quien designa a las autoridades que componen el Consejo Directivo Central (CODICEN), máximo órgano administrador de la ANEP. De hecho, Filgueira analiza que el complejo diseño de “autonomía relativa” (Filgueira, 2017, párr. 1) es una de las causas de la crisis educativa.

El tercero hace foco en lo laberíntico de la estructura interna de la ANEP. Su administración está organizada en Consejos desconcentrados, cada uno de los cuales administra un subsistema Primaria, Secundaria, Educación Técnica y Formación Docente (Mancebo y Torelo, 2000). El CODICEN tiene una capacidad de incidencia relativa en la administración de los distintos desconcentrados, lo que complejiza la situación. La dinámica propicia un escaso diálogo entre los distintos Consejos, que se vuelven compartimentos estancos. Los más de 2800 centros educativos del país no están organizados en una lógica de sistema, sino en 4 subsistemas, bien diferentes entre sí.

La autonomía vuelve a ser relativa, pues si bien llega a los Consejos de cada subsistema, allí termina. Dicho en otras palabras, “los cuatro consejos operan en forma desconcentrada, pero centralizada sobre sus centros educativos” (Filgueira, 2017, párr. 2). Por lo que el centro educativo en sí mismo no tiene margen de acción propia. El plantel docente se designa centralmente, los programas están determinados por las distintas jerarquías disciplinares, los sistemas de gestión y bedelías también. Las potestades del equipo de dirección de los centros educativos uruguayos son cuando menos acotadas.

Este aspecto difiere ampliamente del contexto internacional y regional, en los cuales la tendencia a la descentralización también incluye la autonomía de los centros educativos. Esta descentralización está definida como “el funcionamiento autónomo de las escuelas en cuanto a currículo, evaluación y administración, basándose en lineamientos nacionales” (UNESCO, 2013, p. 7).

El cuarto argumento sobre la particular organización institucional de la ANEP se refiere a los docentes en tanto técnicos de la educación. Ellos cuentan con Asambleas Técnico Docentes (ATD) como órganos que los representan ante las autoridades, sin embargo, “el período 1985-1999 muestra que ellas son altamente dependientes de la ecuación tecnopolítica de cada coyuntura” (Mancebo y Torelo, 2000, p. 39).

Es de considerar que esta organización estuvo vigente hasta el 2020, último año que abarca la temporalidad de esta investigación. Es necesario aclarar que en 2021, año que se presenta la tesis, hay un cambio en los órganos que integran la ANEP. El Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional pasan a ser la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria y la Educación General de Educación Técnico Profesional respectivamente, y se mantiene el Consejo de Formación en Educación. En futuros estudios podrá evaluarse si estos cambios afectan decisiones estratégicas y estructurales.

2.2 Marco contextual de la primera evaluación de aprendizajes en Uruguay

Entre 1995 y 2000, las autoridades de ANEP impulsaron una reforma del sistema educativo. “El período de la ‘Reforma’ se caracterizó por una dualidad: un gran impulso de cambio en los contenidos de las políticas educativas y una tendencia claramente inercial en los planos procesual e institucional” (Mancebo, 2006, p. 6). Ese período de reforma educativa estaba guiado por cuatro objetivos definidos en el marco de una visión sistémica: “el mejoramiento de la calidad educativa, el avance en la equidad, la dignificación de la función y profesión docente, y la modernización de la gestión de la educación” (Mancebo y Torelo, 2000, p. 2). La dimensión de la “calidad educativa” “es observada a través de los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes, de indicadores clásicos como la repetición escolar y de la tasa de graduación de los docentes de la educación media” (Mancebo y Torelo, 2000, p. 2). La

valoración sobre los resultados en las pruebas de evaluación de aprendizajes en todo este período (1990 - 1999) se destaca “como uno de los grandes pilares en la construcción de una cultura de la calidad en el sistema” (Mancebo y Torelo, 2000, p. 21).

En el siguiente quinquenio, 2000-2005, se intentó consolidar algunas líneas de política iniciadas en el período anterior, pero la crisis económica de 2002 afectó el quehacer educativo. En cualquier caso, en 2005 se inició un proceso de debate orientado a la elaboración de una nueva ley de educación, la Ley General de Educación N° 18437 (Uruguay, 2019).

2.2.1 Sobre la Ley General de Educación 2008

La Ley General de Educación N° 18437 (Uruguay, 2019) define al Sistema Nacional de Educación (SNE) y le atribuye “el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Art. 20). “La nueva ley constituye un importante avance conceptual en varios planos, instaurando la concepción de la educación como derecho humano fundamental cuyo goce debe ser garantizado y promovido por el Estado” (INEEd, 2014, p. 42).

Entre las propuestas educativas que establece la Ley se encuentran: la educación formal, otras modalidades (educación a distancia y semipresencial), la educación no formal, la educación para la primera infancia, la reinserción y continuidad educativas y líneas transversales de acción. En especial, nos interesa conocer la estructura de la educación formal. La misma está organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo. Por Ley queda definida la estructura de la educación formal (representados en la Figura 3), que comprenderá los siguientes niveles: educación inicial, educación primaria, educación media básica, educación media superior, educación terciaria, educación de postgrado (Art. 21 y 22). Los órganos del Sistema Nacional de Educación (SNE) serán la Comisión Nacional de Educación (Art. 42) y el Congreso Nacional de Educación (Art. 44); ambos constituyen un ámbito nacional de debate sobre políticas educativas del SNE y tienen carácter de asesoramiento y consulta (Art. 43 y Art. 45). La educación pública “estará regida por Consejos Directivos Autónomos de conformidad con la Constitución de la República y la ley” (Art. 46). Asimismo, el Sistema Nacional de Educación Pública estará integrado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y demás entes autónomos de la educación pública estatal,

actualmente solo uno: la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), representados en la Figura 4.

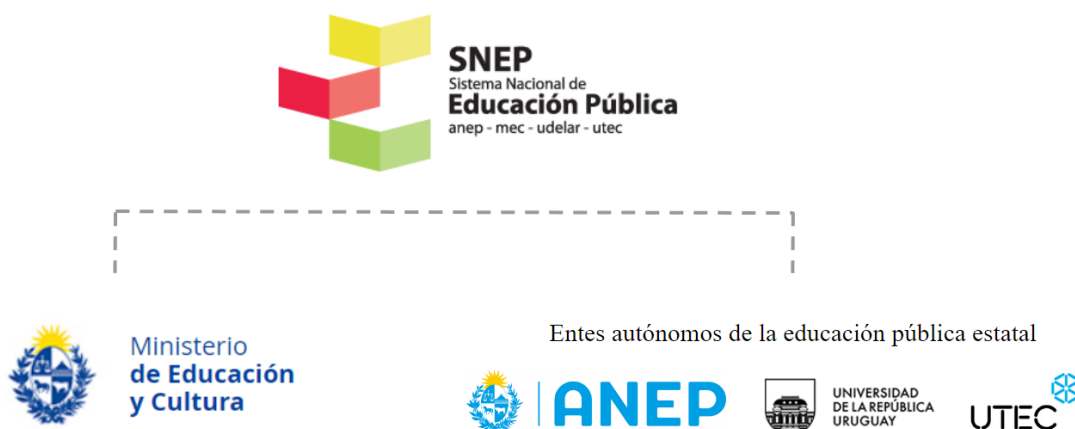


Figura 4: Órganos que integran el Sistema Nacional de Educación Pública

Fuente: Elaboración propia en base a la Ley General de Educación n.º 18437 (Uruguay, 2019).

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en relación con los temas de la educación nacional, se propone desarrollar los principios generales de la educación y lineamientos estratégicos de coordinación y articulación de las políticas educativas (Art. 51). La Administración Nacional de Educación Pública, que “se identificará con la sigla ANEP, ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739, de 28 de marzo de 1985, funcionará de conformidad a los Artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la presente ley” (Art. 52). Será la encargada de elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas garantizando y promoviendo la educación en los diferentes niveles y modalidades (Art. 53).

2.3 Principios rectores de las políticas educativas (1995 - 2020)

Los principios rectores o “conceptos estelares” (Braslavsky, 1997, p. 43) son componentes que están presentes inevitablemente en los discursos y delimitan las líneas de política educativa. La autora señala que los conceptos estelares de las políticas educativas de los siglos XVIII y XIX fueron la obligatoriedad y la gratuidad escolar. El siglo XX está marcado por la calidad, la equidad, la participación y la eficiencia. Estas marcas continúan en el siglo XXI, en especial la calidad y la equidad, a las cuales se suman otros principios que detallaremos más adelante.

De todos los principios rectores que delimitan la política educativa, el concepto de “calidad educativa” se relaciona directamente con las políticas de evaluación, motivo por el cual se decide acotar el desarrollo del tema a este concepto particular. A partir de la década de 1990, en toda América Latina comienzan reformas educativas con foco en políticas educativas y estrategias para la mejora de la calidad educativa, en particular a partir de recomendaciones de la UNESCO (Vaillant y Rodríguez Zidan, 2018). “En diferentes documentos y declaraciones analizadas a partir de la segunda mitad de la década del 90, la temática de la calidad educativa constituye uno de los aspectos principales” (Vaillant y Rodríguez Zidan, 2018, p. 139). Enmarcado en el contexto internacional a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), celebrada en Jomtien a comienzos de la década de 1990, este concepto ha sido controversial por su complejidad y múltiples aristas. Además, sirvió para consolidar:

...un cambio de perspectiva en la concepción del derecho a la educación: de una noción cuantitativa, centrada en la oferta y la escolarización, se pasaba a una noción cualitativa, dirigida a la respuesta a las necesidades educativas. Este giro se materializó en el empleo del término calidad para representar a los aspectos cualitativos de la educación a los que la nueva tendencia hacía referencia. (Prieto y Manso, 2018, p. 114)

La instalación del concepto de calidad en el debate educativo mundial ha generado diversas investigaciones sobre el significado del concepto de calidad y ha dejado en evidencia una ausencia clara y explícita del término. Por ejemplo, Miriam Prieto y Jesús Manso (2018) han investigado varios documentos de la OCDE y del Banco Mundial con el objetivo de analizar los usos del término “calidad” y confirmaron que en ninguno de ellos está claramente definido. Esto trae como consecuencia que habitualmente se hable de calidad educativa refiriéndose a una acepción en particular, pero sin precisarla, y se corre el riesgo de reducir la calidad educativa solamente a una de sus dimensiones (Lasida et al., 2008). Dado que el principal objetivo de política educativa nacional es “que todos los habitantes logren aprendizajes de calidad” (INEEd, 2014, p. 42), consideramos abordar algunas cuestiones sobre este tema.

Mancebo señala que “la matriz de políticas educativas de un país en un momento histórico está determinada por dos ejes: el de los principios rectores y el del nivel educativo” (2002, p. 141). La autora organiza una matriz referida a las políticas educativas del período de la reforma uruguaya (1995-2000); tomamos como punto de partida la dimensión de la “educación

primaria” y continuamos buscando documentos que nos ayuden a completar los principios rectores de las políticas educativas en el período de tiempo que contempla esta investigación. Así, quedan representados, en una línea temporal, los principios de cada período desde 1995 hasta 2020 (tiempo que abarca este estudio) en la Figura 5.

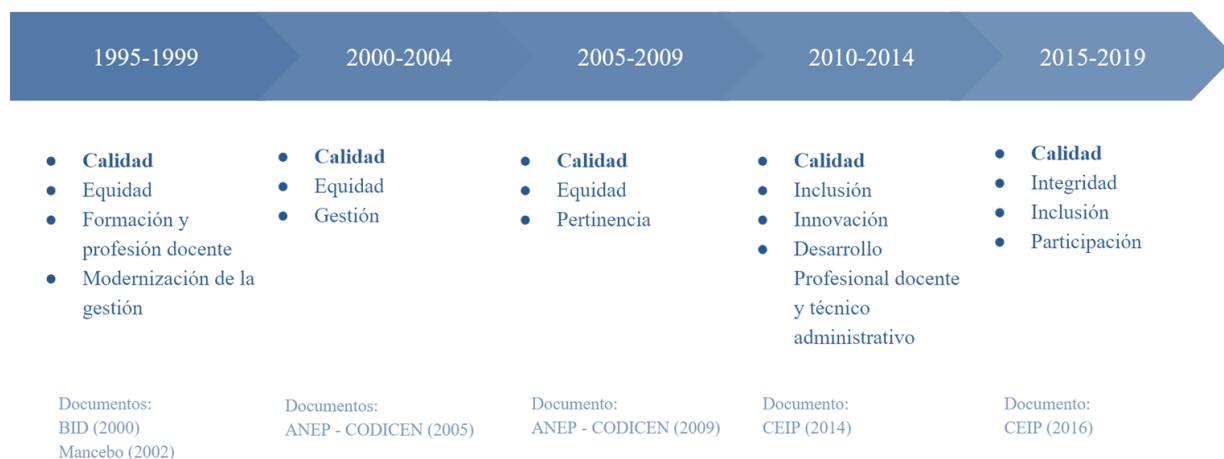


Figura 5: Principios rectores de políticas educativas en educación primaria

Fuente: Elaboración propia en base a documentos citados en el cuadro y al Presupuesto Nacional. Tomo II Vigencia 2011 – 2020

El concepto de “calidad de la educación” es el de mayor permanencia a lo largo del último cuarto del siglo XX, aunque no existe una única definición de lo que es el concepto con sus múltiples dimensiones y complejidades. Se trata de un concepto “indefinido y ambiguo” al decir de Vaillant y Rodríguez Zidan (2018) o “no neutro, ideológico” como lo justifica Aguerrondo (1993). En la revisión de literatura que realizan Vaillant y Rodríguez Zidan (2018) sobre el tema identifican varias dimensiones de este concepto, donde la calidad de los aprendizajes es solo una entre otras dimensiones, por ejemplo, la calidad del docente, la calidad de los recursos y la calidad de la infraestructura. Aguerrondo (1993) detalla dos dimensiones o ejes vertebrales para la definición de la calidad de la educación: un nivel correspondiente a definiciones exógenas al propio sistema educativo, una dimensión de definiciones político-ideológicas que se expresan normalmente como “fines y objetivos de la educación” (Aguerrondo, 1993, p. 567); y otra dimensión técnico-pedagógica, que permite alcanzar o no las deseadas definiciones político-ideológicas, un aspecto fenoménico, lo que se ve materialmente y se llama “sistema educativo” (Aguerrondo, 1993, p. 567).

Concordamos entonces “que el término “calidad”, además de aludir a una finalidad o un propósito, que es su acepción más usada, también alude a una diversidad de metodologías y herramientas dirigidas a construirla efectivamente, prácticamente” (Lasida et al., 2008, p. 56).

Capítulo 3 | MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este estudio se organiza en cuatro apartados, que corresponden a los cuatro ejes que estructuran el análisis.

En un primer apartado, desde una dimensión política se busca contextualizar a nivel de políticas educativas cómo surgen las evaluaciones de alcance nacional, y enmarcar el contexto histórico de política nacional que justifica los criterios de selección de los tres hitos de evaluación que se analizarán en este estudio. En este encuadre histórico es que se presentan y describen los tres hitos de evaluación que ha llevado adelante el sistema educativo uruguayo: las Evaluaciones Nacionales, las Evaluaciones en Línea y las evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes.

En un segundo apartado se focaliza en el concepto de evaluación educativa y sus relaciones con el campo educativo, tanto desde la construcción histórica del concepto de evaluación en el ámbito educativo como desde los elementos que definen el proceso de evaluación en la actualidad. Un tercer apartado que refiere a algunas líneas sobre teorías de aprendizaje y enfoques pedagógicos desarrollados en el siglo XX y siglo XXI. Se organiza la revisión de las teorías y enfoques en ejes que conforman una matriz conceptual como orientadora para el análisis. El cuarto y último apartado incluye el concepto del rol de la tecnología en los diseños de evaluación, que orienta este estudio.

3.1 Contexto político de la evaluación en el Uruguay

En Uruguay, en el marco de políticas educativas, se han desarrollado actividades con el fin de lograr mayor calidad educativa, para lo cual se ha participado de evaluaciones estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional. A nivel internacional, el CEIP participa de la evaluación organizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Entre sus principales propósitos, LLECE busca obtener información sobre los logros alcanzados por los estudiantes en cada uno de los países participantes.

3.1.1 La evaluación a nivel nacional en la ANEP

Es a partir de 1985, período de re-institucionalización y reconstrucción del sistema educativo uruguayo y particularmente en la década de 1990, que comienza la constitución de un sistema de evaluación educativa a nivel nacional.

La creación de un sistema de evaluación de aprendizajes de alcance nacional, que evalúa en forma periódica los aprendizajes de los estudiantes, y cuyo diseño se retroalimenta con las opiniones de los diversos actores intervinientes en el proceso educativo, constituye una novedad de indudable trascendencia en la educación uruguaya. (Kaztman et al., 2005, p. 5)

En una primera instancia el sistema educativo incorporó el proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria (MECAEP), un programa de financiamiento externo con fuerte impacto en la educación donde uno de sus objetivos fue crear un sistema estandarizado de medición de resultados educativos. Se consolidó la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE), que lleva adelante la Evaluación Nacional de Aprendizajes a partir del año 1996.

La ANEP contrató organismos internacionales y luego se hizo cargo de este proceso (BID, 2000). El Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE), dependiente de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN de la ANEP, adquirió la responsabilidad de desarrollar investigaciones e implementar evaluaciones de aprendizajes con la finalidad de aportar información sustantiva (Luaces, 2014). A partir de la creación del Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) en 2007, cuyos principios estratégicos son “la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos” (CEIBAL, 2007, p. 2) y donde “el gobierno uruguayo, en una decisión histórica, asume el desafío de distribuir gratuitamente computadoras portátiles entre todos los niños y niñas de Educación Común (primero a sexto grado) y sus respectivos docentes de las escuelas públicas de todo país” (Flores Chiarelli, 2008, p. 12). A partir de 2009, la DIEE comenzó a implementar las Evaluaciones en Línea, utilizando como soporte de la evaluación los dispositivos, computadoras portátiles (modelo XO), entregados por Plan Ceibal. Cuando el Plan Ceibal entró en la tercera fase de su

implementación, llamada por Michael Fullan: “aplicación focalizada o direccionada” (*focused*) es que junto a la ANEP se integran a una alianza internacional *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL) que en Uruguay lleva el nombre Red Global de Aprendizajes. “Si bien el escenario en el que se realizó el trabajo del Plan Ceibal fueron las escuelas, en la primera fase de la iniciativa el énfasis prioritario no se puso en la enseñanza y el aprendizaje” (Fullan et al., 2013). A partir del 2015 comienza a implementarse la Red Global de Aprendizajes en Uruguay, y se habilita así un nuevo enfoque de evaluación de los aprendizajes.

3.1.2 Los hitos de evaluación en el sistema educativo uruguayo

Identificamos tres enfoques de evaluación, a escala nacional: Evaluaciones Nacionales de Aprendizaje, Evaluaciones en Línea y evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes que son parte de la evolución histórica del sistema educativo uruguayo. Estos hitos surgen en un momento y contexto particular y continúan su implementación hasta la actualidad. Para este estudio se considera el período inicial o fundacional de cada enfoque de evaluación y la posterior puesta en marcha. De esta manera los períodos de tiempo considerados son:

- Evaluaciones Nacionales de Aprendizaje: 1996-2005
- Evaluaciones en Línea: 2009-2014
- Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes: 2015-2020

Los tres hitos han surgido de manera paulatina, coexisten en el tiempo y en algunos períodos, como el actual, en el que conviven varias líneas en paralelo, aportando diferentes enfoques. Se identifica en una secuencia temporal, el surgimiento y permanencia de cada uno de los tres hitos de evaluación considerados en este estudio, representada en la Figura 6. También se agrega a la duración de los hitos, la fecha de todas las aplicaciones de las pruebas que contemplan el último año de la educación primaria (sexto grado).

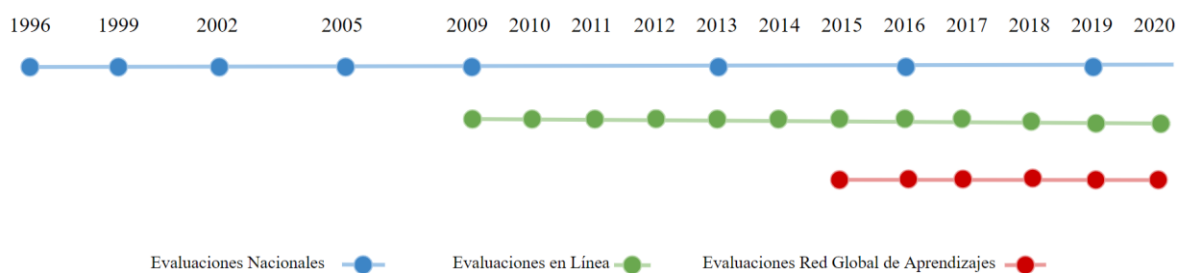


Figura 6: Secuencia temporal del surgimiento y permanencia de los tres hitos de evaluación

Fuente: Elaboración propia

A continuación se describe cómo han surgido estas iniciativas, qué se evalúa, quiénes participan, cuáles son sus fines y cómo se han ido implementando y analizando sus resultados, entre otros conceptos clave que ilustran cada enfoque de evaluación.

3.1.2.1 Evaluaciones Nacionales de Aprendizaje (1996 - 2005)

Señalamos ya que Uruguay, al igual que la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, en la década de 1990 pusieron en marcha mecanismos de evaluación de los resultados del sistema educativo de carácter nacional (ANEP, 2000). En respuesta a la preocupación por evaluar los resultados de la acción educativa frente a la falta de información y con el apoyo de organismos internacionales de crédito en el financiamiento de las evaluaciones, comenzó el diseño, implementación y análisis de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional en casi todos los países de la región. También durante esos años existió un importante intercambio entre los países de la región apoyado y favorecido principalmente por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC).

La finalidad de la mayoría de los sistemas nacionales de evaluación desarrollados en América Latina durante la década de 1990 es de carácter formativo y sin consecuencias directas sobre las escuelas (Ravela, 2001). Los resultados de las evaluaciones tienen una función informativa y formativa, pero no generan consecuencias punitivas. En el informe consultado de Ravela (2001) se aprecia una postura defensora de ese sistema:

En los países de la región se ha dado un primer paso relevante: periódicamente se está informando a la sociedad acerca de los aprendizajes de los alumnos, lo que contribuye a poner la educación en la agenda pública y a que la preocupación ya no esté centrada exclusivamente en el acceso al sistema educativo, sino también en los aprendizajes que efectivamente se adquieren en él. (Ravela, 2001, p. 12)

La primera evaluación nacional de aprendizajes que realizó el sistema educativo uruguayo, fue llevada a cabo por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) a través del

proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) financiado por el Banco Mundial. Tuvo lugar en 1996 con el primer censo nacional de aprendizaje en el último año de educación primaria. Luego se realizó en forma periódica, en los años 1999, 2002, 2005, 2009 y 2013; se continuó con la implementación de pruebas de carácter muestral, también en el último año de educación primaria.

Hasta 2006, el diseño y aplicación estuvo a cargo de la UMRE, lo que responde a un enfoque conceptual específico que será objeto de estudio en esta investigación. Luego fue la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE), quien se hizo cargo de estas evaluaciones. A partir de 2013, pasan a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). En 2016 se presentan los nuevos lineamientos de la futura evaluación nacional “Aristas” que no se contemplarán en este estudio. Si bien se continúa con las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, éstas quedan fuera del alcance de esta investigación. (Algunos elementos del proceso de evaluación toman otras perspectivas; considerarlas complejizaría la caracterización del hito 1 y por tanto, se ha decidido recortar su alcance.)

El propósito principal del ciclo de evaluaciones nacionales diseñadas, aplicadas y analizadas por la UMRE (1996a, 1999, 2002 y 2005), fue el de producir información sobre los logros de aprendizaje de los alumnos.

Producir información acerca del grado en que los escolares que están próximos a egresar del nivel primario han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales en Lengua Materna y Matemática, que todo niño uruguayo debiera incorporar independientemente de su origen social, su condición económica y su contexto local. (UMRE, 1996a, UMRE, 1996b)

Así, se evaluaron las áreas instrumentales y se justificó su elección en todos los informes de difusión de los resultados (UMRE, 1996b, UMRE, 1999; ANEP, 2002; ANEP, 2005). En principio se consideraron las áreas instrumentales porque son los cimientos sobre los cuáles se construye el resto de los aprendizajes y capacidades; luego se continuó evaluando competencias y contenidos de dichas áreas por la necesidad de la comparabilidad de las mediciones.

En 1996 la evaluación tuvo un carácter censal, participaron todos los alumnos de sexto año de las escuelas públicas y privadas de Uruguay. Luego en 1999, 2002 y 2005, tuvo carácter

muestral con aplicación autónoma al resto del universo (ANEP, 2002; ANEP 2007). Acompañaron las pruebas específicas a los alumnos, encuestas a los directores, maestros, alumnos y familias. Como instrumento de las evaluaciones de 1996, 1999 y 2002, se optó por ejercicios de elección múltiple en soporte papel. En las tres aplicaciones las evaluaciones fueron analizadas en el marco de la denominada Teoría Clásica de los Test (TCT), enfoque predominante en la región en ese momento. La TCT es una teoría psicométrica que hace hincapié en la exactitud de la medición y estima los resultados de un alumno considerando el nivel de error de medición (Luaces, 2014).

En la evaluación realizada en 2005, se introdujo un cambio en la metodología con el fin de permitir un mejor aprovechamiento pedagógico de las evaluaciones de aprendizajes. Por primera vez se utilizó como metodología para el diseño de las pruebas y el análisis de los resultados la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) en lugar de la TCT (ANEP, 2007). La TRI es un modelo matemático, que es logístico y pretende medir un rasgo latente en función de la habilidad demostrada por el alumno al resolver ítems representativos del rasgo. El grado de habilidad del alumno está asociado a la probabilidad que tiene este de dar una respuesta correcta (Luaces, 2014).

Al finalizar el ciclo 1996 - 2002, y al agotarse las formas equivalentes, se hizo necesaria la construcción de nuevas formas a los efectos de proseguir con esta modalidad de análisis. Es así que el equipo del Área de Evaluación de Aprendizajes toma la decisión de adoptar, como modelo de construcción y análisis de las pruebas de aprendizaje, la denominada Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). (ANEP, 2010)

Esta metodología es mucho más compleja que la TCT y conlleva grandes ventajas en cuanto a la precisión en el desarrollo de pruebas estandarizadas.

En la siguiente realización de la evaluación, realizada en 2009, también se adoptó como modelo la TRI, lo que permitió una comparación de resultados entre las evaluaciones 2005 y 2009 (ANEP, 2010). Las áreas de conocimiento evaluadas fueron Lengua, Matemática y se incorpora el área de Ciencias Naturales. Las pruebas tienen carácter acumulativo; son aplicadas en sexto año, pero recogen contenidos relevantes de 4º, 5º y 6º año (ANEP, 2010).

3.1.2.2 Evaluaciones en Línea (2009-2014)

Desde 2007 se trabajó en forma conjunta entre la Inspección Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Departamento de Evaluación de Aprendizajes (DEA) de la División de Investigación Evaluación y Estadística (DIEE) en el diseño, en la elaboración y aplicación de pruebas de evaluación, a los efectos de recabar información sobre los aprendizajes de los alumnos. Como novedad en la modalidad de evaluación propusieron que fuera de aplicación autónoma, voluntaria y construida a partir del trabajo conjunto de diferentes niveles técnicos del sistema educativo uruguayo (Luaces, 2014), a diferencia de las evaluaciones estandarizadas, censales o muestrales, que proponen las Evaluaciones Nacionales y que son elaboradas por especialistas externos.

En ese período de tiempo, el sistema educativo uruguayo se transformaba a través de la universalización del uso de la computadora portátil (modelo XO) para los alumnos y docentes de educación primaria de las escuelas públicas con la creación e implementación del Plan Ceibal. Esta nueva realidad habilitó la opción de realizar las evaluaciones usando la tecnología digital disponible en las aulas como soporte de la evaluación. Luego de una experiencia piloto en el año 2008, en la cual participaron tres escuelas, se habilitó el Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA), la plataforma digital desarrollada exclusivamente para este fin, que ofreció un nuevo enfoque de evaluaciones formativas a escala nacional. Al año siguiente, con el apoyo del Plan Ceibal, se resolvió aplicar la prueba a todos los centros educativos del país (SEA, s.f.; Luaces, 2014).

La Evaluación en Línea propone pruebas anuales en lugar de una periodicidad trienal. Buscan el mismo propósito formativo y de toma de decisiones “blandas” que perseguían las Evaluaciones Nacionales. Se busca obtener información sobre algunos aspectos del aprendizaje y reflexionar sobre la enseñanza. Se continúan evaluando los conocimientos más significativos para cada grado en el área de Lengua, Matemática y Ciencias guiados por el currículo oficial, pero, a diferencia de las Evaluaciones Nacionales, cambian las personas que diseñan las pruebas y el soporte de aplicación. Se utilizan actividades diseñadas por docentes, técnicos en evaluación e inspectores del sistema educativo y se aplican en soporte digital utilizando la infraestructura tecnológica instalada en las aulas posibilitando el acceso a los resultados de forma inmediata. Como es una aplicación voluntaria, la cantidad de participantes es variable, pero la cobertura ha ido incrementando en cada ciclo anual de aplicación. El análisis de los datos y elaboración de informes de resultados es responsabilidad de la DIEE.

Los participantes en el plan piloto en 2008 fueron alumnos de segundo año de educación primaria. En 2009 se aplicó a los alumnos de sexto año una de las formas de prueba liberada de la Evaluación Nacional de Aprendizajes 2009. En 2010 se realizó la evaluación en segundo y sexto año. En 2011 y 2012 se aplicaron pruebas a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto año. Luego continuó el proceso de expansión hasta cubrir el ciclo desde tercer año de educación primaria hasta tercer año de educación media. En este sentido, la evaluación:

... fue evolucionando hacia un sistema de evaluación formativa, en áreas fundamentales del currículum, que se inicia cuando el estudiante adquiere lectura autónoma (aproximadamente en tercero de escuela) y culmina al finalizar el ciclo básico de educación media, en lo que comúnmente denominamos: “una evaluación de tercero a tercero”. (Luaces, 2014, p. 12)

Al igual que las Evaluaciones Nacionales, el sistema de Evaluación en Línea no está pensado para acreditar aprendizajes, sino para generar un ámbito de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, y brindar una visión complementaria a las evaluaciones que realizan los docentes diariamente en sus aulas (SEA, s.f.).

3.1.2.3 Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (2015 - 2020)

En 2014, se consolidó una alianza entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal. Se asocian para integrar el movimiento internacional *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL), cuyo nombre local es Red Global de Aprendizajes.

NPDL es una asociación mundial dedicada a la identificación de nuevas pedagogías que fomenten el desarrollo de competencias de aprendizaje profundo y establezcan nuevas medidas de progreso y éxito de los estudiantes. La iniciativa comenzó en 2013 y está dirigida por Michael Fullan, Joanne Quinn, y Joanne McEachen. (NPDL, 2016, p. 2)

Instituciones educativas de Uruguay, entre ellas escuelas de educación primaria, integran NPDL junto con centros educativos de otros nueve países y/o ciudades (Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón y Taiwán).

La Red Global de Aprendizajes es una iniciativa de colaboración internacional que busca integrar nuevas formas de enseñar y aprender en instituciones educativas de diferentes partes del mundo, a través de un marco común de acciones e investigación. El objetivo es impulsar, sistematizar y evaluar un conjunto de prácticas educativas que tiendan al aprendizaje profundo y al desarrollo de competencias transversales para la vida. (Red Global de Aprendizajes, 2020, p. 6)

Esta alianza global se propone desarrollar la capacidad colectiva de construcción de conocimiento “a través de un marco común de acciones e investigación” (Red Global de Aprendizajes, s.f.). “Un marco para la acción y la implementación de las nuevas pedagogías. Un espacio para llevar adelante las iniciativas de los docentes tomando a los estudiantes como centro” (Red Global de Aprendizajes, s.f.). Se fomenta que los centros educativos diseñen sus propias formas de trabajo, en equipo e integrando a la comunidad, fortaleciendo la autonomía de las prácticas docentes como aspecto importante para la innovación. Este aspecto, no obstante, no desconoce la “autonomía relativa” a la que se refería Filgueira (2017, párr. 1) del sistema educativo.

Al igual que el propósito de las Evaluaciones Nacionales y las Evaluaciones en Línea, toda la evidencia recolectada de los participantes de NPDL se utiliza de manera formativa para informar a la dirección global y local (en el caso de Uruguay, ANEP y Plan Ceibal) del trabajo desarrollando el aprendizaje profundo.

El Aprendizaje Profundo compromete a los estudiantes en el dominio del contenido académico, la creación de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias de aprendizaje profundo. Todo esto se combina en la construcción de acciones y respuestas que impulsan su aprendizaje, sus vidas y el mundo por venir. (NPDL, 2016, p. 7)

El objetivo de las evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes es promover el desarrollo de competencias transversales en estudiantes mediante la implementación de nuevas pedagogías. Para este fin, NPDL desarrolló nuevas formas de medir el aprendizaje a partir de instrumentos y herramientas.

Las Nuevas Mediciones son un conjunto de herramientas que ayudan a los docentes y líderes de la educación a analizar y mejorar las condiciones de aprendizaje profundo, diseñar experiencias de aprendizaje profundo y facilitar el desarrollo de competencias de aprendizaje profundo. (NPDL, 2016, p 3)

Todo ese conjunto de herramientas constituye el desafío de cambiar las prácticas de evaluación hacia la incorporación de una amplia gama de indicadores de desempeño.

El método consta de un diseño comparativo en dos tiempos utilizando métodos mixtos de evaluación mediados por una intervención destinada al desarrollo de competencias en estudiantes. Esta metodología es coherente con el objetivo de lo que se pretende evaluar. No se evalúan contenidos curriculares ni disciplinares aislados, sino el aprendizaje profundo a través del desarrollo y la evaluación de competencias o habilidades claves para el futuro (Fullan y Langworthy, 2014) enmarcadas en un diseño personalizado por el docente para ese alumno en particular. Ya no se recurre a diseñadores externos de pruebas de evaluación (como es el caso de las Evaluaciones Nacionales) o a equipos de docentes especialistas (como es el caso de las Evaluaciones en Línea); es la red de escuelas la que trabaja para diseñar, implementar y medir el aprendizaje profundo. La evaluación implica un cambio en las prácticas docentes.

La población objetivo son todos los centros que integran la Red Global de Aprendizajes de los cuatro subsistemas de la ANEP (CEIP, CES, CETP, CFE). El alcance es nacional y la participación es voluntaria. Quedan incluidos, aunque no son los únicos, los alumnos de sexto año de educación primaria. La DIEEE, como representante de ANEP y Plan Ceibal; ambos socios constitutivos de la Red Global de Aprendizajes son los responsables del relevamiento y análisis de los datos así como de la elaboración de informes de resultados.

Los datos se registran a través de la plataforma SEA (SEA, s.f.), al igual que las Evaluaciones en Línea. Se ha destinado un espacio personalizado para los instrumentos de la Red Global de Aprendizajes que consisten en rúbricas prediseñadas que cada docente tiene a disposición en

forma online. Ni las Evaluaciones Nacionales, ni las Evaluación en Línea ni las de la RGA están pensadas para acreditar aprendizajes, sino para generar un ámbito de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las evaluaciones de la RGA, a diferencia de las dos primeras, no brindan una visión complementaria a las evaluaciones que realizan los docentes diariamente en sus aulas, sino que son en sí mismas evaluaciones de aula. El análisis de datos responde a análisis descriptivos agregados.

3.1.3 Síntesis comparativa de los hitos de evaluación

Como forma de sintetizar y comparar algunas de las características generales de los tres hitos presentados se elabora la Figura 7.

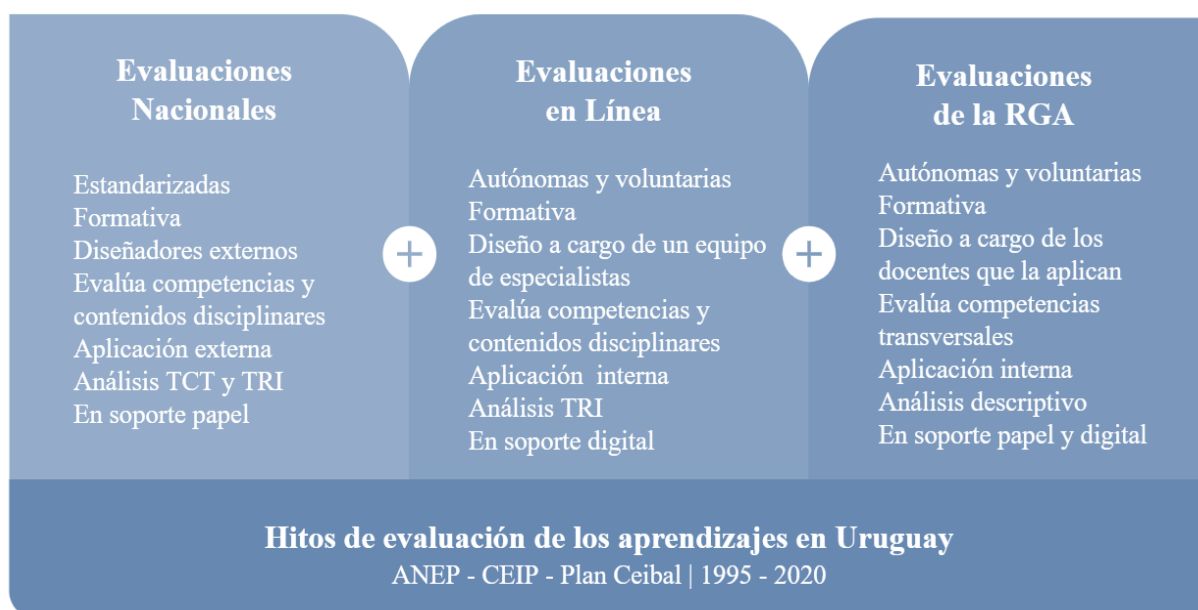


Figura 7: Síntesis de las características generales hitos de evaluación de los aprendizajes en Uruguay (1995 - 2020)

Fuente: Elaboración propia

3.2 Evaluación educativa

En este apartado profundizamos la evaluación educativa y definimos y caracterizamos enfoques sobre la evaluación de los aprendizajes.

A lo largo de la historia el concepto de evaluación educativa o educacional ha cambiado; para comprenderlo es preciso considerar distintas perspectivas que han ido modificando los vínculos entre la conceptualización de la evaluación y sus relaciones dentro del campo educativo. En el análisis de la bibliografía de referencia sobre la evaluación educativa y educacional, puede reconocerse que ha habido cambios en sus perspectivas conceptuales. Es por este motivo que se ha decidido realizar un recorte desde algunos autores que dan cuenta de estos modos de concebir la evaluación desde una perspectiva situada (en relación con cómo se concebían la enseñanza y el aprendizaje). No buscamos exhaustividad, sino una selección que ofrezca indicadores de estos cambios en los modos de construir la evaluación como constructo de la didáctica. Además, se consideran las finalidades principales de evaluación y se profundiza en el conocimiento de los elementos que tradicionalmente definen la evaluación como aporte al momento de describir y caracterizar los diseños de evaluación de este estudio.

3.2.1 La evaluación como constructo histórico

Conceptualizar la evaluación educativa invita a sumergirnos en el significado y la finalidad en la evaluación de los aprendizajes. Estas conceptualizaciones se han ido revisando en función de debates vigentes y de perspectivas acerca del aprender que tal como veremos en el apartado 3.3, también sufrieron interpelaciones y transformaciones varias. El significado de la evaluación, el motivo por el cual se evalúa se relaciona directamente con la intención de quien construye el objeto de evaluación y su concepción de la evaluación. Concepciones que se han ido construyendo en distintos contextos a lo largo del tiempo.

3.2.1.1 El significado desde diferentes autores y contextos de significación

La evaluación da cuenta de un proceso sistemático de indagación acerca del valor o del mérito de algún objeto que se recorta a tales efectos. Las definiciones que presentamos en este apartado permiten poner en evidencia esos recortes y la forma en que se concibe esa valoración. En efecto, entender la evaluación educativa como un proceso público quiere decir, por un lado, que en los procesos de evaluación educativa se dilucidan intereses públicos, y no solo personales;

y por el otro lado, tiene a lo público -y no a lo privado- como su tribunal último. De esta manera, la evaluación se coloca ante la sociedad, o forma parte de ella, dando cuenta de la compleja red de legitimaciones, intereses, esperanzas, justicias, anhelos y, también, circunstancias, vicisitudes e injusticias (Eisner, 1985).

La evaluación educativa concebida como una actividad sistemática integrada al proceso educativo con el propósito de mejorar el mismo se desarrolló en el siglo XX con el apoyo de la Psicología Experimental (Rosales, 2014). Casanova (1998) parte de la premisa que “la ‘evaluación’ ha sido interpretada como sinónimo de ‘medida’ durante el más largo período de la historia pedagógica” (Casanova, 1998 p. 69). Aunque en estos tiempos que está cambiando su representación “con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos” (Casanova, 1998, p. 69).

Con el fin de darnos claridad sobre las conceptualizaciones respecto de la evaluación en la actualidad es que nos remitimos a los orígenes del concepto. Partimos de la construcción histórica del concepto considerando los períodos definidos y caracterizados por Guba y Lincoln (1989). Estos autores plantean cuatro generaciones en la historia de la evaluación educativa: la primera: medición; la segunda: descripción; la tercera: juicio; y la cuarta: negociación. Asimismo consideraremos las cinco etapas que plantean Stufflebeam y Shinkfield (1987), basándose en un trabajo clave de Ralph W. Tyler, “que a menudo es considerado el padre de la evaluación educativa” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 33), estas etapas acompañan la situación histórica de los Estados Unidos y luego influyen directamente en los países latinoamericanos.

Un primer período denominado por Guba y Lincoln (1989) como la “primera generación” o “período de la medición”, en el cual el evaluador brinda instrumentos de medición, y la evaluación y la medida son indisolubles. Stufflebeam y Shinkfield (1987) se refieren a este período como “pre-tyleriano”, y se extiende hasta 1930. “La evaluación se basaba en tests de rendimiento” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 33). Esta primera generación de la evaluación permanece hasta nuestros días, dado que todavía existen textos y publicaciones que no hacen distinción entre evaluación y medida.

Un “segunda generación” o “período de la descripción” (Guba y Lincoln, 1989) que sucede desde 1930 hasta 1957, abarcando dos períodos de los analizados por Stufflebeam y Shinkfield (1987). El primero, la época tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945. “En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término evaluación educacional y publicó una

amplia y renovada visión del currículo y la evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 34). Definen la evaluación como algo que determina si los estudiantes han alcanzado ciertos objetivos, por lo que el currículo quedaba influido tanto por los contenidos que se debía aprender como por la evolución del rendimiento de los estudiantes. El segundo, la época de la “inocencia” o la irresponsabilidad social, desde 1946 hasta 1957, donde se expandieron las ofertas educacionales y no hubo una gran preocupación por mejorar los servicios educativos, y en el cual “esta falta de objetivos provocó también el retraso de los aspectos técnicos de la evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 36).

La “tercera generación” o “de juicio” comienza cuando aparece el juicio en la evaluación (Guba y Lincoln, 1989). Durante la época del “realismo”, que abarca desde 1958 hasta 1972, se comienza a financiar programas y surgen nuevos métodos que reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar inversiones y analizar el perfeccionamiento de los servicios (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Hasta aquí las tres generaciones de la evaluación comparten algunas características comunes:

Estas tres generaciones se caracterizan por basarse en una estrecha relación entre el evaluador y el evaluado, sin tener en cuenta a otros actores, ni sus valores o construcciones, por lo que pudiera decirse que estos paradigmas descansan en el rigor con que se toman los datos y los posteriores análisis estadísticos que se hagan, ya que solo lo mensurable lo consideran realidad. (Muñoz Cuenca, 2007, p. 161)

Por último la “cuarta generación” o “de negociación”, según Guba y Lincoln (1989). Época del “profesionalismo” que comienza en 1973 y se extiende hasta el presente. “El campo de la evaluación empezó a cristalizar y a emerger como profesión diferenciada de las demás, relacionada con sus antecedentes de investigación y control” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 40). La cuarta generación, en la que coincidimos con Muñoz Cuenca (2007) que podría llamarse “constructivista”, “tiene como característica que los resultados de la evaluación no son descripciones que indican cómo funcionan las cosas, sino que constituyen construcciones significativas de los actores” Muñoz Cuenca (2007, p. 161).

Pareciera entonces que las construcciones adoptan las formas de los constructores y que se considera la realidad como construcciones subjetivas de la gente, influenciadas por

factores demográficos, psicológicos, sociales, económicos y culturales, entre otros. Se puede pensar que la evaluación tiene una orientación hacia la toma de decisiones y el curso de las acciones a realizar se logra mediante la negociación. (Muñoz Cuenca, 2007, p. 161)

En la década de 1970, los enfoques técnicos pusieron el foco de atención en el análisis, la construcción y la elaboración de instrumentos para las prácticas docentes. La expresión “evaluación educativa” trascendió el ámbito de los aprendizajes para expandirse al ámbito de evaluación del docente, del plan de estudios, del método, del sistema educativo. Esta situación generó una profusión de perspectivas, técnicas y metodologías muy variadas. Se recuperó un sentido polisémico del término evaluación.

Guba & Lincoln (1989)				
Primera generación o período de la medición	Segunda generación o de la descripción		Tercera generación o de juicio	Cuarta generación o de negociación
Antes del 1930	1930 - 1945	1946 - 1957	1958 - 1972	1973 - Presente
Época pre tyleriana	Época tyleriana	Época de la inocencia o la irresponsabilidad social	Época del realismo	Época del profesionalismo
Stufflebeam & Shinkfield (1987)				

Figura 8: Línea del tiempo con los períodos y etapas de evaluación

Fuente: Elaboración propia en base a Guba y Lincoln (1989), Stufflebeam y Shinkfield (1987)

Las conceptualizaciones que se presentan a continuación muestran algunos de estos diversos enfoques a partir de la segunda generación o época tyleriana. Ralph Tyler, en su obra “Los principios básicos del currículo” parte del concepto que educar significa modificar las formas de conducta humana. Su foco está puesto en los fines que desea alcanzar la educación, en las experiencias educativas que le permiten al estudiante alcanzar esos fines, en los modos en que pueden organizarse de manera eficaz esas experiencias y en la manera de comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos. Por lo que:

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios. (Tyler, 1973, p. 109)

Este concepto de la evaluación implica dos aspectos importantes. Por un lado, significa que la evaluación debe juzgar la conducta de los alumnos; por el otro lado, que es necesario comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el propósito de medir la magnitud del cambio. Norman E. Gronlund, define la evaluación como “un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación” (Gronlund, 1973, p. 21).

Hay dos aspectos importantes de esta definición. Primero, nótese que la evaluación implica un proceso sistemático lo cual omite la observación no controlada al azar de los alumnos. Segundo, la evaluación siempre presupone que los objetivos educacionales han quedado previamente identificados. Sin objetivos previamente determinados (metas), es manifiestamente imposible juzgar el grado de adelanto. Esta definición indica que la evaluación es un término mucho más amplio e inclusivo que la medición. La evaluación incluye tanto las descripciones cualitativas y cuantitativas del comportamiento de los alumnos como los juicios valorativos que se refieren a la conveniencia de ese comportamiento. El énfasis principal de la evaluación está en el grado hasta el cual se alcanzan las metas educacionales. (Gronlund, 1973, p. 8)

Bloom, Hastings y Madaus consideran que “la evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si, en realidad, se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio de cada estudiante” (Bloom et al., 1975, p. 23). Para De Ketele, J. M. (1984):

...evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión. [...] La decisión de continuar el aprendizaje o de aportar una enseñanza correctiva constituye el objetivo preciso de la evaluación. [...] Así, pues, si la evaluación puntual o continua requiere la determinación de los criterios que indican la realización de los objetivos, supone también la recogida de las informaciones adecuadas. En este punto es donde se ve la necesidad que tiene el educador de observar lo que es pertinente en el proceso educativo. (De Ketele, 1984, p. 28)

En el marco de los enfoques clásicos de la Didáctica, se ubica la evaluación como la última parte del proceso de enseñanza y se considera, que respondiendo a las preguntas acerca de para qué, qué, cómo y cuándo evaluar, es posible elaborar prescripciones para las prácticas evaluativas. Thorndike y Hagen (1991) dejan de lado el estudio del sentido de la evaluación en un contexto determinado y acentúan el carácter instrumental de la evaluación.

Según Thorndike y Hagen, la evaluación y la medición están unidas por algunos planteos teóricos. Desarrollaron un principio en el cual se afirma que todo lo que existe, existe en cierta cantidad, por lo tanto, puede ser medido. La medición se convirtió en un aspecto central de la evaluación. Así, se destacó el poder de los instrumentos para la medición. “El estudio de la evaluación educativa y psicológica deberá permitirnos conocer con detalle los recursos y las técnicas disponibles para obtener información acerca de las personas” (Thorndike y Hagen, 1991, p. 12). El modelo de las ciencias físico-naturales permitió construir instrumentos tan cuantitativos como dichas ciencias. Estos instrumentos se plantaban como confiables y dependían solo en pequeña medida de quién los utilizaba. El conductismo, así, buscó objetividad y neutralidad, y ofreció prescripciones técnicas a través de una psicología neutra. La introducción de la teoría de los tests en la práctica escolar implicó la aceptación de una visión experimental en los programas de estudio: realizar muestreos sobre el contenido, validar instrumentos, aplicar la estadística descriptiva para valorar el instrumento y asignar las calificaciones.

Por último, otros enfoques recuperan los orígenes, los desarrollos y las connotaciones actuales de la evaluación. Díaz Barriga (1994), por ejemplo, busca recuperar el sentido social que subyace a la evaluación. Estas perspectivas didácticas asumen un análisis crítico, tomando las derivaciones de los enfoques cognitivos y socioculturales, en oposición a la derivación conductista que imprimió durante tanto tiempo orientaciones prescriptivas; e intentan superar

los análisis instrumentalistas de la evaluación. En este marco, proponen la construcción de un espacio que genere información respecto de la calidad de enseñanza, comprometiendo al docente en la mirada respecto de su propia práctica. Evaluar desde esta perspectiva implica juzgar el valor de la enseñanza y del aprendizaje. Estos enfoques nos permiten entender que existen posiciones controvertidas respecto de la evaluación, no solo desde la mirada política, sino también desde la pedagógica y la didáctica. Algunos ejemplos, los encontramos en las siguientes definiciones:

Gimeno Sacristán sostiene que:

Creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y los resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no solo con problemas de índole técnica (cómo obtener información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación). (Gimeno Sacristán, 2002, p. 337)

Según Juan Manuel Álvarez Méndez:

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, decide, fundamenta, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo. (Álvarez Méndez, 1995, p. 31)

Alicia Camilloni fundamenta que “no es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado” (Camilloni, 1998, p. 68).

Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación, en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban evaluar en la institución escolar, es que tienen

que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución, ya que solo alcanzan su propósito de servir como dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes y las autoridades de la escuela y del sistema. (Camilloni, 1998, p. 68)

En palabras de Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo:

Evaluar las realizaciones de los alumnos significa comprender sus maneras de resolver las situaciones planteadas, considerar sus errores como indicadores de problemas a descifrar, etcétera. En el mismo sentido, más que evaluar el cumplimiento de los objetivos, interesa comprender las razones por las cuales éstos son o no alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos. (Bertoni et al., 1996, p. 18)

Miguel Ángel Santos Guerra considera “la evaluación como un medio para el aprendizaje” (Santos Guerra, 2002, p. 9). Concibe la evaluación como un fenómeno destinado al aprendizaje y no solo a la comprobación de la adquisición del mismo. Carlos Magro aporta a este significado de la evaluación como aprendizaje, haciendo referencia a que “evaluar es aprender” y que ese significado impacta en todo el sistema educativo. “Hablar de evaluación para el aprendizaje (la evaluación entendida como un instrumento para la mejora de los aprendizajes de los alumnos) requiere entender y atender todo el sistema” (Magro, 2016, párr. 2). “Todo está conectado” afirma Perrenoud, “no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar” (Perrenoud, 2008, p. 9).

Esta síntesis da cuenta de algunos aspectos que resultan relevantes para conceptualizar la evaluación en relación con la enseñanza y el aprendizaje:

- Es relativamente reciente, hace menos de 50 años (a partir de la década de 1970) que el concepto de evaluación educativa trascendió el ámbito de los aprendizajes de los estudiantes para influenciar e influenciarse de otras perspectivas, tanto técnicas como metodológicas, de la educación.

- La evaluación es entendida como un proceso de construcción de conocimiento del objeto de evaluación.
- El significado del proceso de evaluación tendrá correspondencia con el paradigma desde el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- La evaluación es parte comprometida de los procesos del enseñar y del aprender. Esta perspectiva didáctica asume que los enfoques cognitivos y socioculturales aportan a la reflexión de la práctica docente en relación con la calidad educativa, trascendiendo los análisis instrumentales del conductismo centrado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación es parte de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; afecta también a otros elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje; y abarca otros aspectos que involucran a todo el sistema educativo. Puede decirse que se convierte en una metodología para mejorar las prácticas educativas.

3.2.1.2 La finalidad de la evaluación educativa

Así como los significados de la evaluación aportan a profundizar en las intenciones y los motivos para la evaluación, es relevante comprender para qué se evalúa: la finalidad de la evaluación y las acciones derivadas de los resultados. Esto determina el tipo o diseño de evaluación utilizada, lo cual forma parte sustantiva de esta investigación. Se considera que cualquiera sea la finalidad o forma que adopte, la evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones. Específicamente Bertoni et al. (1996) explicitan el tipo de toma de decisiones según la finalidad.

Según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico (como en el caso de la evaluación diagnóstica o formativa) o decisiones vinculadas a la certificación o a políticas educativas orientadas hacia el sistema (como en el caso de la evaluación sumativa). (Bertoni et al., 1996, pp. 19-20)

Partimos de la finalidad que sostiene Francisco Imbernón:

La finalidad de la evaluación será siempre mejorar la intervención educativa intentando comprender todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para facilitar el proceso de toma de decisiones para adecuarlo cada vez más a los alumnos y comprobar si estas intervenciones han sido significativas o no, mejorándolas en la reflexión y en el análisis prospectivo. En definitiva, la evaluación tomará sentido cuando es útil y mejora el proceso educativo. (Imbernón, 1996, p. 40)

Miguel A. Santos Guerra (2002) trasciende esa visión acerca de la evaluación como mejora del proceso educativo, y afirma que “una de las finalidades que ha de perseguir la evaluación es el aprendizaje” (Santos Guerra, 2002, p. 7). Este aprendizaje involucra a todos los actores involucrados en la evaluación (patrocinadores, evaluadores, evaluados y testigos de la evaluación). Y son necesarias ciertas condiciones y actitudes, “las condiciones se refieren a la transparencia, al rigor y a la difusión; las actitudes, que hacen posible el aprendizaje, tienen que ver con la apertura, la humildad y la responsabilidad” (Santos Guerra, 2002, p. 8). Es importante reconocer, por tanto, que la complejidad de los aprendizajes se traslada a la evaluación. Explicitar la finalidad de la evaluación también aporta dado que “la definición de los propósitos y consecuencias de una evaluación tiene importancia decisiva para el resto del diseño de la misma” (Ravela 2006, p. 35).

La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Hay diferentes versiones de lo valioso y por esto aporta capas de complejidad en los procesos de evaluación. (Eisner, 1985, p. 27)

En concreto, Ravela establece que toda evaluación educativa tiene alguna de las siguientes finalidades, que responden a necesidades de la labor educativa o a funciones específicas que el sistema educativo debe desempeñar en la sociedad:

a. Acreditación y/o certificación; b. ordenamiento para la selección; c. toma de decisiones de mejora (decisiones “blandas”); d. toma de decisiones “duras” (como, por ejemplo, discontinuar un proyecto); e. establecimiento de incentivos para individuos o instituciones; y f. rendición de cuentas y responsabilización por los resultados. (Ravela, 2006, p. 21)

Cada evaluación puede responder a uno o más propósitos o finalidades, pero de modo general es posible clasificarlas en dos grandes grupos: aquellas que tienen consecuencias directas importantes para individuos o instituciones y aquellas que tienen como propósito principal aprender para mejorar (Ravela, 2006). “En la literatura educativa es usual denominar a las primeras como evaluaciones ‘sumativas’ y a las segundas como ‘formativas’ o ‘diagnósticas’” (Ravela, 2006, p. 28).

Aunque hay autores que definen varias finalidades de la evaluación, nos centraremos en las dos principales: la formativa y la sumativa. Acordamos al igual que Casanova (1995) que las otras diferenciaciones de las finalidades son aplicaciones de estas dos. Ambas finalidades o funciones de la evaluación descritas por Michael Scriven en 1967 (Guerra García y Serrato, 2015). Este autor recurre a la metáfora de Robert Stake sobre el cocinero para diferenciar la función formativa y sumativa de la evaluación, nos dice: “cuando el cocinero prueba la sopa, es formativa; cuando los comensales prueban la sopa, es sumativa” (Guerra García y Serrato, 2015, p. 32). El cocinero puede intervenir en el proceso, es parte de la elaboración de su plato, puede transformarlo. Pero cuando se degusta un plato es porque ya está terminado y solo interesa valorar el producto final.

La evaluación formativa, “procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y a maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan” (Anijovich, 2010, p. 15). El objetivo “es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (Anijovich y González, 2012, p. 11). Esto implica la posibilidad de introducir mejoras durante el proceso educativo para tomar decisiones oportunas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Rosales, 2014).

Anijovich (2010) caracteriza la evaluación formativa desde el rol del docente y del alumno. La evaluación es formativa en los casos que:

Los docentes comunican con claridad los objetivos, estándares o expectativas de logro y los alumnos participan activamente de su comprensión (...); ofrecen retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuencias en el tiempo (...); estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos (...); ofrecen y

construyen con sus alumnos criterios y niveles de calidad de producción (...); recogen información y ajustan la enseñanza. (Anijovich, 2010, p. 16)

Por lo tanto la evaluación formativa, “se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza. Se trata de decisiones que toman docentes y alumnos basándose en evidencias” (Anijovich, 2010, p. 17). La retroalimentación es un concepto que cobra sentido en este enfoque, en el que la finalidad es la de contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes más allá de certificar o acreditar los aprendizajes.

Caracterizamos la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender; valorar sus procesos y resultados; autorregular su aprendizaje. (Anijovich y González, 2012, p. 24)

La finalidad sumativa de la evaluación es determinar el valor de un producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), no se busca mejorar, sino valorar. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido (Casanova, 1995). Tiene por objetivo establecer consideraciones fidedignas de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se focaliza en “la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Rosales, 2014, p. 4).

Desde una mirada sociológica, Philippe Perrenoud nos plantea una pregunta central: ¿una evaluación al servicio de la selección o al servicio de los aprendizajes? La primera responde a un concepto de evaluación tradicional, “la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos” (Perrenoud, 2008, p. 9). Y la segunda a una evaluación formativa: “toda acción pedagógica reposa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que hay inevitablemente un mínimo de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos” (Perrenoud, 2008, p. 14). En el caso de la evaluación formativa su función es de “reguladora del proceso de enseñanza y de aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes”

(Rosales, 2014, p. 8). Mientras que la evaluación sumativa tiene una “función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las demandas y metas educativas del sistema” (Rosales, 2014, p. 8).

Por lo tanto, el concepto de evaluación y sus finalidades responden a concepciones particulares que afectan a todo el sistema educativo. Por lo tanto, marcan decisiones acerca del sentido de la evaluación y definen los elementos del proceso de evaluación educativa; ya sea el lugar que se les da a los actores involucrados o los instrumentos que se construyen, entre otros aspectos.

3.2.2 Los elementos del proceso de evaluación educativa

Para comprender cómo funcionan las evaluaciones y profundizar en sus posibilidades y limitaciones, es necesario aprehender los elementos que subyacen a todo el proceso. Ravela (2006) determina cinco:

1. Referente: la selección de la realidad a evaluar y la “construcción conceptual” de la misma.
2. Propósito: la definición de las finalidades de la evaluación.
3. Instrumentos: la producción de evidencia empírica (información, datos acerca de la realidad evaluada).
4. Juicios de valor: la formulación de juicios de valor sobre la realidad evaluada.
5. Decisiones: la toma de decisiones o acciones que transformen dicha realidad.

En el apartado anterior nos referimos a la finalidad y al significado del concepto de evaluación. En este apartado nos centraremos primero en la construcción conceptual a evaluar (referente) y la formulación de los juicios de valor sobre ella; luego, en los instrumentos que hacen al proceso de evaluación.

3.2.2.1 El referente y los juicios de valor

De acuerdo a lo que hemos ido señalando, podríamos decir que evaluar consiste básicamente en que el evaluador realice una valoración sobre una realidad. En primer lugar necesitamos tener claro primero cuál es el objeto y luego explicitar qué construcción, conceptual o referente, utilizaremos para comparar con la realidad a evaluar y hacer la valoración. En ese proceso, entre

el evaluador y la realidad a evaluar, “el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá ´pronunciarse sobre la realidad que evalúa” (Bertoni et al., 1996, p. 20) “En otros términos, el referente puede definirse como el conjunto de normas o de criterios que sirven de grilla de lectura del objeto a evaluar. Constituye una especie de ideal o de deber ser” (Poggi, 2008, p. 37). El referente siempre supone algún tipo de recorte de la realidad a evaluar y condicionará tanto los criterios que guían los instrumentos de evaluación como los procesos de valoración.

Los juicios de valor constituyen la valoración que se construye a partir de la contrastación entre los datos (evidencia empírica que se recoge en el instrumento) y el referente. En las evaluaciones educativas podemos diferenciar tres maneras de formular juicios de valor (Ravela, 2006):

1. Normativos (relativos). Son juicios basados en comparaciones entre individuos o entre instituciones. Se pone foco en ordenar a los individuos, instituciones o subsistemas evaluados con el fin de compararlos entre sí. El interés está puesto en conocer en qué lugar del conjunto se encuentra cada individuo, dado que el objetivo es seleccionar a los mejores candidatos (Ravela, 2006). “La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado” (Casanova 1998, p. 85).
2. Referidos a un criterio (absolutos). Son juicios de valor formulados en relación con criterios externos, para evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado (Casanova, 1998). “Consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio (por ejemplo, comprensión de textos escritos)” (Ravela, 2006, 43).
3. Enfoque de “progreso” (generalmente opera dentro de un enfoque criterial). Son juicios que orientan el mejor desempeño de un individuo. El foco está puesto en analizar cuánto ha cambiado un individuo, institución o subsistema en relación con un punto de partida o línea de base anterior. Interesa comparar una situación con respecto a un momento anterior en el tiempo” (Ravela, 2006).

Estos tres tipos de clasificación del referente de la evaluación de aprendizajes son externas al sujeto o, como las denomina Casanova (1998), “nomotética”. Para esta investigación consideraremos la tipología por su “normotipo” o referente que realiza Casanova (1998), Figura

9, donde la autora agrega la clasificación de “ideográfica” en que el referente es interno al sujeto.

Referente o normotipo	Ideográfica (interna)	
	Nomotética (externa)	Normativa
		Criterial
		De progreso

Figura 9: Tipología de evaluación de aprendizajes según su referente

Fuente: Elaboración propia en base a Casanova (1998) y Ravela (2006)

3.2.2.2 Los instrumentos

Los instrumentos de evaluación son decisiones que se encuentran enmarcadas en función de lo que se ha venido sosteniendo hasta el momento: concepciones de enseñanza, de aprendizaje; el lugar de la intervención, de la retroalimentación. De esta manera, se entiende como instrumentos de evaluación a aquellos dispositivos contruidos para recoger evidencia empírica, en forma sistemática, sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar (Ravela, 2006). Estos guardan coherencia con el objeto y los propósitos de la evaluación. Tradicionalmente los instrumentos de evaluación consisten en las llamadas “pruebas objetivas” y “pruebas subjetivas”.

- Las pruebas objetivas, “diseñadas a partir del programa de investigación científica del conductismo, con una serie de especificaciones técnicas importantes en cuanto a la construcción de ítems y al análisis e interpretación de resultados” (Camilloni, 1998, p. 71).
- Las pruebas subjetivas, a diferencia de las pruebas objetivas que solo admiten una única respuesta correcta, aceptan diferentes niveles de calidad de respuesta. “En este último campo, las normas técnicas desarrolladas han apuntado a mejorar la construcción, la administración y la interpretación de los resultados, con el propósito de mejorar también la confiabilidad y la validez de las pruebas subjetivas” (Camilloni, 1998, p. 71).

En el marco de la evaluación formativa es preciso sumar instrumentos que permitan, por ejemplo, transparentar los criterios de evaluación. Se necesitan instrumentos adecuados que ayuden a identificar y a compartir los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes de los

alumnos y contribuir a la retroalimentación. Anijovich y González (2012) desarrollan herramientas (soportes físicos en los que se recoge la información) para emplear con ese fin, como son: las listas de control o cotejo, escalas de valoración, matrices de valoración (rúbricas).

Para esta tesis, se han considerado tanto las pruebas objetivas, las pruebas subjetivas o tradicionales y las pruebas de proceso, considerándolas como instrumentos que permiten evaluar los procesos de aprendizaje.

3.3 Enfoques conceptuales sobre el aprendizaje

Comprender las perspectivas acerca del aprender supone bucear en sus hipótesis y en sus bases teóricas para dar cuenta de cuáles son los supuestos detrás de los diseños y enfoques de evaluación. En este apartado se busca sintetizar y realizar un cuadro comparativo de algunas teorías y enfoques conceptuales sobre el aprendizaje.

En la complejidad de la evaluación identificamos algunos ejes que se entrecruzan y es en ellos que nos vamos a focalizar para comprender algunos conceptos de las teorías clásicas y otros enfoques que estudian el aprendizaje. Para centrarnos en algunos aspectos y efectuar un recorte conceptual en este estudio se consideran los siguientes ejes de análisis:

- conceptualización del aprendizaje,
- rol del docente,
- rol del estudiante,
- concepción del conocimiento,
- rol de la tecnología,
- logros en los aprendizajes (lugar de la evaluación).

Estos ejes orientan el recorte conceptual, de las grandes teorías y enfoques de aprendizaje, a algunos temas que afectan directamente esta investigación. En los siguientes apartados se desarrollan estos ejes en relación con algunas teorías sobre los aprendizajes. También se elabora una matriz como síntesis conceptual para generar claridad al análisis.

3.3.1 Teorías de aprendizaje y enfoques teóricos

Las teorías acerca de cómo se conciben los aprendizajes resultan de vital interés para comprender las conceptualizaciones que existen detrás de los instrumentos que se despliegan y

del tipo de formulaciones que se estipulan en la evaluación de los aprendizajes. Es por eso que este apartado recorre algunas de las teorías que han estudiado en los últimos años el aprendizaje humano y desde diversos enfoques han profundizado sobre los procesos de cómo ocurre el aprendizaje.

En la actualidad, al querer considerar estudios de cómo aprenden las personas, nos encontramos con que se superponen distintas teorías y enfoques, que se extienden hacia el pasado y que, de alguna forma, continúan vigentes. Esto nos lleva a realizar una selección de las aportaciones más relevantes en relación con el tema que abordaremos: teorías y enfoques sobre el aprendizaje, sus postulados y sus características más relevantes. El objetivo es referir un breve marco histórico del cual partir para el análisis posterior y no tiene la intención de profundizar críticamente en las teorías, sino de describir e identificar un marco conceptual que permita construir categorías de análisis sobre la conceptualización del aprendizaje en cada uno de los enfoques teóricos.

Los enfoques teóricos que se valoran aquí resultan especialmente significativos para ofrecer conceptualizaciones que permitan responder a las preguntas principales de la investigación. La revisión histórica que se lleva a cabo busca contribuir a una síntesis de distintos enfoques teóricos vinculados al aprendizaje con énfasis en el concepto de aprendizaje, el rol del docente, el rol del estudiante, el lugar que ocupa la tecnología y la evaluación.

La comprensión de las teorías sobre los aprendizajes ha ido modificando las relaciones y actividades que llevan a cabo conjuntamente el docente, el alumno y el conocimiento. Por lo tanto, el análisis de cada uno de los vértices del triángulo que conforman la unidad de análisis tradicional (docente–alumno–conocimiento), busca identificar las divergencias entre los distintos enfoques teóricos considerados. El punto de partida queda completo si podemos aportar al análisis una revisión sobre el lugar que le han otorgado cada uno de estos marcos teóricos a las tecnologías y la evaluación.

3.3.1.1 Teorías conductistas

El conductismo es una teoría psicológica que estudia las conductas observables, medibles y cuantificables en el comportamiento de los individuos, interesándose por los efectos del aprendizaje. En esta teoría se plantean dos principios básicos. El condicionamiento clásico propuesto por Pavlov (1849 - 1936) y demostrado por Watson (1878 - 1958), que describe una asociación entre estímulo y respuesta; la conducta está condicionada por una serie de estímulos

del entorno. Y el condicionamiento operante estudiado por Skinner (1904 – 1990) que busca reforzar una determinada respuesta según el estímulo. Skinner describe diferentes modelos del condicionamiento operante: refuerzo positivo o recompensa, refuerzo negativo, extinción y castigo. Según esta teoría, la enseñanza se plantea como un programa de refuerzos que modifican la conducta del alumno. Aquí, el alumno incrementa de forma secuencial el dominio de cada paso hasta lograr una secuencia completa y correcta (Skinner, 1970). En este marco, el aprendizaje se concibe como un cambio de comportamiento, resultado de la relación estímulo-respuesta y del reforzamiento, ya sea positivo o negativo. Se focaliza en la adquisición de las respuestas correctas.

Skinner impulsó un sistema de enseñanza–aprendizaje conocido como “instrucción programada”, el cual dio surgimiento a los primeros programas de enseñanza asistidos por la tecnología. Estos dispositivos tecnológicos llamados “máquinas de enseñar”, buscaban reforzar positivamente las respuestas correctas de los alumnos de forma que siguieran una secuencia de aprendizaje planificada previamente por el docente, y recibieran una retroalimentación inmediata (Skinner, 1958). Las máquinas de enseñar surgen como propuesta de apoyo y solución al problema de la evaluación de los aprendizajes. “La escuela primaria es la encargada de impartir al niño la enseñanza de gran cantidad de respuestas” (Skinner, 1970, p. 12), el docente es el encargado de configurar las respuestas correctas y de conseguir que el niño las realice con acierto. “Pero la tarea principal consiste en someter este comportamiento al control de muchas especies de estímulos” (Skinner, 1970, p. 13); el alumno deberá aprender respuestas para hacer posible la respuesta llamada solución (Skinner, 1970).

Gracias al advenimiento de la televisión, las llamadas ayudas audiovisuales están siendo reexaminadas. Proyector de películas, televisores, fonógrafos y grabadoras se están abriendo camino en Estados Unidos (Skinner, 1958 p. 969). De esta idea parte Skinner (1958) al crear las máquinas de enseñar, que buscan proporcionar la contingencia necesaria para que los docentes aprovechen los últimos adelantos conseguidos en el estudio del aprendizaje. La tecnología, en este caso los dispositivos utilizados para enseñar, median el aprendizaje (resultado de una respuesta positiva) de los alumnos.

The machine itself, of course, does not teach. It simply brings the student into contact with the person who composed the material it presents. It is a laborsaving device because it can bring one programmer into contact with an indefinite number of students. This

may suggest mass production, but the effect upon each student is surprisingly like that of a private tutor.

[La máquina en sí, por supuesto, no enseña. Simplemente pone al alumno en contacto con la persona que compuso el material que presenta. Es un dispositivo que ahorra trabajo porque puede poner en contacto a un programador con un número indefinido de estudiantes. Esto puede sugerir una producción en masa, pero el efecto sobre cada estudiante es sorprendentemente similar al de un tutor privado.] (Skinner, 1958 p. 971; traducción propia)

En las relaciones entre el docente, el alumno y el conocimiento, el énfasis está puesto en el docente como director y organizador del proceso de enseñanza–aprendizaje. El alumno cumple un rol pasivo de receptor del conocimiento. El conocimiento se explicita en la transmisión dosificada por parte del docente de información y que el alumno va adquiriendo por medio de un sistema de recompensas. El docente dirige el proceso, de lo que en ese momento histórico definían en forma de binomio, “enseñanza-aprendizaje” como un proceso de “estímulo-respuesta”. Se centra en el currículo con el foco puesto en el logro de las conductas correctas; organiza, controla y gradúa el acceso a la información. En tanto, el alumno tiene un rol pasivo, recibe la información de forma dosificada por el docente que espera una respuesta correcta. El lugar que ocupa la evaluación es el de confirmar si el alumno aprendió o no una respuesta. Mantienen relación directa los logros de aprendizaje con los objetivos de enseñanza. La evaluación puede ser inmediata y masificada con la mediación de los dispositivos tecnológicos. Los resultados de los aprendizajes son cuantitativos.

3.3.1.2 Teorías cognitivistas

A mediados del siglo XX, en los Estados Unidos, se consolidó la crítica al conductismo y comenzó a gestarse una perspectiva cognitiva del aprendizaje como consecuencia del progreso de diversas disciplinas. Tanto la Psicología como la Antropología y la Lingüística se redefinían mientras se consolidaban nuevos campos del conocimiento como la Ciencia de la computación y la Neurociencias (Miller, 2003).

Como parte de un proceso más general de desarrollo de una ciencia cognitiva, al igual de lo que estaba ocurriendo en Europa y la Unión Soviética, se plantearon estudios más complejos del pensamiento, que comenzaron a poner foco en el estudio de procesos inobservables, que

buscaban comprender cómo la mente humana es capaz de pensar y aprender. En 1956, la Psicología experimental repensaba su objeto de estudio, la Cibernética ganaba renombre, la inteligencia artificial se inventaba, se usaban las computadoras para simular procesos cognitivos y la Lingüística se redefinía (Miller, 2003). Todos estos escenarios componen la llamada “Revolución Cognitiva”, que en su conjunto desarrollan y dan surgimiento a la Psicología cognitiva como campo disciplinar.

La Psicología cognitiva recibió una fuerte influencia de las Ciencias de la computación y se describieron los procesos del funcionamiento cognitivo humano a través de metáforas o modelos computacionales. El desarrollo de la inteligencia artificial contribuyó a la comprensión de la cognición humana, basada en la idea de una mente que procesa información. Las teorías de aprendizaje que surgen desde la ciencia cognitiva entienden el aprendizaje en términos de procesos de pensamiento interno que tienen lugar en la mente del individuo. Se pasa de considerar la conducta como objeto de estudio a la mente humana, en tanto que puede procesar, filtrar y manipular la información que recibe. Bruner et al. (2001) plantean en 1956, que el sujeto codifica y clasifica (conceptualiza) la información que le llega del entorno en categorías internas que dispone para comprenderla.

Por lo tanto, el aprendizaje es considerado como un proceso interno de la información recibida. Consiste en la adquisición y categorización de nueva información que se obtiene por medio de los sentidos. Luego, la información se organiza en la mente de los individuos creando nuevos conceptos o modificando los pre-existentes. El aprendizaje se define como un proceso activo de asociación, construcción y representación. Desde estas teorías se estudian los procesos de pensamiento que existen detrás del comportamiento observable. El aprendizaje es, por tanto, el reflejo de un cambio interno que se produce en la mente del aprendiz, en el cual los procesos intermedios entre los estímulos y las conductas observables dependen de las necesidades, las experiencias, las expectativas y los valores del sujeto (Bruner et al., 2001).

El foco en el concepto de aprendizaje está puesto en la adquisición del conocimiento, ya no en la adquisición de respuestas como lo consideraban las teorías conductistas. El conocimiento se convierte en un medio para alcanzar un fin. El docente se convierte en un instructor y subordina la enseñanza al aprendizaje, centrado en la información apropiada que le brinda el currículo. Motiva a los alumnos y les transmite de la mejor forma los contenidos del currículo. Se concibe que el alumno, al recibir la información, es capaz de procesarla por medio de procesos mentales. Como objeto de estudio, comienza a tener interés aquello que el alumno aprende; tiene un rol más activo en cuanto a la relación con la información que se le brinda del exterior.

El interés en la descripción de los procesos mentales del aprendizaje proporciona una base común para la alineación de la Psicología cognitiva y la educación basada en la tecnología (Selwyn, 2011). Las TIC son propicias para el desarrollo de programas multimedia donde el alumno puede desarrollar sus capacidades cognitivas a través de simulaciones, hipertextos, etcétera. La evaluación se centra en lo que el alumno sabe (ha conceptualizado) y en valorar la cantidad de información que este aprende. Un tema novedoso al respecto se encuentra en el planteo de Bruner (1960) sobre el “qué” enseñar y en “qué” momento hacerlo del desarrollo del niño. Su punto de vista es que cualquier contenido es posible de ser enseñado a cualquier persona siempre y cuando se haga de forma interesante y honesta. En este marco, aunque el enfoque es cognitivo, en un principio, la evaluación sigue siendo considerada como cuantitativa.

3.3.1.3 Teorías constructivistas y construccionistas

Dentro de las corrientes cognitivistas se incluye el enfoque teórico del constructivismo que, entre 1960 y 1980, propone cambios a las teorías cognitivistas. El constructivismo es considerado como una de las principales tesis de la epistemología genética desarrollada por Jean Piaget, quien también formó parte de la “Revolución Cognitiva” de los años 60. Piaget, por medio de la Psicología genética, intenta dar respuesta a cómo se produce el pasaje de un estado de conocimiento a posterior considerado menos válido. En su obra *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, escrita en 1936, se refiere específicamente a la inteligencia, aunque lo generaliza a cualquier otro tipo de adaptación, y afirma: “la vida, en efecto, es una creación continua de formas cada vez más complejas y un establecimiento en equilibrio progresivo entre estas formas y el medio” (Piaget, 1985, p. 14).

Ese “ciclo epistémico” básico que se constituye por dos procesos fundamentales, la asimilación y la acomodación, donde el “error” (un obstáculo o laguna) es lo que dispara el desequilibrio. Esta teoría de la equilibración es el principal intento de Piaget por brindar una explicación del proceso de construcción cognitiva (Piaget, 1978). Es una respuesta a su cuestionamiento central, y esto ha generado grandes y valiosas posibilidades de aplicación en la enseñanza tanto escolar como extraescolar. El conocimiento se construye sobre el fundamento de un conocimiento previo producto de la interacción entre el sujeto y el objeto.

El aprendizaje hace foco en la construcción de significados. Aprender por la experiencia y el descubrimiento, de forma iterativa y exploratoria a través de enfrentarse a retos y problemas.

El alumno tiene un rol más activo y busca construir significado de la información que recibe; es protagonista y construye su propia perspectiva del mundo a través de sus esquemas mentales y su interacción con el entorno. Además, cambia el rol del docente, que pase de ser quien brinda los contenidos a convertirse en un guía, mediador, facilitador, que promueve la construcción del aprendizaje mediante una enseñanza más indirecta y menos dirigida.

Cambia el rol de las TIC, puesto que bajo este enfoque se convierten en un medio fundamental para la exploración y construcción del conocimiento. Las TIC potencian la interacción, la retroalimentación y la conexión con el contexto real. Son propicias para que el alumno pueda controlar y sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, y dominan el campo de la tecnología educativa de 1980 y 1990. En este marco, la evaluación de los procesos de aprendizaje considera los aspectos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Le interesa la funcionalidad de los aprendizajes, y comienzan a valorarse los procesos internos.

El construccionismo

Basada en la teoría constructivista de Jean Piaget, acentuando el valor de las TIC como herramientas y apoyos a la construcción mental en los alumnos, surge en la década de 1980 el construccionismo postulado por Seymour Paper. “Thus, constructionism my personal reconstruction of constructivism, has as its main feature the fact that it looks more closely thn other educational -ism at the idea of mental construction.” [Así, el construccionismo, mi reconstrucción personal del constructivismo, tiene como característica principal el hecho de que mira más de cerca que otros –ismos educativos la idea de construcción mental] (Papert, 1993, pp. 142-143; traducción propia).

El construccionismo parte del supuesto que el conocimiento se construye incluyendo en la relación del alumno con el conocimiento un computador. Y se reconoce más de un tipo de construcción mental, por ejemplo, al considerar los métodos y los materiales que se deben utilizar. “How can one become an expert at constructing knowledge? What skill are required? And are these skills the same for different kinds of knowledge?” [¿Cómo se puede llegar a ser un experto en la construcción de conocimiento? ¿Qué habilidad se requiere? ¿Son estas habilidades las mismas para diferentes tipos de conocimiento?] (Papert, 1993, p. 143; traducción propia). En cuanto al acceso al conocimiento, Papert le otorga relevancia a las necesidades e intereses del alumno.

El aprendizaje por construcción y a través de la experiencia se ve enriquecido por factores del entorno real y virtual que el docente es el encargado de propiciar y crear. Aunque Papert (1993) no busca crear una “metodología de la enseñanza” sino una “teoría del conocimiento”, brinda al docente una amplia gama de actividades matemáticas o “micromundos” con la idea de que el docente pueda ofrecer al alumno mejores oportunidades de construcción de aprendizajes. En este contexto, el docente toma un rol de guía, líder, facilitador, favorecedor y promotor de los aprendizajes. En lugar de pensar en formas de instrucción, el docente busca empoderar al alumno para que construya sus propios aprendizajes. En tanto, el alumno tiene un rol activo en sus procesos de aprendizaje, hasta es deseable que diseñe sus propios proyectos.

Las TIC, en particular los ordenadores, ejercen influencia en la manera de pensar de los individuos. Son herramientas de construcción mental, útiles para desarrollar el pensamiento complejo. Consideradas como herramientas para aprender “con”, en lugar de aprender “de” tecnología. Considerando los ordenadores como potentes para resolver problemas prácticos e inmediatos de la educación (Papert, 1993), ha influenciado directamente en el desarrollo del software educativo hasta la actualidad, autor de Logo y luego antecesor de Micromundos, *MindStroms* y *Scratch*.

La evaluación deja de ser relevante, tal como estaba siendo planteada en los modelos de aprendizaje; comienzan a tomar importancia los mecanismos de autoregulación y autoevaluación por parte del alumno. Implica crear por parte del docente indicadores del progreso que aporten a conocer lo que el alumno va aprendiendo y sea transparente tanto para ellos como para los padres y docentes. Papert llama a la evaluación “mecanismo de retroalimentación” y propone crear una nueva palabra que surja de los nuevos enfoques del aprendizaje (Papert, 1993). “The kind of knowledge children most need is the knowledge that will help them get mor knowledge. This is why we need to develop mathetics.” [El tipo de conocimiento que más necesitan los niños es el que les ayudará a adquirir más conocimientos. Por eso necesitamos desarrollar la matemática] (Papert, 1993, p. 139; traducción propia).

3.3.1.4 Teorías socio-culturales

Las teorías socio-culturales forman parte, al igual que las teorías constructivistas, de la “Revolución cognitiva” que tuvo lugar luego de la segunda mitad del S.XX. A diferencia de la perspectiva cognitiva y las teorías constructivistas (incluyendo el construccionismo), que

centran el aprendizaje y sus procesos en el individuo, las teorías socio-culturales del aprendizaje comienzan a considerar la dimensión social y cultural en la construcción del conocimiento.

A partir de Lev Vygotsky, en la década de 1980 y hasta la actualidad, se ha puesto mayor atención en la influencia de los entornos sociales y culturales que rodean al individuo en los procesos de aprendizaje. Vygotsky consideró que el desarrollo y el aprendizaje iban desde el exterior del sujeto al interior, mediante un proceso de internalización. Definiendo la internalización “a la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1978, p. 92). Afirmó que “todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1978, p. 94). Sin excluir el aprendizaje por asociación y por restructuración (idea que lo diferencia de Piaget), centra su estudio en los aspectos culturales como manifestaciones sociales que determinan el desarrollo cognitivo de los individuos. El conocimiento, por tanto, se define como un proceso de internalización, y se agrega el componente social que se reconstruye a partir de la experiencia del sujeto en sociedad.

El aprendizaje se centra en la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde tiene lugar el conocimiento y el desarrollo de las habilidades que aún no se dominan, pero que pueden dominarse fácilmente con una intervención adecuada. Vygotsky (1978) define la ZDP como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1978, p.133)

A partir de Vygotsky comienza a gestarse un nuevo modelo pedagógico que remite al aprendizaje situado o contextualizado. En este, el docente es el mediador, el guía que es capaz de brindar un entorno de aprendizaje en esa ZDP. Y al decir de Bruner “es un guía para entender, alguien que te ayuda a descubrir por tu cuenta” (Bruner, 1997, p. 14). Bruner (1998) define el rol del docente como protagónico, pero sin pensar que todo el protagonismo sea para el profesor y que al niño le quede solamente someterse a los dictados de un guion previamente escrito por el adulto.

Pero en una concepción en la que el desarrollo es entendido no como una progresión necesaria e ineludible, sino como resultado de los procesos de interacción guiada, todos

estos factores que expresan la individualidad del niño tienen lugar en el interior de un marco en cuya organización y funcionamiento el profesor juega un papel clave. (Bruner, 1998, p. 18)

Bruner, que inicialmente forma parte de la “revolución cognitiva”, considera que “la mente pudiera concebirse como un mecanismo computacional” (Bruner, 1997, p. 19), en los años 90 aporta una mirada divergente en este sentido. Propone que “la mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana” (Bruner, 1997, p. 19). El alumno reestructura internamente el conocimiento del exterior a medida que se internalizan nuevos conceptos.

Las TIC se convierten en potentes recursos sociales en el contexto de aprendizaje de un individuo. Las nuevas tecnologías, al decir de Burbules y Callister (2001), no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno -un espacio, un ciberespacio- en el cual se producen las interacciones humanas. “La relación de las personas con la tecnología no es instrumental y unilateral, sino bilateral, por eso la hemos llamado “relacional”” (Burbules y Callister, 2001, p. 21).

La evaluación da cuenta de la interiorización de los conceptos, pero en forma conjunta con el entorno de enseñanza. Bruner (1997) plantea nueve postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación; los postulados son: el perspectivista, el de los límites, el del constructivismo, el interaccional, el de la externalización, el del instrumentalismo, el institucional, el de la identidad y la autoestima, y el narrativo. Y que Edith Litwin en su capítulo: “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar” desarrolla algunas reflexiones para la evaluación en torno a estos postulados y afirma que Bruner “instala a la evaluación como un conocimiento que se construye en una institución en la que las prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tienen un sentido privilegiado” (Camilloni et al., 1998, p. 22).

3.3.1.5 Conectivismo

A comienzos del S.XXI, Stephen Downes y George Siemens plantean una teoría de aprendizaje para la era digital. Siemens considera que las teorías de aprendizaje postuladas durante el S.XX intentan evidenciar cómo es que una persona aprende; allí, el conocimiento es un objetivo (o estado) que es alcanzable (o innato) a través del razonamiento o la experiencia (Siemens, 2004). Basándose en las teorías del caos, la complejidad, la auto-organización y las redes sociales,

Siemens plantea una teoría alternativa a las previamente descritas donde la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje generan una teoría (o las bases para una nueva teoría) de aprendizaje para la era digital, y la llama conectivismo. En este sentido, Siemens (2004) plantea que el conocimiento se entiende como algo que no solo reside en la mente de un individuo, sino que está distribuido entre redes de información. Acorde con esta línea, “el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes - que no están por completo en control del individuo” (Siemens, 2004, p. 6). “Puede residir fuera de nosotros, está enfocado a conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens, 2004, p. 6).

Algunos principios del conectivismo son: “el aprendizaje y el conocimiento dependen de diversidad de opiniones, es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados y puede residir en dispositivos no humanos” (Siemens, 2004, p. 7). En este contexto, el docente guía al alumno como tutor, habilitando el espacio para que el alumno sea el protagonista y el que construye su propio aprendizaje.

Las TIC mejoran y alteran los aprendizajes, propiciando el cambio pedagógico. A medida que la estructura física de las redes se desarrolla conectando las instituciones educativas y los alumnos a Internet y entre sí, las redes de aprendizaje se incrementan. Pero para el conectivismo, el significado físico de red es solo la primera de cinco etapas del desarrollo del término “red” y las TIC son el eje transversal de las mismas (Siemens, 2008). Las cinco etapas significativas de cómo son vistas las redes en el espacio educativo son: “a) desarrollo de la infraestructura, b) fusión con campos que tienen una base de investigación existente, c) puntos de vista teóricos y de transformación del aprendizaje, el conocimiento y la cognición, d) viabilidad y popularización de los servicios de redes sociales, y e) como un modelo para detallar el proceso de educación y aprendizaje” (Siemens, 2008, p. 2). La evaluación es continua e incierta, como el aprendizaje.

3.3.1.6 Aprendizaje Profundo

Desde principios del siglo XXI, están surgiendo procesos analíticos y teóricos, aún en etapa de investigación y creación, que ilustran, desde un ámbito pedagógico, nuevas formas de concebir el aprendizaje (Gardner, 2001; Fullan y Langworthy, 2013).

Uno de ellos es el proyecto de investigación, de alcance internacional, que lleva adelante Michael Fullan (Fullan y Langworthy, 2013; Fullan y Langworthy, 2014) con el movimiento *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL). Las nuevas pedagogías se basan en una asociación de aprendizaje entre alumnos, docentes y familias para generar aprendizajes en profundidad que se ven facilitados por el acceso digital generalizado. Están basadas en gran medida en situaciones para crear, utilizar y resolver cuestiones del mundo real donde la tecnología es transversal y el acceso se ve facilitado dentro y fuera de las instituciones educativas (Fullan y Langworthy, 2014).

En las nuevas pedagogías, docentes y alumnos son “socios” en el proceso de aprendizaje, en las tareas de aprendizaje en profundidad. El docente se destaca por el desarrollo de su capacidad pedagógica y el alumno por el desarrollo de aprendizajes en profundidad. El rol docente se caracteriza principalmente por construir relaciones de confianza con alumnos y pares; ayudar a los alumnos a descubrir y desarrollar sus intereses a través de aprendizaje en profundidad; modelar una disposición proactiva hacia el aprendizaje; desarrollar un repertorio de estrategias de enseñanza para activar el aprendizaje; descubrir y crear herramientas y recursos digitales de aprendizaje, entre otras. El rol del alumno se destaca por desarrollar relaciones de confianza con docentes y pares; enseñar y aprender recíprocamente con pares y docentes; explorar los propios intereses en los objetivos y tareas de aprendizaje; descubrir y crear herramientas y recursos digitales de aprendizaje, entre otras.

Las actividades de aprendizaje en profundidad rediseñan las actividades de aprendizaje para: reestructurar el aprendizaje de contenidos curriculares mediante las TIC, proporcionar a los alumnos experiencias del mundo real en un entorno más allá del aula y desarrollar y evaluar las competencias claves para el futuro (Fullan y Langworthy, 2014). Las TIC son herramientas y recursos digitales que facilitan y aceleran el proceso de aprendizaje en profundidad. Cumplen la función de “apalancamiento digital” en los procesos de aprendizaje. Por último, la evaluación tiene un lugar importante, especialmente para medir la eficacia de las nuevas pedagogías. Los resultados de aprendizaje miden la capacidad de los alumnos para desarrollar nuevos conocimientos, dirigir su propio aprendizaje y evidencian el progreso de logro.

3.3.2 Matriz conceptual sobre las conceptualizaciones sobre el aprendizaje

El recorrido por algunos aspectos estructurantes de las teorías y enfoques de aprendizaje nos da insumos y claridad para el análisis de los datos. Es en este mismo sentido que se sintetizan los

conceptos claves de estos apartados en una matriz (Anexo I) que aporta una mirada transversal de cada uno de los ejes de análisis.

Los aspectos estructurantes o ejes de análisis que conforman la matriz, son: conceptualización del aprendizaje, rol del docente, rol del estudiante, concepción del conocimiento, rol de la tecnología, logros en el aprendizaje (lugar de la evaluación). Estos ejes atraviesan cada una de las teorías y enfoques de aprendizaje sintetizando los supuestos conceptuales. La matriz (Anexo I) no busca verificar ni comprobar, es una síntesis conceptual que intenta profundizar en las teorías y enfoques de aprendizaje para orientar el análisis.

3.4 El rol de la tecnología en los diseños de evaluación

Como último apartado del marco teórico incorporamos aspectos relativos al uso y al sentido de la tecnología en las prácticas educativas. Conocer cuál es el rol de la tecnología en los diseños de evaluación supone involucrarnos con un problema, una oportunidad o un desafío complejo. Este apartado intenta dejar planteados algunos aspectos con relación a la tecnología como guía para el análisis de la investigación.

3.4.1 El uso de la tecnología: modelo SAMR

En este apartado se busca describir el modelo SAMR (por sus siglas en inglés *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*). Este enfoque fue desarrollado por Ruben R. Puentedura a finales de los años 80, principios de los 90, con el fin de conocer los tipos de uso de la tecnología en la educación. Puentedura plantea un conjunto jerárquico de cuatro niveles agrupados en dos capas de “mejora” y “transformación”, representados en el gráfico de la Figura 10, que describen el uso de la tecnología en las aulas.

Se propone identificar un uso de la tecnología que mejora las prácticas educativas clasificando esa mejora en un primer nivel llamado “sustitución”, donde la tecnología actúa como un sustituto directo de otra herramienta física, sin un cambio funcional. En un segundo nivel, “aumento”, donde la tecnología actúa como un sustituto directo de la herramienta, es una mejora funcional. Otra capa implicaría una transformación de la práctica con el nivel de “modificación”, donde la tecnología permite un rediseño significativo de tareas o de “redefinición”, cuando la tecnología permite la creación de nuevas tareas, previamente inconcebibles sin ella.



Figura 10: Modelos SAMR

Fuente: Puentedura (2014)

Consideramos que este modelo puede aportar a identificar el uso de las tecnologías en los diseños de evaluación es cualquiera de sus fases, sin considerar el componente de “calidad” en la categorización. A pesar que los dos primeros niveles del modelo SAMR implican una mejora y los dos últimos una transformación tecnológica, lo sustantivo del modelo no está en aplicarlo en forma progresiva, sino en pensar cómo usar la tecnología para que proporcione a los estudiantes la oportunidad de aprender en otros escenarios, imposibles de imaginar sin ella (García Utrera et al., 2014). Este modelo SAMR, aunque dependiente de otros factores del proceso educativo, ofrece un marco conceptual para avanzar en la incertidumbre que conlleva el uso de las tecnologías, con la intención de favorecer el aprendizaje de las habilidades del nuevo siglo” (García Utrera et al., 2014, p. 216). Ello brinda la oportunidad de usarlo como modelo para valorar el uso de la tecnología en los diseños de evaluación.

3.4.2 La tecnología como entorno de aprendizaje

En primer lugar, recuperamos los planteos que realizan Burbules y Callister (2001) para desafiar el concepto meramente instrumental de la tecnología y desde allí realizar los análisis acerca del

rol de la tecnología en los diseños de evaluación. Entendemos que “las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno – un espacio, un ciberespacio – en el cual se producen interacciones humanas” (Burbules y Callister, 2001, p. 19). En este sentido, concebimos las tecnologías desde una visión relacional que modifica y nos modifica por su uso y transferencia. “Esto sugiere que nunca las usamos sin que ellas, a la vez, nos “usen”; no aplicamos tecnologías para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos” (Burbules y Callister, 2001, p. 21). Esta visión entiende a la tecnología como vehículos de pensamiento, potenciadoras de las formas de apropiación del conocimiento (Lion, 2006). Lion recupera la idea de soporte tecnológico en relación con los entornos.

La idea de entorno tecnológico permite, entonces, la reconstrucción de la noción de actividad situada en tanto herramientas, contenidos, procesos de simbolización y de representación se integran en un soporte tecnológico de recorridos múltiples y descentrados en los que se entraman lo individual, lo intersubjetivo y lo grupal. (Lion, 2006, p. 174)

Estas transformaciones en las tecnologías muestran, además, un borramiento de los límites tradicionales entre lugar/espacio (Cobo, 2016; Baricco, 2019). Es más, donde el mundo (espacio físico) y los ultramundos (espacios virtuales) al decir de Baricco (2019) son parte de una misma realidad que convive y coexiste. Nos movemos entre lo analógico y lo digital e intermitencias *on line-off line* que dan cuenta de estas transformaciones de la dimensión témporo-espacial.

También ponemos en consideración los análisis de la OCDE (2015) sobre el hecho de moderar las expectativas respecto del efecto que las inversiones en tecnologías pueden tener sobre el desempeño educativo. Uno de los resultados del informe “*Students, Computers and Learning: Making the Connection*” (OCDE, 2015) confirma que la tecnología por sí misma no produce una mejora evidente en el rendimiento de los estudiantes (tomando en cuenta los resultados de la prueba PISA en lectura, Matemáticas o ciencias). “Las tecnologías difícilmente se traducen en mejoras directas en los aprendizajes tradicionales (lectura, ciencias o Matemáticas) cuando no vienen acompañadas y enriquecidas con un conjunto de cambios de carácter transversal en el ecosistema educativo” (Cobo, 2016, p. 57). De alguna manera, ello implica articular e involucrar diversos elementos organizacionales vinculados con mejorar las condiciones de los sistemas escolares, entre ellos la redefinición de los instrumentos de evaluación (Cobo, 2016).

Aunque ello implique un cambio de paradigma, es fundamental avanzar hacia una visión más integral y completa de los logros y de las capacidades de los estudiantes. Esto requiere no solamente nuevas formas de evaluación, sino también nuevas tipologías de indicadores que ilustren logros y rendimientos de diferentes ámbitos del conocimiento. (Cobo, 2016, p. 115)

Capítulo 4 | MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo se presenta el enfoque epistemológico y metodológico. La elección de un enfoque implica, tal como señalan Strauss y Corbin (2002), “la manera de pensar la realidad social y de estudiarla” (Strauss y Corbin, 2002, p. 11). Presentamos, por lo tanto, el enfoque y diseño metodológico que orienta el proceso de toma de decisiones, y el diseño que especifica los procedimientos para recoger y analizar los datos que permitan cumplir con los objetivos planteados.

4.1 El estudio cualitativo como marco

Esta investigación responde a las particularidades de un estudio cualitativo, a partir de los presupuestos del paradigma cualitativo (Bisquerra, 2009; Taylor y Bodgan, 1987; Creswell, 1994, 1998; Hernández Sampieri et al., 2010; Sautu, 2005). Dicho paradigma es entendido como la “orientación general de una disciplina, modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo” (Sautu, 2005, p. 46). En las Ciencias Sociales conviven varios paradigmas, pero las creencias básicas que constituyen un paradigma (Creswell, 1994; Sautu, 2005) pueden agruparse en supuestos desde lo ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico. Estas concepciones e ideas que definen un paradigma constituyen el marco en el que se lleva a cabo un estudio teórico-metodológico (Sautu, 2005).

El motivo principal para escoger el marco metodológico es el enfoque y la naturaleza del problema que se investiga (Creswell, 1994; Strauss y Corbin, 2002). El objeto de este estudio es multidimensional, abarca aspectos educativos y pedagógicos, políticos y de diseño institucional, tecnológicos y técnicos; y responde a múltiples realidades construidas por los individuos involucrados. Por lo tanto, el marco metodológico que se adopta en esta investigación responde a un enfoque cualitativo (Creswell, 1994; Hernández Sampieri et al., 2010; Sautu, 2005; Taylor y Bogdan, 1987) situado y contextualizado.

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito

de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (Strauss y Corbin, 2002, p. 20)

Hernández Sampieri et al. (2010) indican que el proceso de investigación cualitativa tiene la característica de ser inductivo. Por otro lado, Taylor y Bodgan (1987) añaden las características de: interpretativa, iterativa y recurrente. Y Denzin y Lincoln (1994) agregan que esta es multimetódica y naturalista. En el caso de nuestro diseño metodológico, dado el carácter complejo y multidimensional de la evaluación, hemos requerido de análisis diversos de fuentes de información (Creswell, 1998) para evitar interpretaciones unívocas y reduccionistas de la empiria.

Tal como sugieren Knoblauch et al. (2005) existe una alineación con el paradigma interpretativo,

...which is based on theories like symbolic interactionism, phenomenology, hermeneutics, ethnomethodology etc.—positions that stress the importance of investigating action and the social world from the point of view of the actors themselves.

[...que se basa en teorías como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología, etc., posiciones que enfatizan la importancia de investigar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los propios actores]. (Knoblauch et al., 2005, p. 3; traducción propia)

Dentro de la metodología cualitativa hemos optado por centrarnos en el método de estudio de casos en tanto permite la profundización de los enfoques de evaluación abarcando la complejidad de los casos en particular, al tiempo que triangulamos con el muestreo de la teoría fundamentada para la selección de estos. La teoría fundamentada aporta la necesidad de hacer dialogar la empiria con la teoría de manera permanente para la construcción analítica y, de esta manera, profundiza el análisis de los casos. Obtenemos insumos para el proceso de selección de casos a partir del muestreo teórico definido por Strauss y Corbin como:

... la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de ‘hacer comparaciones’, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss y Corbin, 2002, p. 219)

4.2 El estudio de casos como método de investigación

Enmarcados en la metodología cualitativa encontramos varios diseños o métodos de investigación (Bisquerra, 2009; Creswell, 1994; Hernández Sampieri et al., 2010; Sautu et al., 2005). Nos referimos a métodos de investigación como al “conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 11).

Optamos por el estudio de casos como método afín a una investigación cualitativa (Sautu et al., 2005) que conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real (Yin, 1994); que intenta dar sentido e interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2006). No buscamos generalizar a partir del caso, sino conocerlo, describirlo y comprenderlo. “Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos” (Stake, 1999, p. 15).

Tomando en cuenta la clasificación que realiza Stake (1999), los estudios de casos pueden organizarse atendiendo al objetivo que buscan, en tres modalidades: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental de casos y estudio colectivo de casos. La distinción de estas tres categorías no se refiere a asignar características específicas a cada uno, sino a los métodos que se utilizarán dependiendo de que el interés sea intrínseco o instrumental. “Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos del caso” (Stake, 1999, p. 17). Esta investigación trata de un estudio colectivo de casos; el interés se centra en indagar un fenómeno, en nuestro estudio los diseños de evaluación de los aprendizajes, a partir del estudio intensivo de varios casos (Bisquerra, 2009). Es oportuno elegir varios enfoques de evaluación como objeto de estudio, con un interés intrínseco en cada uno de los casos, “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1999, p. 16) y con la característica de que pone énfasis en la interpretación. Por su parte, Yin (2009) plantea que el

estudio de caso como método de investigación puede responder a tres propósitos que los orientan: el exploratorio, el descriptivo y el explicativo. En esta investigación se busca dar cuenta de las características de los diseños de evaluación en profundidad, por lo que el propósito del estudio se torna explicativo.

En suma, el encuadre epistemológico (Figura 11) de esta investigación está dado por la metodología cualitativa; se adopta el estudio colectivo de casos con orientación explicativa como método para llevar adelante el diseño de esta investigación (Creswell, 1994; Yin, 2009).



Figura 11: Encuadre epistemológico

Fuente: Elaboración propia

4.3 Universo de estudio y unidad de análisis

Para este estudio, el universo lo constituyen los diseños de evaluación de aprendizajes. Entendemos que son muchos y variados los diseños de evaluación de los aprendizajes que se construyen desde las macro y micropolíticas. Por eso, hemos dispuesto en tiempos históricos el diseño del estudio en dos fases. En una primera fase, el período de tiempo que se considera comienza en 1995 y se extiende hasta el 2020, en cuanto al lugar, se limita al Uruguay. La segunda fase de la investigación es contemporánea al momento de la realización de este estudio y el universo se extiende a dos países, Argentina y Colombia. Esta segunda fase surge de la necesidad de validar la matriz construida en otros casos y, de esta manera, realizar una contribución metodológica desde la tesis.

“El universo de estudio y la unidad de análisis comienzan a delimitarse cuando se construyen los objetivos de investigación. Sin embargo, estos adquieren mayor especificidad en la definición de la estrategia metodológica” (Sautu et al., 2005, p. 156). En este caso se consideran tres unidades de análisis, “la selección de las unidades se realiza en función de la representatividad de sus propiedades, de su contenido, lo que define su singularidad” (Mejía Navarrete, 2000, p. 167).

Las unidades de análisis se corresponden con tres hitos clave de evaluación de los aprendizajes en la historia del sistema educativo uruguayo con sus correspondientes diseños de evaluación de los aprendizajes. Ellos se especifican en el primer objetivo general de la investigación. El primer hito son las Evaluaciones Nacionales que comenzaron a ser implementadas en 1996, el segundo hito son las Evaluaciones en Línea que comenzaron a ser aplicadas en 2009. El tercer hito lo constituyen las Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes, que se sistematizaron a partir de 2015. Los hitos son constructos que creamos como investigadores a partir de identificar tres enfoques distintos de evaluación en la historia del sistema educativo uruguayo. Cada uno de estos hitos se enmarca en un contexto histórico, económico y político particular, que se define en el marco teórico de este trabajo.

Antes de comenzar la investigación se realiza la consulta sobre la relevancia de la selección de cada uno de los hitos a actores clave, especialistas en el tema de evaluación y referentes históricos. Inicialmente se realiza la consulta con un experto que luego integrará la muestra de esta investigación (el informante clave 5), que aunque participa directamente del hito 2, conoce muy bien el hito 1 y el hito 3. En la consulta se confirma la originalidad, el interés y la pertinencia de la identificación de los hitos como selección de los casos. Luego, en entrevista con el informante clave 14, también involucrado en los tres hitos, se confirma y valora esta selección.

4.4 Diseño general de la investigación

Desde la metodología cualitativa, se elabora un diseño de investigación (Creswell, 1994; Bisquerra, 2009) en dos fases. En primer lugar, se ha optado por un estudio de casos de evaluaciones, a nivel nacional, de los últimos veinticinco años. Con esto se busca generar una matriz de datos, que emerge del análisis de los datos, con categorías de análisis que permitan analizar otros proyectos a nivel internacional en materia de diseños de evaluación de aprendizajes. En la segunda fase se valida la matriz analítica generada en la fase 1, aplicándola

a otros proyectos a nivel internacional más acotados en tiempo y espacio. Como se trata de la validación de una matriz que emerge del análisis de los datos de los casos uruguayos, la aplicación se ha realizado en casos internacionales para mantener el parámetro de comparación, pero acotado en el tiempo, de allí que no se haya tomado la dimensión diacrónica que sí se utilizó para la fase 1. En la Tabla 1 se especifica la relación entre los objetivos generales y específicos con el diseño propuesto.

Tabla 1: Cuadro con los objetivos generales, específicos y enfoques metodológicos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Enfoques metodológicos
<p>Conocer y analizar la evolución histórica contemporánea (1995 – 2020) de la evaluación de los aprendizajes en sexto año de educación primaria del sistema educativo uruguayo público.</p>	<p>Describir y caracterizar los tres hitos clave de evaluación de los aprendizajes en la historia contemporánea del sistema educativo uruguayo público: Evaluaciones Nacionales, Evaluaciones en Línea y Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes.</p>	<p>Fase 1: Estudio colectivo de casos</p>
	<p>Construir una matriz interpretativa sobre las respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación, desde los logros en el aprendizaje que se evalúan y el rol de la tecnología en los tres hitos de evaluación.</p>	
	<p>Relacionar la información que arroja la matriz con su contextualización histórica desde la perspectiva de sus definiciones y decisiones respecto del diseño.</p>	
<p>Validar la matriz de análisis como instrumento de interpretación de diseños de evaluación de aprendizajes.</p>	<p>Analizar en dos proyectos internacionales desde la perspectiva del diseño y sus decisiones.</p>	<p>Fase 2: Aplicación de la matriz analítica</p>
	<p>Analizar en dos proyectos internacionales desde la perspectiva del aprendizaje y del rol que ocupa la tecnología.</p>	

Fuente: Elaboración propia

La primera fase responde al primer objetivo general y se constituye de un estudio colectivo de casos a nivel nacional. Una mirada a la historia nacional nos permite analizar y valorar el enfoque actual de una forma más completa. Se considera que conocer los cambios que se han llevado a cabo sobre propuestas de evaluación a nivel de sistema educativo aporta a un análisis más completo sobre la propuesta actual y nos permite comprender las decisiones que se han adoptado desde la perspectiva de sus diseñadores.

Se trata de un grupo de casos que se eligen para ser investigados por un motivo. “La selección del caso debe depender de que sea apropiado para este diálogo y, en consecuencia, debe ser relevante para la cuestión a la que la investigación interna responde” (Coller, 2005, p. 76). Como ya señalamos, quedan definidos tres hitos clave en la historia educativa del Uruguay (las Evaluaciones Nacionales, las Evaluaciones en Línea y las Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes). Comprenderlos, describirlos y caracterizarlos es nuestro primer objetivo específico de investigación. A pesar de que actualmente coexisten los tres enfoques de evaluación, han ido aconteciendo en forma consecutiva en el tiempo. Así como también, los tres han respondido a momentos históricos específicos y se han ido transformando.

Los procedimientos de recolección de datos para describir y caracterizar los tres hitos de evaluación y definir el marco de análisis se han realizado mediante la recolección enfocada en dos fuentes de información: revisión de documentos y entrevistas a expertos que han participado del diseño de evaluación de los aprendizajes. El análisis de esta primera fase se centra en construir categorías, en una matriz de datos, sobre las respectivas conceptualizaciones del aprendizaje, que caracterizan los logros en el aprendizaje que se evalúan y el rol de la tecnología en los tres hitos de evaluación.

La segunda fase del diseño metodológico de esta investigación consistió en validar la matriz de análisis, construida en la fase 1, como instrumento de interpretación de diseños de evaluación de aprendizajes, aplicándola a dos proyectos internacionales. Interesa analizar la evaluación de los aprendizajes en dos enfoques de evaluación a nivel internacional. Para lograr este objetivo, se consideraron dos proyectos:

- El proyecto *Learning One to One*, para el cual nos centramos en el enfoque de evaluación que desarrollan con el modelo pedagógico de Educación Relacional Fontán, tomando para este estudio los centros educativos de Colombia.
- El proyecto *Aprender*, dispositivo nacional de Argentina de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan.

Estos proyectos fueron seleccionados porque responden a una política nacional de evaluación. Los procedimientos de recogida de datos para conocer los dos proyectos también se han realizado mediante la recolección enfocada en dos fuentes de información: revisión de documentos y entrevistas a expertos que han participado del diseño de los instrumentos de evaluación. Se optó por un análisis de los relatos como metodología de esta fase que aporte

otras perspectivas en cuanto al diseño, las decisiones, la perspectiva del aprendizaje y el rol de la tecnología más allá de la frontera uruguaya.

El diseño general de la investigación se representa en la Figura 12:



Figura 12: Diseño general de la investigación

Fuente: Elaboración propia

4.5 Fase 1: Estudio colectivo de casos

La primera fase de la investigación consiste en un estudio colectivo de casos. A partir de nuestros tres casos de estudio:

- Hito 1: Las Evaluaciones Nacionales.
- Hito 2: Las Evaluaciones en Línea.
- Hito 3: Las Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes.

Se realizó un estudio en profundidad de cada uno de ellos para describirlos y caracterizarlos por su especificidad. Luego, al realizar un análisis transversal por cada una de las categorías y dimensiones estudiadas, se fueron formulando conclusiones parciales a partir de sus recurrencias y construyendo ejes de análisis. En este proceso de análisis se volvió a recurrir a la teoría fundamentada para lograr la generación de categorías analíticas en base a la empiria, lo que nos permitió elaborar la matriz como el insumo para la segunda fase. Se ha utilizado el procedimiento de “hacer comparaciones teóricas como herramienta analítica” (Strauss & Corbin, 2002, p. 80). Con esto se buscó diseñar una matriz que emerge del análisis de los datos, con categorías que permitan analizar otros proyectos a nivel internacional en materia de diseños de evaluación de aprendizajes. Es decir, el diseño de la propia matriz se contrastó con otros dos casos, posteriormente para su validación en relación con su fertilidad para el análisis.

En este apartado se justifica la muestra y se presentan las técnicas de recolección y análisis de datos. Luego se detalla cómo fue el trabajo de campo y el tratamiento y análisis de los datos hasta llegar a la creación de la matriz analítica que será el insumo para la realización de la segunda fase de la investigación.

4.5.1 Muestra

La muestra cualitativa es válida solo para nuestro universo de estudio, los diseños de evaluación de aprendizajes del sistema educativo uruguayo entre los años 1995 y 2020. Representa al universo en términos del número de unidades definidas, los tres hitos, “no interesa mucho el contenido particular de las relaciones sociales, es válida para cualquier objeto de estudio que abarque la misma población, se define por su nivel de generalidad” (Mejía Navarrete, 2000, p. 167).

Lo que buscamos obtener de los casos (los tres hitos) es la mayor riqueza para la recolección y el análisis de los datos que se obtienen con los criterios y técnicas definidas en los próximos

apartados. Tal cómo lo explica Mejía Navarrete (2000), “lo que interesa en la muestra cualitativa, que opera con un número reducido de casos, es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la extensión de la cantidad de unidades” (Mejía Navarrete, 2000, p. 166).

En este marco, se definen dos tipos de muestras teóricas: una muestra de expertos y una muestra de documentos que consideran los tres hitos. De la muestra de expertos es necesario recoger la perspectiva y la opinión de los especialistas, actores clave y protagonistas en cada uno de los tres hitos. De la muestra de documentos estratégicos, se pretende explorar las características de los enfoques de evaluación (Hernández Sampieri et al., 2010). El tipo de muestra queda establecida de forma no probabilística e intencional, dado que depende de los criterios específicos definidos para esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2010). El muestreo intencional que implica la selección de casos ricos en información para estudiar, casos que por su naturaleza y sustancia iluminarán la pregunta de investigación (Patton, 2014). Dicho muestreo selecciona los casos utilizando rasgos de grupos, personas, definidos teóricamente como adecuados a los propósitos del estudio (Sautu, 2005).

En la Figura 13 se esquematizan los procesos de definición del universo, las unidades de análisis y las muestras de esta investigación.

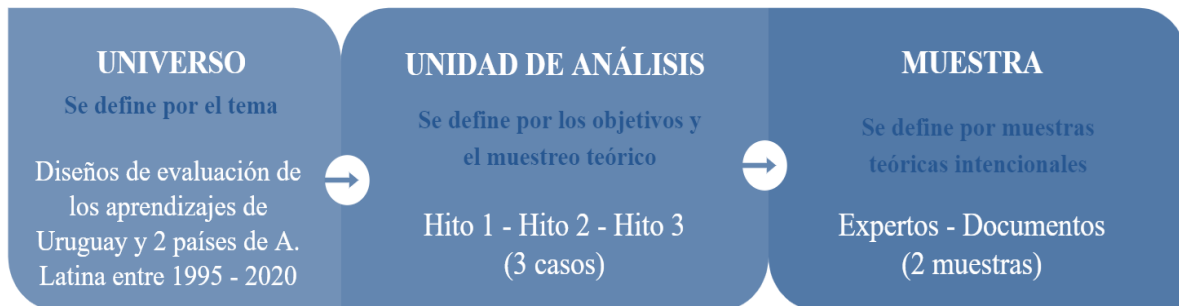


Figura 13: Proceso de definición del universo, unidad de análisis y muestra

Fuente: Elaboración propia

4.5.1.1 Proceso de recolección de datos

Los procedimientos de recolección de datos luego se convertirán en información (Hernández Sampieri et al., 2010) permitirán conocer, caracterizar y comparar los tres hitos de evaluación, y definir el marco de análisis; se realizan mediante la recolección enfocada en dos fuentes de información: entrevistas a expertos y documentos (Creswell, 1994; Hernández Sampieri et al., 2010). Los datos de las entrevistas, “tienen la forma verbalizada descriptiva de ocurrencias o experiencias, relatos de sucesos del pasado, textos y narrativas, registro verbal de interacciones;

y datos similares” (Sautu, 2005, p. 36). En tanto “los documentos forman parte de la estrategia de triangulación que se suele seguir en los estudios de caso para darle coherencia, fiabilidad y solidez a los datos” (Coller, 2005, p. 80). A continuación se establecieron protocolos de registro de la información (Creswell, 1994) tanto para la realización de entrevistas a expertos como para la selección de documentos representativos de cada uno de los hitos.

4.5.1.2 Criterios para la selección de la muestra

Los criterios de selección para la recogida de datos dependen del tipo de fuentes de información utilizadas: entrevistas a expertos y documentos, ambas representativas de cada uno de los tres hitos considerados. A continuación se especifican los criterios para la selección de cada una de las fuentes de información que componen la muestra.

4.5.1.2.1 Entrevistas a expertos de cada hito

Mediante entrevistas se recogió la voz de los expertos, que fueron o que son actores clave tanto en el planteamiento y el diseño o en la implementación y el análisis de los resultados de cada uno de los hitos de evaluación considerados para este estudio. Para la selección de los expertos se utilizaron criterios tales como:

1. Expertos académicos, responsables de políticas educativas y funcionarios que hubieran participado o participen directamente en la toma de decisiones, elaboración de documentos o implementación de alguno de los tres hitos considerados.
2. También pueden incluirse académicos y directivos que hayan participado o participen de proyectos estratégicos y que tengan conexión directa con alguno de los hitos.
3. Expertos académicos que hayan realizado o estén realizando análisis o investigación de los mismos.

En la muestra inicial se planificó configurar grupos de entre cinco y diez personas en cada uno de los tres hitos considerados, lo que sumaría un total entre quince y treinta casos, aunque en este tipo de estudios cualitativos la muestra planteada inicialmente puede ser distinta a la muestra final (Hernández Sampieri et al., 2010). Se realizaron consultas a personas del ámbito educativo nacional y búsquedas especializadas en la web (como por ejemplo en sitios institucionales, bases de datos, publicaciones académicas) de todos los posibles expertos que cumplan con los criterios de selección establecidos. A pesar de nuestro objetivo inicial de

encontrar entre cinco y diez personas por cada uno de los hitos, en un primer momento se logró identificar: cuatro informantes clave para el hito 1, tres informantes clave para el hito 2, y cuatro para el hito 3, lo que suma un total de once expertos que cumplen con los criterios de selección establecidos para esta selección. Luego de contactar a los once informantes clave por medio de e-mail y teléfono, se concretaron nueve entrevistas.

En cada entrevista, se solicitó el nombre de otro colega que cumpliera con los criterios de selección establecidos para este estudio como forma de validación y ampliación de la muestra inicial si fuera necesario. Así surgieron tres nombres de expertos no considerados inicialmente y la sugerencia de volver entrevistar al informante clave 3 (considerado en el hito 1) para aportar datos sobre el hito 2.

En la Tabla 2 se presenta cómo quedó conformada la muestra inicial por hitos y se presenta la información sobre las sugerencias de otros expertos para la conformación de la muestra final.

Tabla 2: Muestra inicial de expertos

Hitos	Expertos	Observación	Nombres de expertos que surgen de las entrevistas
Primer hito: Evaluaciones Nacionales (1996 - 2005)	Informante clave 1	Aceptada	Recomienda a los informantes clave 2, 3 y 6 Sugiere un nuevo informante clave 13
	Informante clave 2	Aceptada	Recomienda a los informantes clave 1, 3 y 6
	Informante clave 3	Aceptada. Dadas las recomendaciones se realiza una nueva entrevista para el hito 2.	Recomienda a los informantes clave 1, 2 y 6
	Informante clave 4	Sin respuesta	-
Segundo hito: Evaluaciones en Línea (2009 - 2014)	Informante clave 5	Aceptada	Recomienda a los informantes clave 1, 2, 3 y 6 Sugiere dos nuevos informantes clave 12 y 14
	Informante clave 6	Aceptada. En la muestra inicial se lo consideró para el hito 2 pero luego de la entrevista se considera que aporta más datos al hito 1.	Recomienda al informante clave 2
	Informante clave 7	Rechazada. No se siente convocado pero queda a disposición.	Recomienda, por e-mail, a los informantes clave 5 y 3
Tercer hito: Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (2015 - 2016)	Informante clave 8	Rechazada. No se siente convocado para este hito.	-
	Informante clave 9	Aceptada	-
	Informante clave 10	Aceptada	-
	Informante clave 11	Aceptada	-

Fuente: Elaboración propia

La muestra final quedó conformada por un total de once expertos distintos. Dado que dos expertos fueron entrevistados para dos hitos, en total se realizaron trece entrevistas, como lo detalla la Tabla 3 de la muestra final de expertos.

Tabla 3: Muestra final de expertos

Hitos	Expertos	Observación	Código del documento de la entrevista
Primer hito: Evaluaciones Nacionales (1996 - 2005) Diseño a cargo de la UMRE (ANEP)	Informante clave 1		D 6
	Informante clave 2		D 3
	Informante clave 3		D 4
	Informante clave 6		D 5
Segundo hito: Evaluaciones en Línea (2009 - 2014) Diseño a cargo de la DIEE (ANEP)	Informante clave 5		D 2
	Informante clave 3		D 9
	Informante clave 12	Nuevo nombre que surge en el escenario de las entrevistas. Dado que participó de varios hitos también se considera la entrevista para el H3. Recomienda al Informante clave 5	D 10
	Informante clave 13	Nuevo nombre que surge en el escenario de las entrevistas. Recomienda al Informante clave 5 Informante clave 3	D 7
	Informante clave 14	Nuevo nombre que surge en el escenario de las entrevistas. Recomienda al Informante clave 5	D 11
Tercer hito: Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (2015 - 2016) - Diseño a cargo de Red Global de Aprendizajes (Plan Ceibal - ANEP)	Informante clave 9		D8
	Informante clave 10		D1
	Informante clave 11	Se realiza la entrevista en inglés y luego se transcribe en inglés y en español. Se integra al Atlas.ti la versión en español.	D15
	Informante clave 14	Dada la recomendación se lo consideró para el hito 2 pero luego de la entrevista se considera que también aporta datos al hito 3.	D13

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 14 se representan, a través de una red visual, las relaciones entre cada uno de los informantes según sus propias recomendaciones. En total, considerando los expertos por hito y tomando en cuenta que hay expertos que se repiten por hito, se identifican: cuatro expertos para el hito 1 (azul), cinco para el hito 2 (verde) y cuatro para el hito 3 (amarillo).

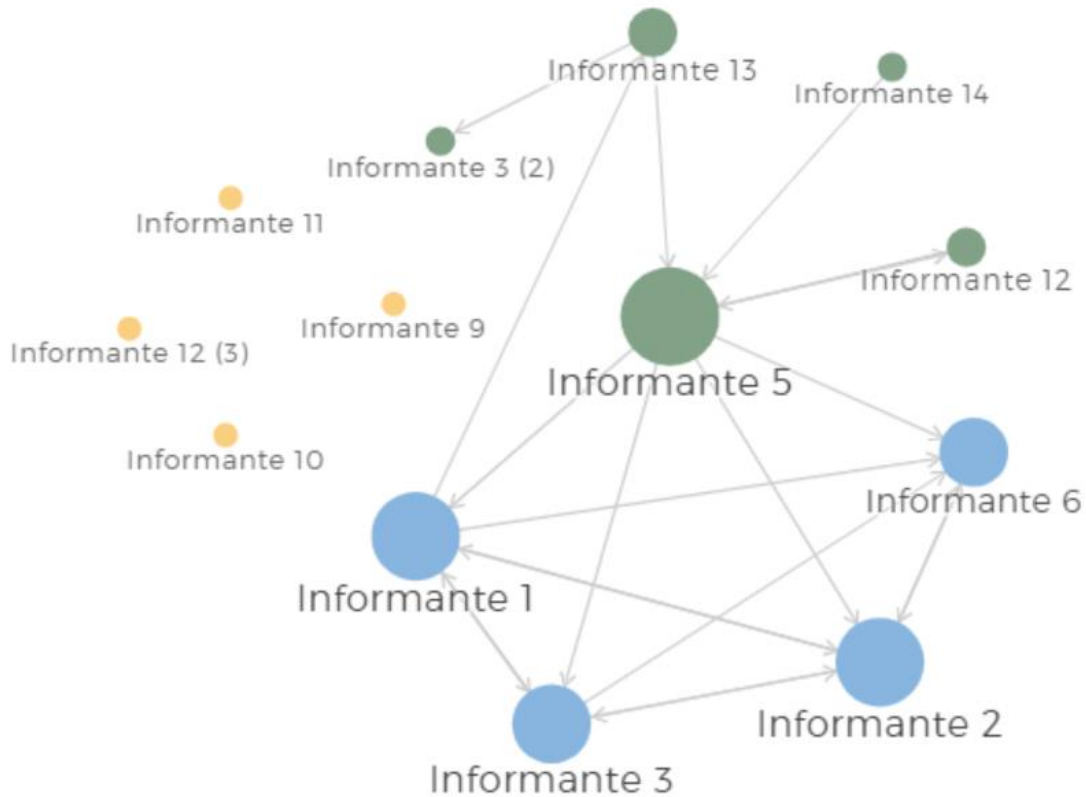


Figura 14: Muestra final de expertos con los vínculos que surgen a partir de las entrevistas
Fuente: Elaboración propia

4.5.1.2.2 Documentos representativos de cada hito

La selección de fuentes documentales la constituyen documentos escritos contemporáneos a los períodos estudiados. Específicamente para este estudio, se consideran como criterios de selección generales los siguientes tipos de documentos:

1. Libros sobre los hitos.
2. Documentos oficiales, realizados por la ANEP o algún organismo del gobierno uruguayo.
3. Investigaciones académicas nacionales o internacionales en lengua castellana.

4. Reportes de organismos internacionales en lengua castellana.

Para que un documento quede considerado dentro de la muestra debe cumplir con al menos uno de los criterios específicos. Como forma de organizar y delimitar los criterios de selección específicos para seleccionar cada documento en particular, se toman en cuenta tres fases o momentos del proceso de la evaluación. Autores como Casanova (1998) y Castillo y Cabrerizo (2010) consideran distintas fases que caracterizan todo proceso de evaluación. A los efectos de organizar los documentos y tomar un criterio afín, definimos tres: una fase correspondiente a la planificación y diseño de la evaluación, otra a la implementación y ejecución de la evaluación y una tercera fase de análisis de los resultados (ver Tabla 4).

Tabla 4: Fases del proceso de evaluación

	Nombre de la fase	Descripción
Fase 1	Planificación y diseño	Fase que implica el diseño, la programación, los procedimientos, los requisitos, criterios y otras dimensiones que responden al marco conceptual de cada evaluación.
Fase 2	Implementación y ejecución	Fase del desarrollo y aplicación de la evaluación.
Fase 3	Análisis y difusión de resultados	Fase que contempla los logros en base a indicadores, el valor y el análisis que se le dan a los datos.

Fuente: Elaboración propia en base a Casanova (1998) y Castillo y Cabrerizo (2010).

En la fase 1 de planificación y diseño del proceso de evaluación, se ubican los documentos que dan cuenta de los marcos conceptuales y criterios para el diseño de la evaluación, y que aportan datos a la caracterización de los distintos enfoques de evaluación. Como por ejemplo documentos oficiales, libros, publicaciones académicas nacionales o internacionales, investigaciones elaboradas por representantes de la muestra de expertos, definida previamente; de cada uno de los hitos. Los criterios para la selección de este tipo de documentos son:

1. Documentos que aporten datos sobre los objetivos de la evaluación.
2. Documentos que describan, justifiquen o fundamenten los marcos conceptuales de la evaluación.
3. Documentos que den cuenta de qué es lo que se entiende por logros en el aprendizaje.
4. Documentos que den cuenta del tipo de evaluación.
5. Documentos que especifiquen qué se evalúa, qué tipo de conocimiento, habilidad, competencia, actitudes, entre otras, se identifican con la evaluación y si hay algún vínculo con algún modelo pedagógico.

En la fase 2 de implementación y ejecución del proceso de evaluación están incluidos los documentos, que dan cuenta de la operativa y aplicación, y que aportan datos a la caracterización de los enfoques de evaluación. Entre ellos se cuentan documentos de apoyo, descripciones de los instrumentos, instrumentos, de cada uno de los hitos o proyectos estratégicos asociados a los hitos. Los criterios para la selección de este tipo de documentos son:

1. Que esté contemplado sexto año de educación primaria dentro del público objetivo a quién va destinada la evaluación.
2. Que den cuenta de la forma, el contenido y el diseño de la evaluación considerada. Por ejemplo, que se especifiquen los instrumentos, el soporte de aplicación, los aplicadores, las áreas evaluadas, entre otras.
3. Que sean instrumentos de evaluación aplicados en alguno de los tres hitos.

Por último, coincidiendo con la fase 3 de análisis y difusión del proceso de evaluación, se consideran los documentos de análisis de los informes de evaluación, que dan cuenta del procesamiento y análisis de los datos de las evaluaciones, y que aportan datos a la caracterización de los enfoques de evaluación. Entre ellos se cuentan informes de resultados y publicaciones académicas, de cada uno de los hitos o proyectos estratégicos asociados a los hitos. Los criterios para la selección de este tipo de documentos son o:

1. Que esté contemplado el sexto año de educación primaria dentro del público objetivo a quién va destinada la evaluación.
2. Que informe sobre los logros de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente la muestra queda conformada como lo detalla la Tabla 5.

Tabla 5: Muestra final de documentos

Identificación del documento				Criterios generales a los que responde	Criterios específicos a los que responde
Nombre	Autor	Fecha	Ubicación	¿Qué tipo de documento es?	¿En qué fase de la evaluación se ubica?

HITO 1					
Acta 39. Resolución 26	ANEP	17 de julio de 1995	Papel	Documento oficial	Planificación y diseño
Acta 12. Resolución s/n	ANEP	21 de marzo de 1996	Papel	Documento oficial	Planificación y diseño
Fundamentos y objetivos del operativo censal de evaluación de aprendizajes a implementar en 1996	ANEP / BIRF	27 de setiembre de 1995	Papel	Documento oficial	Planificación y diseño
Material informativo para maestros y directores. I Fundamentos	UMRE	1/5/1996	Papel	Documento oficial	Implementación y ejecución
Primer informe de difusión pública de resultados	UMRE	Noviembre 1996	Papel	Documento oficial	Análisis y difusión
Programa de educación primaria para las escuelas urbanas. Revisión 1986	CEP	1995	Papel	Documento oficial	Planificación y diseño
HITO 2					
Evaluaciones en Línea. Una innovación educativa en el marco del programa de una computadora por alumno	Luaces, O. ANEP - Plan Ceibal	2014	Papel y online	Libro sobre el hito	Planificación y diseño Implementación y ejecución
Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008	ANEP	2008	Papel y online	Documento oficial	Planificación y diseño
Evaluación de Aprendizajes en Línea 2012. La opinión de los docentes	ANEP	2012	Papel y online	Documento oficial	Análisis y difusión
HITO 3					
Ceibal: Los próximos pasos. Informe final	Fullan, M.; Watson, N.; Anderson, S.	2013	Papel y online	Reporte de organismos internacionales en lengua castellana	Planificación y diseño
Memoria 2014 - 2015	Red Global de Aprendizajes Cluster Uruguay	2015	Papel	Documento oficial	Implementación y ejecución Análisis y difusión
NPAP Informe global (Traducción del original NPDL Global Report)	Fullan, M.; McEachen, J.; Quinn, J. NPDL	2016	Online	Reporte de organismos internacionales en lengua castellana	Análisis y difusión
Marco Curricular de	ANEP	2016	Papel y	Documento	Planificación y

Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva			online	oficial	diseño
Cuadernillo de trabajo 2020	RGA	2020	Papel y online	Documento oficial	Planificación y diseño

Fuente: Elaboración propia

4.5.2 Técnicas de recolección y análisis de datos (fase 1)

La determinación de las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos está guiada por el enfoque cualitativo y el estudio múltiple de casos. Considerando los parámetros generales para la recolección de datos que Creswell (1994) identifica, podemos enmarcar nuestros procedimientos de recolección de datos en:

a. Marcar los límites del estudio: tres casos (hitos) delimitados por propuestas de evaluación a nivel nacional con un enfoque particular en un tiempo determinado de la historia del Uruguay.

b. Recolectar la información a través de: entrevistas a tomadores de decisión y documentos oficiales.

c. Establecer el protocolo de registro de la información: grabado y transcripción de entrevistas.

Por su parte, Huberman y Miles (2000) definen el manejo de datos como las operaciones necesarias para lograr un proceso sistemático, coherente, de recolección, almacenamiento y recuperación de datos. Para el análisis de estos nos guiamos por tres subprocesos que suceden antes, durante y después de la recolección de datos (Taylor y Bodgan, 1987; Huberman y Miles, 1994). Estos tres procesos están ligados entre sí y son:

a. Reducción de datos o de descubrimiento: se identifican temas y desarrollan conceptos, se agrupa la información familiarizándose con los datos.

b. Despliegue de datos o de codificación: se organiza y comprime la información. La codificación es una forma sistemática de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos.

c. Extracción de conclusiones o relativización de los datos: interpretación extrayendo significado de los datos desplegados, todos los datos se relativizan.

La fase de análisis de datos se encuentra en interacción con la fase de recogida de datos para la obtención de la información, no está constituida como un período independiente y diferenciado temporalmente en la investigación, en la Figura 15 representamos estos procedimientos.

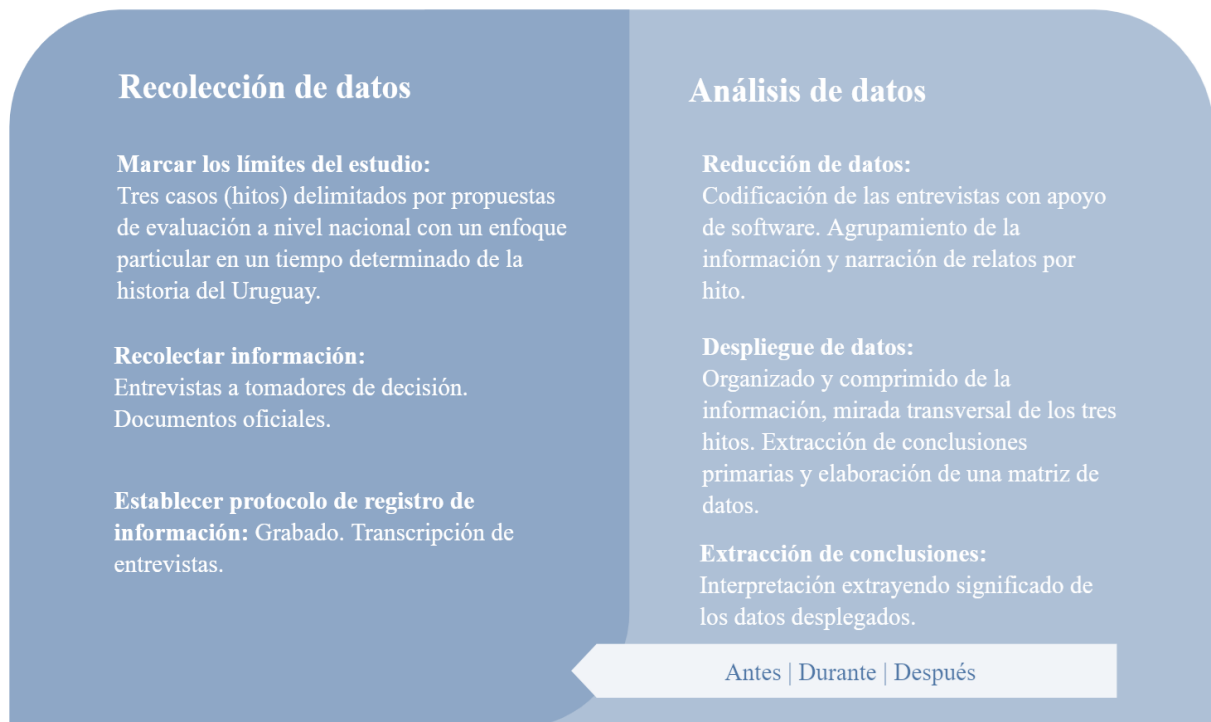


Figura 15: Procedimientos de recogida y análisis de datos

Fuente: Elaboración propia en base a Creswell (1994); Taylor y Bodgan (1987) y Huberman y Miles (2000)

Nuestra intención es “trascender” estos procesos para construir explicaciones que puedan describirlos plausiblemente (Huberman y Miles, 2000).

Así, el realismo trascendente busca la explicación causal y la evidencia para mostrar que cada entidad o evento es una instancia de esa explicación. Por lo tanto se necesita no solo una estructura explicativa sino también un informe descriptivo cuidadoso sobre cada configuración particular. Esta es una razón por la cual nosotros y otros nos hemos inclinado hacia métodos más descriptivos pero también más inductivos de estudio. (Huberman y Miles, 2000)

4.5.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Dadas las características de nuestro objeto de estudio, optamos por utilizar la entrevista en profundidad y el análisis de documentos como técnicas para recolectar los datos necesarios y llevar a cabo esta fase de la investigación. La entrevista es una técnica directa o interactiva “que permite obtener información directa con los informantes claves del contexto” (Bisquerra, 2009, p. 331); el análisis de documentos escritos es una técnica indirecta o no interactiva “que recoge la evolución histórica y la trayectoria de comportamiento, de funcionamiento y de organización de la realidad” (Bisquerra, 2009, p. 331).

Los datos que se manejan son datos no estructurados y muy variados, pero en esencia consisten en narraciones de los participantes (orales y textos escritos), narraciones del investigador (anotaciones en la bitácora de campo) y documentos escritos. Los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos son la pauta de entrevista y la planilla de análisis. En la Tabla 6 se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de datos para esta investigación.

Tabla 6: Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas	Instrumentos
Entrevista en profundidad	Pauta de entrevista (Anexo II)
Análisis de documentos	Planilla de análisis (Anexo III)

Fuente: Elaboración propia

4.5.2.1.1 Entrevistas en profundidad

Utilizamos la entrevista para conocer la perspectiva de los actores (Sautu et al. 2005); se trata de una técnica en la cual “el investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas” (Valles, 1997, p. 178) y donde la conversación y el diálogo, propios de situaciones naturales de la vida cotidiana, constituyen una referencia para la realización de las entrevistas (Valles, 1997).

Tal como las describen Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas; han sido caracterizadas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Se utilizan estrategias específicas de las entrevistas en profundidad, definidas por Taylor y Bogdan como: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los

informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Planificamos realizar entrevistas semiestructuradas a expertos seleccionados con los criterios especificados. Por las características de la investigación las entrevistas se limitaron a conocer sobre acontecimientos y actividades que no era posible observar directamente, por ejemplo los enfoques de evaluación en tres hitos específicos. El rol del informante “no consiste solo en revelar sus propios modos de ver, sino que debe describir lo que sucedió, lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 103).

En este marco, se consideran los tres enfoques básicos que presenta Patton (2002) para recopilar datos cualitativos a través de entrevistas abiertas:

- a. La entrevista conversacional informal: se basa en la generación espontánea de preguntas en el flujo natural de una interacción, a menudo como parte del trabajo de campo de observación participante en curso. Es posible que las personas con las que se habla ni siquiera se den cuenta de que están siendo entrevistadas.
- b. La entrevista basada en un guion: implica describir un conjunto de cuestiones que deben explorarse con cada encuestado antes de que comience la entrevista.
- c. La entrevista estandarizada abierta: consiste en un conjunto de preguntas cuidadosamente redactadas y organizadas con la intención de llevar a cada encuestado a través de la misma secuencia y hacer que cada uno responda las mismas preguntas con las mismas palabras.

No nos guiaremos por el enfoque más abierto ni por el más cerrado, optamos por la entrevista basada en un guion:

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. (Bisquerra, 2009, p. 336)

Consideramos también algunas limitaciones, desarrolladas por Taylor y Bogdan (1987). Una primera limitante que presenta esta técnica es, que “en tanto forma de conversación, las

entrevistas son susceptibles de producir las mismas distorsiones y engaños que caracterizan el intercambio verbal” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 107). En segundo lugar, “las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 107). Por último, los investigadores “no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 107) los informantes. Por este motivo es que se buscó que la selección de los informantes fuera intencional, de forma tal que nos permitiera conocer lo máximo posible el entorno, la historia y la visión de cada uno de los entrevistados.

Una de las ventajas de las entrevistas que se realizan cuando los informantes no pueden ser observados directamente es que ellos pueden proveer información histórica única para la investigación (Creswell, 1994). Otra es la que permite al investigador llevar un “control” sobre la línea de interrogación. Las entrevistas buscarán dos propósitos: uno orientado a la reconstrucción de los enfoques de evaluación de cada uno de los hitos, y otro a identificar documentos y nombres de otros expertos, relevantes como aporte o validación a la muestra inicial.

Señalamos ya que el diseño de la entrevista responde a entrevistas semiestructuradas o basadas en un guion (Hernández Sampieri et al., 2010; Patton, 2002) de preguntas orientadoras, comunes a todos los entrevistados. Consisten en preguntas de opinión personal, de conocimiento sobre la temática y de antecedentes históricos que aporten a la reconstrucción y caracterización de los tres hitos de evaluación. Teniendo en cuenta la recomendación de Stake (1999) acerca de que el entrevistador cualitativo puede facilitar una copia de la entrevista explicitando que el objetivo de conseguir la descripción de un suceso, un relato, una explicación y en la entrevista se adapta a las respuestas del entrevistado (Patton, 2002).

4.5.2.1.2 Análisis de documentos

Los documentos escritos fueron una valiosa fuente de datos para nuestra investigación. Se consideran documentos y registros escritos preparados por razones oficiales, académicas y de investigación, cuya difusión sea pública.

Dentro de este tipo de documentos consideramos para este estudio los que cumplan los criterios de selección de documentos especificados en la muestra, y buscamos en ellos cada uno de los tres hitos de evaluación. Entendemos que:

El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. [...] A diferencia de la observación o la entrevista, donde el investigador se convierte en el instrumento principal de obtención y registro de los datos, el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. (Bisquerra, 2009, p. 349)

A pesar de que pueda haber información no disponible al acceso público o privado y a veces puede requerir buscar la información en lugares difíciles, los documentos “permiten al investigador obtener el lenguaje o palabras de los informantes y pueden ser accesibles en el momento más conveniente para el investigador” (Creswell, 1994, p. 149), entre otras ventajas enumeradas por Creswell.

Es de considerar también que, según Taylor y Bogdan (1987), los documentos públicos y registros oficiales se analizan para adquirir datos que nos permitan comprender las perspectivas y los supuestos de las personas que los crearon. En nuestro estudio también se utilizan para conocer las políticas de evaluación implícitas en los mismos y se buscan datos que permitan conocer y caracterizar cada uno de los hitos de evaluación al que hagan referencia.

Dado que “los documentos oficiales tienen un status especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en los cuales estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior” (Bisquerra, 2009, p. 350). Es por este motivo que ha surgido la necesidad de estudiar y considerar el marco histórico y contextual en que fueron sucediendo los hitos.

4.5.2.1.3 Elaboración de los instrumentos

Desde la racionalidad hermenéutica en que está enmarcada esta investigación, en la cual es el investigador quien construye el diseño, recopila la información, la organiza y le otorga significado a los resultados de su investigación (Cisterna Cabrera, 2005), es que se elaboran los tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información.

Para ello se diferencia entre categorías o dimensiones, que dan cuenta de un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Tal como lo expresa Cisterna Cabrera en términos concretos:

... estos tópicos se materializan en el diseño de investigación por medio de las llamadas ‘categorías apriorísticas’, con su correspondiente desglose en subcategorías, constituyendo así la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información. (Cisterna Cabrera, 2005, p. 65)

Estas categorías y subcategorías que surgen de los objetivos y preguntas de investigación son construidas antes del proceso de recopilación de la información para la elaboración de los instrumentos (Ramírez Montoya, 2016).

En la Tabla 7 se detallan las categorías y subcategorías apriorísticas que luego determinan los instrumentos: pauta de entrevista y planilla de análisis documental.

Tabla 7: Categorías y subcategorías apriorísticas de la fase 1 del diseño de investigación

Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Conocer y analizar la evolución histórica contemporánea (1995 – 2020) de la evaluación de los aprendizajes en sexto año de educación primaria del sistema educativo uruguayo público.	Describir y caracterizar los tres hitos clave de evaluación de los aprendizajes en la historia contemporánea del sistema educativo uruguayo público: Evaluaciones Nacionales, Evaluaciones en Línea y Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes.	1) Política nacional	Antecedentes Causas Consecuencias Conflictos
	Construir una matriz interpretativa sobre las respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación, que caracterizan los logros en el aprendizaje que se evalúan y el rol de la tecnología en los tres hitos de evaluación.	2) Evaluación educativa	<u>Conceptualización:</u> Características (concepciones y relaciones) Función o finalidad (sumativa, formativa, formativa por rúbricas) <u>Elementos:</u> Referente (ideográfica, normativa, criterial y de progreso) Instrumentos (pruebas objetivas, pruebas subjetivas, pruebas de proceso) Agente evaluador (interno, externo) Momentos (inicial, procesual, final, inicial-procesual-final) Análisis de datos (TCT, TRI, descriptivo) Equipo responsable (diseño, análisis de datos y elaboración de informes, toma de decisiones)
	Relacionar la información que arroja la matriz con su contextualización histórica desde la perspectiva de sus definiciones y decisiones respecto del diseño.	3) Aprendizaje	<u>Conceptualización:</u> Contenidos escolares (contenidos disciplinares, contenidos transdisciplinares, competencias disciplinares, competencias transdisciplinares) Foco del aprendizaje (respuestas correctas, adquisición del conocimiento, construcción de significados, en competencias transversales)
Validar la matriz de análisis como	Analizar en dos proyectos	4) Rol de la tecnología	Sustitución Aumento

instrumento de interpretación de diseños de evaluación de aprendizajes.	internacionales desde la perspectiva del diseño y sus decisiones.		Modificación Redefinición
	Analizar en dos proyectos internacionales desde la perspectiva del aprendizaje y rol que ocupa la tecnología.		

Fuente: Elaboración propia en base a Cisterna Cabrera (2005, p. 66) y Ramírez Montolla (2016)

La pauta de la entrevista responde a un formato semiestructurado, lo que hace que “las preguntas se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Bisquerra, 2009, p. 337). Dicha pauta quedó dividida en cuatro partes que responden a las cuatro dimensiones de análisis construidas teóricamente:

- 1) Política Nacional
- 2) Enfoques de evaluación
- 3) Conceptualizaciones del aprendizaje y logros en el aprendizaje
- 4) Rol de la tecnología

A ello se sumó un repertorio de preguntas por dimensión. La versión final de la pauta de la entrevista se encuentra en el Anexo II. Luego de las devoluciones e intercambios con los expertos que validaron el instrumento, mantuvieron las dimensiones pero se formuló solamente una pregunta para el entrevistado, dejando una serie de preguntas asociadas como apoyo al investigador. Tuvimos en cuenta que “raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados” (Stake, 1999, p. 63). Para elaborar la planilla de análisis de documentos, se consideró la planilla donde se organizaron los documentos de la muestra y se le agregó un bloque con las dimensiones de análisis construidas teóricamente por lo que quedó conformada por tres partes:

- 1) Identificación del documento.
- 2) Criterios generales a los que responde.
- 3) Criterios específicos a los que responde.

La versión final de la planilla de análisis de documentos se encuentra en el Anexo III.

4.5.2.1.4 Validación de instrumentos

La validación de la pauta de la entrevista se realizó mediante el juicio de expertos. En primer lugar, se buscó y se contactó a tres especialistas en evaluación y metodología que se listan en la Tabla 8. Se envió mediante correo electrónico los datos de la tesis y la pauta inicial de la entrevista. Luego se realizaron encuentros presenciales de devolución e intercambio.

Tabla 8: Perfil profesional de los expertos que validan los instrumentos

	Formación académica	Desempeño profesional
Experto 1	Licenciada en Ciencias Políticas Especialización en Metodologías de la investigación	Evaluación y Monitoreo (Plan Ceibal) Docente universitaria de Metodología
Experto 2	Sociólogo Máster en Políticas Públicas	Unidad de Estudios e Indicadores, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) Docente universitario Consultor y coordinador de proyectos internacionales
Experto 3	Licenciado en Psicología Maestría en Psicología Clínica y Psicobiología	Nuevas Mediciones en Red Global de Aprendizajes (Plan Ceibal) Consultor BID para el INEEEd

Fuente: Elaboración propia

El testeó cuestionó tanto el contenido como la forma de la pauta, y la cantidad de preguntas de la entrevista. Por lo tanto, se rearmó la pauta de entrevista modificando el instrumento inicial. Las modificaciones del instrumento luego del testeó fueron:

- Se dejó una sola pregunta principal por dimensión para guiar la entrevista.
- Se generan varias sub preguntas orientadoras por cada dimensión para el investigador.
- Se modifica la escritura de las preguntas.

La validación de la planilla de análisis de documentos se validó por la triangulación con los expertos.

Al final de las entrevistas se informó al entrevistado sobre los documentos que se manejaban en la investigación como muestra para lograr la descripción y caracterización del hito en cuestión. Luego se consultó a los expertos si contaban con otra documentación que pudiera aportar más datos o que validara y ampliara la conversación de la entrevista. En la mayoría de los casos se nutrió la muestra de documentos con material pertinente y en algún caso inédito.

4.5.2.2 Herramientas de procesamiento

Para el análisis de contenido de las entrevistas, se cargaron y codificaron en el programa de computadora ATLAS.ti 8. Se utilizó software como herramienta para la gestión de los datos, como apoyo al investigador, a sabiendas de que, tal como lo argumenta Patton (2014), aún somos los seres humanos quienes debemos organizar, interpretar y dar significado a los datos.

En nuestro caso, se utilizó ATLAS.ti exclusivamente sistematizar la evidencia en las categorías y subcategorías. Se cargaron los documentos correspondientes a las entrevistas transcritas y se creó la estructura de categorías y subcategorías, asignando códigos a cada una de las mismas. En este caso, al igual que otros programas informáticos “están basados en la premisa de que la persona investigadora desarrolla o ha desarrollado previamente un sistema categorial para analizar los datos y trata de ordenarlos según el mismo” (Bisquerra, 2009, p. 360).

En un primer procedimiento para la codificación de la información se crearon los códigos y se marcaron, en todos los documentos, citas a las que se les fue asignando su código correspondiente. Esto ayudó a la reducción de la información en la medida que permitió realizar la identificación, categorización y codificación de los datos. También se recurrió al software para el proceso de organización y estructuración de los datos, se descargaron informes según el criterio utilizado por el sistema de categorías, lo cual contribuyó al agrupamiento de los datos.

4.5.3 Trabajo de campo (fase 1)

El trabajo de campo siguió las cuatro fases que explicita Coller (2005): selección, acceso, recolección y análisis. La selección de los casos está directamente relacionada con la validez y la fiabilidad de la investigación, y permite la generalización (Coller, 2005). El acceso a la información estuvo orientado por la teoría y el diseño de investigación. El acceso a las entrevistas se realizó a través de e-mail (Anexo IV) siguiendo los lineamientos de Coller (2005) sobre la carta formal de presentación para el acceso a la información.

Este tipo de cartas suele estar dirigido a una persona concreta y debe dejar claro: situación de la persona que investiga, tema de investigación, objeto de trabajo, motivo por el que puede ser de ayuda, lo que se espera, fecha en que se realizará el contacto. Esta carta sirve como introducción general de la persona que realiza la investigación y

tiene como objetivo facilitar su acceso a las informaciones con las que construirá el caso. (Coller, 2005, p. 78)

Para acceder a los documentos, que forman parte de la estrategia de triangulación, se realizan búsquedas en Internet y se accede a ellos mediante la solicitud del investigador a los informantes clave en las entrevistas.

La recolección de la información viene dada por la teoría y el diseño de investigación, más allá de los pasos del procedimiento para la recolección de datos: marcar los límites del estudio, recolectar la información y establecer el protocolo de registro de la información; buscamos identificar los parámetros (Creswell, 1994). Asimismo, tuvimos en cuenta los cuatro parámetros (Miles y Huberman, 1994):

- a. el entorno: dónde tendrá lugar la investigación,
- b. los actores: aquellos que serán entrevistados,
- c. los eventos: aquello que los actores observados hacen o sobre lo que son entrevistados,
- d. el proceso: la naturaleza desarrollada de eventos llevada adelante por los actores dentro del entorno.

Las entrevistas se concretaron por e-mail y se recogió la voz de los expertos, que fueron o que son actores claves tanto en la planificación, el diseño o la implementación y el análisis de los resultados de cada uno de los hitos de evaluación considerados para este estudio. En el e-mail de contacto se anexó la pauta de la entrevista para que el entrevistado pueda buscar o pensar sobre esta previamente. En la Tabla 9 se detalla un resumen de las entrevistas realizadas especificando los parámetros para recolección de datos.

Tabla 9: Entrevistas realizadas en la fase 1

Datos operativos			Parámetros para la recolección de datos			
Fecha	Duración	Lugar	El entorno	Los actores	Los eventos	El proceso
15/08/2018	1h 32 min	Institución de trabajo del investigador - Sala de reunión	Hito 1	Informante clave 1	Parte de los tomadores de decisión del hito 1	D6
31/10/2018	1h 20 min	Casa del informante clave -	Hito 1	Informante clave 2	Equipo de implementación	D3

		Sala de estar			del hito 1	
01/08/2018	48 min	Institución de trabajo del informante clave - Oficina de reuniones	Hito 1	Informante clave 3	Equipo de implementación del hito 1 y 2	D4
28/07/2018	47 min	Bar céntrico de la localidad donde vive el informante clave	Hito 1	Informante clave 6	Equipo de implementación del hito 1	D5
27/07/2018	1h	Institución de trabajo del investigador - Salón comedor	Hito 2	Informante clave 5	Parte de los tomadores de decisión del hito 2	D2
04/01/2019	30 min	Institución de trabajo del informante clave - Oficina de reuniones	Hito 2	Informante clave 3 (2)	Equipo de implementación del hito 1 y 2	D9
12/12/2018	1h 17 min	Oficina de trabajo del informante clave - espacio de sillones	Hito 2	Informante clave 14	Parte de los tomadores de decisión de la política pública	D10
26/12/2018	39 min	Oficina de trabajo del informante clave - escritorio	Hito 2 e Hito 3	Informante clave 12	Parte de los tomadores de decisión de la política pública	D11 y D13
14/12/2018	-	Envía respuestas por e-mail	Hito 2	Informante clave 13	Parte de los tomadores de decisión de la política pública	D7
14/12/2018	37 min	Oficina de trabajo del informante - mesa de trabajo	Hito 3	Informante clave 9	Parte de los tomadores de decisión del hito 3	D8
05/10/2018	55 min	Institución en la que trabaja el investigador - Sala de reunión	Hito 3	Informante clave 10	Equipo de implementación del hito 3	D1
28/08/2018	30 min	Institución en la que trabaja el investigador - Sala de reunión	Hito 3	Informante clave 11	Parte de los tomadores de decisión del hito 3 a nivel internacional	D5

Fuente: Elaboración propia en base a parámetros definidos por Miles y Huberman (1984, citado por Creswell, 1994, cap. 9).

Las entrevistas se realizaron entre el mes de julio de 2018 y enero de 2019; a medida que se realizaron, se registraron y transcribieron. Una de las doce entrevistas se realizó en inglés y se transcribió en inglés y en español; en este documento se incluyen las citas en español.

El estudio documental se desarrolló desde el inicio, y se extendió hasta el final del trabajo de campo. Se comenzó estudiando documentos de forma general, en busca de datos sobre los hitos, y luego se focalizó y profundizó en aquellos documentos que aportan datos a las voces de las entrevistas a los expertos. Como lo expresa Stake (1999) no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. “Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (1999, p. 67). Para un estudio de caso, el análisis consiste en hacer una descripción detallada de este y de su entorno (Creswell, 1998); supone acumular una gran cantidad de información procedente de diferentes fuentes (Coller, 2005) y se entiende como “el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones” (Bisquerra, 2009, p. 357). En nuestro trabajo el análisis de las entrevistas se realiza con el apoyo del software para análisis de datos cualitativos, ATLAS.ti 8. La carga de las entrevistas, la codificación y el comienzo de los relatos de análisis se realizan durante el primer semestre de 2019, luego se retoma en enero 2020.

4.5.4 Tratamiento y análisis de datos (fase 1)

El análisis de los datos en la investigación cualitativa es un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo, por medio del cual se busca obtener una comprensión profunda de lo que se estudia (Taylor y Bogdan, 1987). “Transcurre simultáneamente a la obtención de la información y consiste en un procedimiento abierto y flexible para la clasificación de los datos de acuerdo con unidades básicas de significado (que denominaremos categorías) a fin de resumirlos y tabularlos” (Bisquerra, 2009, p. 153). Tal como lo representamos en la Figura 15, este proceso de análisis de datos contiene tres subprocesos ligados entre sí.

Estos procesos ocurren antes de la recolección de datos, durante el diseño y planeación del estudio; durante la recolección de datos, cuando se desarrollan los primeros análisis; y después de la recolección de datos cuando se elabora y termina el producto final. (Huberman y Miles, 2000, p. 254)

Focalizando en el proceso del tratamiento y análisis de datos, podemos representarlo como aparece en la Figura 16.

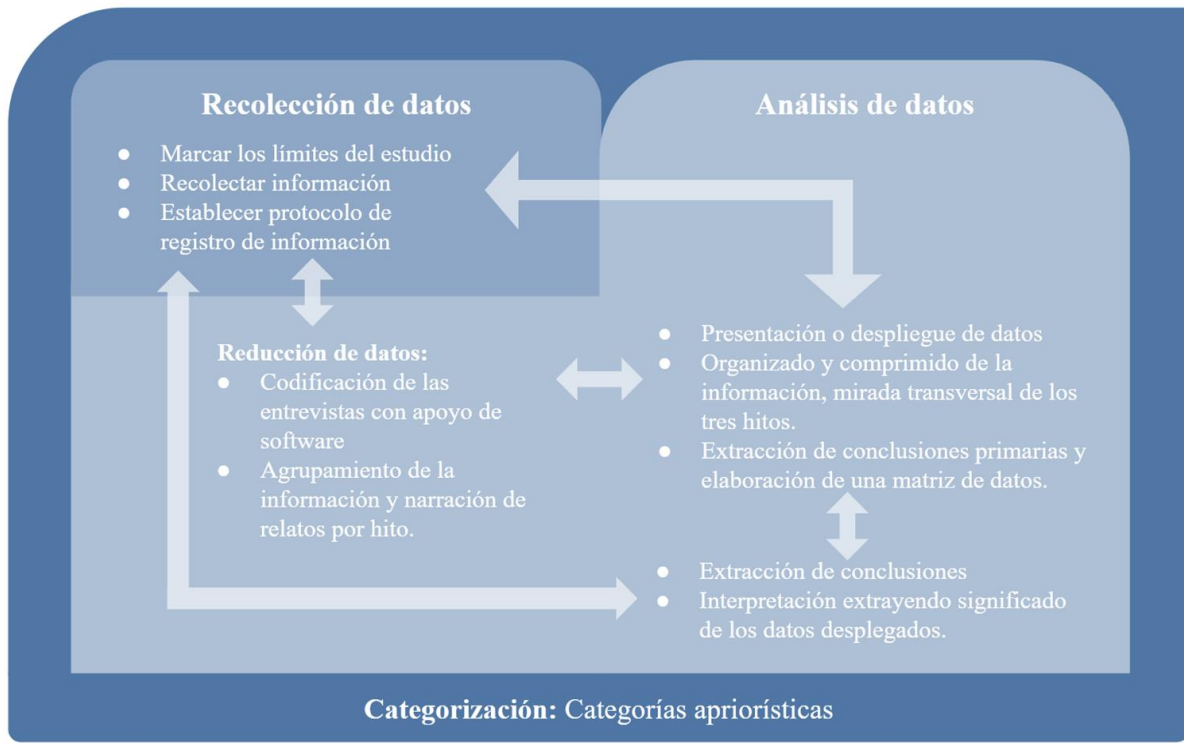


Figura 16: Proceso de tratamiento y análisis de datos

Fuente: Elaboración propia en base a Bisquerra (2009); Creswell (1994); Taylor y Bodgan (1987) y Huberman y Miles (2000)

4.5.4.1 Reducción de datos

La reducción de la información “implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados (Miles y Huberman, 1984)” (Bisquerra, 2009, p. 358). Es el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativo, al decir de Miles y Huberman, “que consiste en buscar agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de campo” (Bisquerra, 2009, p. 358). De esta forma se realiza la reducción de la información, se agrupan los documentos por hitos, agregando documentos a cada grupo a medida que se realizan las entrevistas, de manera de involucrarnos en el caso de forma más integral. Las operaciones más representativas que integran esta actividad se denominan: categorización (simplificación del contenido a categorías de acuerdo a criterios temáticos) y

codificación (operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de esa categoría). Strauss y Corbin definen a la codificación como un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 11).

Coding is analysis. To review a set of field notes, transcribed or synthesized, and to dissect them meaningfully, while keeping the relationships between the parties intact, is the stuff of analysis. This part of the analysis involves how you differentiate and combine the data you have retrieved and the reflections you make on this information.

[Codificar es análisis. Revisar un conjunto de notas de campo, transcritas o sintetizadas, y direccionarlas de manera significativa, manteniendo intactas las relaciones entre las partes, es materia de análisis. Esta parte del análisis implica cómo diferencia y combina los datos que ha recuperado y las reflexiones que hace sobre esta información.] (Miles y Huberman, 1994, p. 56; traducción propia)

Este proceso de análisis busca responder al primer objetivo de la investigación, describir y caracterizar los diseños de evaluación para luego conceptualizar e integrar los datos con el fin de elaborar una matriz, construyendo ejes de análisis, “teoría”.

La definición de categorías implica una búsqueda y sistematización de los datos que realizamos por medio de una lógica inductiva, “sumergiéndose” en los documentos o sucesos para identificar las dimensiones más relevantes (Bisquerra, 2009). Se parte de categorías apriorísticas y se construyen las categorías finales con el concepto de saturación teórica que desarrollan Glaser y Strauss (1967). Hay conceptos que se van repitiendo y no se encuentra información adicional por la cual se puedan desarrollar otras propiedades de la categoría. A medida que ve ejemplos similares una y otra vez, el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada.

A medida que se realizaba la categorización, se iba construyendo la conceptualización de la categoría desde la empiria. Iniciamos el análisis por las entrevistas previstas en la muestra inicial, se fueron codificando y sumando entrevistas que los expertos recomendaban. También se leían y analizaban los documentos para comprender en profundidad cada caso. Las categorías y subcategorías que finalmente se construyeron se representan en la Figura 17.



Figura 17: Representación de las categorías y subcategorías

Fuente: Elaboración propia

Los códigos son etiquetas o rótulos para asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial recopilada durante el estudio (Miles y Huberman, 1994). En la Tabla 10 se detallan las categorías y subcategorías con sus códigos y definiciones.

Tabla 10: Categorías apriorísticas y subcategorías con sus códigos y definiciones

Categorías	Subcategorías	Nombre de los códigos ATLAS.ti	Definiciones
Política nacional (DP)	Antecedentes	DP: Antecedentes	Hechos o personas que anteceden en el tiempo y que se toman como referencia. “2. m. Acción, dicho o circunstancia que sirve para comprender o valorar hechos

			posteriores” (RAE, 2020a, 2).
	Causas	DP: Causas	El motivo por el cual ocurre esto. ¿Qué razones llevaron a tomar esas decisiones? “1. f. Aquello que se considera como fundamento u origen de algo. 2. f. Motivo o razón para obrar” (RAE, 2020b, 1-2)
	Consecuencias	DP: Consecuencias	El para qué. Los fines y objetivos. Con qué objetivos, qué fines perseguían para generar qué consecuencias. “1. f. Hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro” (RAE, 2020c, 1).
	Conflictos	DP: Conflictos	Principales conflictos/desafíos. ¿Dónde se concentró la energía? ¿Dónde están chocando con la política pública?
Evaluación educativa - Conceptualización (EC) y Elementos (EE)	Conceptualización - Características ECC Concepciones	ECC: Concepciones	Desde una perspectiva didáctica. El sentido. ¿Qué es la evaluación? Concepciones sobre qué es enseñar y qué es aprender.
	Relaciones	ECC: Relaciones	¿Cómo se relaciona con el campo educativo? Relaciones con los proyectos de enseñanza y de aprendizaje.
	Conceptualización - Función y/o finalidad ECF Sumativa	ECF: Sumativa	Los fines de la evaluación, su funcionalidad. Valoración al finalizar un proceso. Toma de decisiones “duras”.
	Formativa	ECF: Formativa	Valoración del proceso. Toma de decisiones “blandas”. Valoración de un período.
	Formativa por rúbricas	ECFR: Formativa_R	Toma de decisiones durante el proceso.
	Elementos - Referente EER Idiográfica o Autoreferencia	EER: Ideográfica	Construcción conceptual de la realidad a evaluar. <i>Ideográfica, el referente es interno.</i>
	Nomotética: Normativa	EER: NNormativa	<i>Nomotética, el referente es externo.</i> Pone el foco de atención en

	<p>Criterion</p> <p>De progreso</p>	<p>EER: NCriterial</p> <p>EER: DeProgreso</p>	<p>ordenar a los individuos, instituciones o subsistemas evaluados con el fin de compararlos entre sí.</p> <p>Consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio.</p> <p>Pone el foco en analizar cuánto ha cambiado un individuo, institución o subsistema en relación a un punto de partida o línea de base anterior (Puede ser De Progreso-Criterial o De Progreso-Normativa).</p>
	<p>Elementos - Instrumentos EEI</p> <p>Pruebas objetivas</p> <p>Pruebas subjetivas o tradicionales</p> <p>Pruebas de proceso</p>	<p>EEI: Objetivas</p> <p>EEI: Subjetivas</p> <p>EEI: Proceso</p>	<p>La producción de evidencia empírica. Diseño de instrumentos para recoger información.</p> <p>Evalúa lo que se puede observar (teorías del conductismo). Admiten una única respuesta.</p> <p>Evalúa los procesos mentales (corrientes cognitivas). Admiten diferentes niveles de calidad de respuesta.</p> <p>Evalúa los procesos de aprendizaje.</p>
	<p>Elementos - Agente evaluador EEA</p> <p>Interno</p> <p>Externo</p>	<p>EEA: Interno</p> <p>EEA: Externo</p>	<p>Evaluadores</p> <p>Evaluadores internos al centro.</p> <p>Evaluadores externos al centro.</p>
	<p>Elementos - Momentos EEM</p> <p>Inicial</p> <p>Procesual</p> <p>Final</p>	<p>EEM: Inicial</p> <p>EEM: Procesual</p> <p>EEM: Final</p>	<p>Momentos</p> <p>Al comienzo de un proceso evaluador. Recogida de datos en la situación de partida.</p> <p>Durante un proceso evaluador. Recogida continua y sistemática de datos. Análisis y toma de decisiones mientras tiene lugar el proceso.</p>

	Inicial - procesual - final	EEM: Inicial_Proc_Final	Al final un proceso evaluador. Recogida de datos en la situación final. Durante un proceso evaluador. Recogida de datos en dos momentos, pre-post.
	Elementos - Análisis de datos EEAD TCT	EEAD: TCT	Métodos de análisis Teoría clásica de los test (Enfoque de la psicometría)
	TRI	EEAD: TRI	Teoría de respuesta al ítem (Enfoque de la psicometría)
	Descriptivo	EEAD: Descriptivo	Análisis descriptivo
	Elementos- Equipo responsable EEE Diseño	EEE: Diseño	Personas, equipos o instituciones. Elaboración de los instrumentos de evaluación.
	Análisis de datos y elaboración de informes	EEE: Análisis	Contrastación entre los datos y el referente, a distintos niveles.
	Toma de decisiones	EEE: Decisiones	Uso de los resultados.
Aprendizaje Conceptualización (AC)	Ap. Conceptualización - Contenidos escolares ACC		Tipos de contenidos y competencias evaluadas
	Contenidos disciplinares	ACC: Contenidos_D	Porción limitada de un saber específico y circunscrito a un área identificable con el nombre de una disciplina.
	Contenidos transversales	ACC: Contenidos_T	
	Competencias disciplinares	ACC: Competencias_D	
	Competencias transversales	ACC: Competencias_T	
Ap. Conceptualización -Foco del aprendizaje ACF	ACF: Respuestas	Teorías de aprendizaje y modelos teóricos	
Respuestas correctas		Teorías conductistas: El aprendizaje es un cambio de comportamiento, resultado de la relación estímulo - respuesta y del reforzamiento, ya sea positivo o negativo. Se focaliza en la adquisición de las respuestas correctas.	
Adquisición del conocimiento	ACF: Conocimiento		

	<p>Construcción de significados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enriquecido por factores del entorno real y virtual. - Mediado a través de la cultura del sujeto. - Conectado con nodos o redes de información. <p>Desarrollo de competencias transversales</p>	<p>ACF: Significado</p> <p>ACF: Competencias</p>	<p>Teorías cognitivistas: El foco en el concepto de aprendizaje está puesto en la adquisición del conocimiento.</p> <p>Teorías constructivistas: El aprendizaje hace foco en la construcción de significados. Aprender por la experiencia y el descubrimiento, de forma iterativa y exploratoria a través de enfrentarse a retos y problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcciónismo - Teoría socio-cultural - Conectivismo <p>Aprendizaje Profundo: Foco en el desarrollo de competencias transversales.</p>
<p>Rol de la tecnología (Modelo SAMR de Rubén Puentedura) (RT)</p>	<p>Sustitución</p>	<p>RT: Sustitución</p>	<p>La tecnología se aplica como un elemento sustitutorio de otro preexistente, pero no se produce ningún cambio metodológico.</p>
	<p>Aumento</p>	<p>RT: Aumento</p>	<p>La tecnología se aplica como un sustituto de otro sistema existente pero se producen mejoras funcionales. A través de la tecnología y sin modificar la metodología, se consigue potenciar las situaciones de aprendizaje.</p>
	<p>Modificación</p>	<p>RT: Modificación</p>	<p>La tecnología es utilizada para crear asignaciones en las que el uso de las tecnologías es determinante para poder llevarlas a cabo. A través de las tecnologías se consigue una redefinición significativamente mejor de las tareas. Se produce un cambio metodológico basado en las TIC.</p>
	<p>Redefinición</p>	<p>RT: Redefinición</p>	<p>Las tareas asignadas solo pueden lograrse a través del uso de la tecnología. Se crean nuevos ambientes de aprendizaje, actividades, etc. que mejoran la calidad educativa y que sin su utilización serían impensables.</p>

Fuente: Elaboración propia

4.5.4.2 Despliegue de datos

Se generaron textos para cada una de las categorías con sus subcategorías, por hito, con las citas codificadas. Se pueden leer los textos completos en el Anexo VI por categorías (política - evaluación - aprendizaje - tecnología). La exposición organizada de los datos sintetiza la información en gráficas o matrices descriptivas y explicativas “que permitirán obtener una perspectiva global de los datos estudiados y elaborar las conclusiones finales” (Bisquerra, 2009, p. 359). Indagando en los temas y sumando datos categóricos es que fuimos reduciendo los datos y generando una narrativa de cada caso en particular. Guiados por Stake, quien señala que “en los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso” (Stake, 1999, p. 71).

En la Tabla 11 se detallan las categorías y subcategorías con sus códigos y cantidad de citas codificadas.

Tabla 11: Categorías y subcategorías con sus códigos y cantidad de citas codificadas

Categorías	Subcategorías	Cantidad de citas (ATLAS.ti)
Política Nacional (DP)	Antecedentes DP: Antecedentes	22
	Causas DP: Causas	38
	Consecuencias DP: Consecuencias	75
	Conflictos DP: Conflictos	45
Evaluación Educativa (E) Conceptualización y Elementos	Conceptualización EC - Características ECC Concepciones ECC: Concepciones Relaciones ECC: Relaciones	57 34
	Conceptualización EC - Función o finalidad ECF Sumativa ECF: Sumativa Formativa ECF: Formativa Formativa por rúbricas ECFR: Formativa_R	4 18 1
	Elementos EE - Referente EER Idiográfica EER: Ideográfica Nomotética Normativa EER: NNormativa Nomotética Criterial EER: NCriterial Nomotética De progreso EER: DeProgreso	0 1 28 8
	Elementos EE - Instrumentos EE Pruebas objetivas EEI: Objetivas Pruebas subjetivas o tradicionales EEI: Subjetivas Pruebas de proceso EEI: Proceso	5 1 1
	Elementos EE - Agente evaluador EEA Interno EEA: Interno Externo EEA: Externo	7 7
	Elementos EE -Momentos EEM Inicial EEM: Inicial Procesual EEM: Procesual Final EEM: Final Inicial - Procesual - Final EEM:InPrFi	0 2 0 2
	Elementos EE - Análisis de datos EEAD TCT EEAD: TCT TRI EEAD: TRI Descriptivo EEAD: Descriptivo	4 3 5

	Elementos EE - Equipo responsable EEE Diseño EEE: Diseño 22 Análisis de datos y elaboración de informes EEE: Análisis 14 Toma de decisiones EEE: Decisiones 7	
Aprendizaje (A)	Conceptualización AC - Contenidos escolares ACC Contenidos disciplinares ACC: Contenidos_D 11 Contenidos transversales ACC: Contenidos_T 0 Competencias disciplinares ACC: Competencias_D 22 Competencias transversales ACC: Competencias_T 4	
	Conceptualización AC - Foco del aprendizaje ACF Respuestas correctas ACF: Respuestas 8 Adquisición del conocimiento ACF: Conocimiento 2 Construcción de significados ACF: Significado 5 En competencias transversales ACF: Competencias 4	
Rol de la tecnología (RT) (Modelo SAMR de Rubén Puentedura)	Sustitución RT: Sustitución 0	
	Aumento RT: Aumento 7	
	Modificación RT: Modificación 14	
	Redefinición RT: Redefinición 6	

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en otras partes de esta investigación, se usa la representación de la información en matrices que respaldan el concepto de despliegue de la información en un formato espacial que presenta la información sistematizada (Miles y Huberman, 1994).

El análisis de los datos se valió de procedimientos propuestos por el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). “El análisis comparativo es un rasgo esencial de la investigación de las ciencias sociales y suele estar incluido en el diseño del proyecto” (Strauss y Corbin, 2002, p. 86), de manera explícita o implícita “No solo hablamos de comparar incidente con incidente para clasificarlos, sino que hacemos uso de lo que llamamos comparaciones teóricas para estimular nuestro pensamiento sobre las propiedades y dimensiones para dirigir nuestro muestreo teórico” (Strauss y Corbin, 2002, p. 86). Con ese proceso se armaron los ejes de análisis de nuestra matriz.

No usamos la empiria o la teoría como datos, sino que utilizamos “las propiedades y dimensiones derivadas de los incidentes comparativos para examinar los datos que tenemos frente a nosotros” (Strauss y Corbin, 2002, p. 88). Es decir, datos y análisis son concebidos en

interacción permanente. La “continua corrección de los datos a través del análisis comparativo genera confianza en los datos sobre los cuales se está basando la teoría y al mismo tiempo lo fuerzan a generar las propiedades de sus categorías” (Glaser y Strauss, 1967, p. 69).

4.5.4.3 Extracción de conclusiones

Luego de haber analizado cada categoría por hito, se realizó un análisis transversal por cada dimensión, como forma de ir generando conclusiones parciales. No obstante, consideramos siempre que la extracción de conclusiones responde a una actividad que se inicia en la recogida de datos, ya que se da una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de los datos.

Inicialmente, estas conclusiones son abiertas y vagas. A lo largo del proceso de reducción y exposición de los datos estas conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos. (Bisquerra, 2009, p. 359)

La presentación de los datos consistió en involucrarse con estos para poder organizarlos y dar respuestas a nuestras preguntas de investigación. Para ello, creamos relatos, transversales a los hitos en esta fase, que implican tanto lo descriptivo como lo relacional de los conceptos manejados. Buscamos asimismo relacionar la información que arroja la matriz con su contextualización histórica desde la perspectiva de sus definiciones y decisiones respecto del diseño aborda nuestro objetivo específico 1.3.

Tal como se ha ido detallando en los apartados anteriores sobre reducción y despliegue de datos, en esta última etapa hemos consolidado la matriz sobre la base de recurrencias de la empiria en relación con las dimensiones de análisis desplegadas en los objetivos de investigación. Luego de clasificar, por medio de la categorización y la codificación de los datos provenientes de distintas fuentes de información en cada uno de los hitos, se pasó a un segundo nivel interpretativo que daba cuenta de las características recurrentes analizadas desde el contraste con la teoría en consistencia con el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 2002).

4.6 Fase 2: Aplicación de la matriz analítica

En esta segunda fase nos propusimos validar la matriz analítica construida en la primera fase de esta investigación aplicándola a dos proyectos internacionales. En este apartado se presentan los proyectos seleccionados para esta fase, las técnicas para la recolección de los datos, luego se detalla el trabajo de campo, y el tratamiento y análisis de los datos a través de relatos.

4.6.1 Proyectos seleccionados para la segunda fase

Necesitábamos dos proyectos apropiados y relevantes que dialogaran con los casos de la primera fase y fueran pertinentes al momento de aplicar la matriz. El criterio que primó para la selección fue que se tratara proyectos que tuvieran la posibilidad de implementarse a nivel país y tuvieran diálogo con el sistema educativo; además, debían estar implementándose en educación primaria.

Se consideraron dos proyectos de implementación a nivel latinoamericano, uno en Colombia y otro en Argentina.

- 1) *Learning One to One* (L1to1) es una fundación o división de implementación pedagógica de la Educación Relacional fundada para dar respuesta a la expansión del proyecto a escala internacional. En nuestra investigación focalizamos nuestro estudio en Colombia, en las evaluaciones de este modelo pedagógico.
- 2) *Aprender* son las pruebas estandarizadas del gobierno de Argentina. Es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan.

Aplicamos la matriz de análisis elaborada en la fase 1 de esta investigación a los diseños de evaluación en ambos proyectos. La primera propuesta sobre la implementación de la Educación Relacional que lleva adelante el proyecto L1to1 tiene puntos en común con la propuesta sobre las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo que implementa la Red Global de Aprendizajes (hito 3). Ambos son proyectos que apuestan al cambio en las prácticas educativas. Asimismo, las pruebas *Aprender* tienen puntos en común con las Evaluaciones Nacionales (hito 1), ambas son evaluaciones estandarizadas a nivel nacional tanto en Argentina como en Uruguay.

Seleccionamos estos casos porque representan políticas relevantes en cada uno de los países, de impacto nacional e internacional. Por otro lado, no ha sido menor el hecho de haber logrado el acceso a los referentes del diseño de cada uno de los casos que consideramos de gran valor por todos sus aportes.

4.6.1.1 Proyecto 1: Learning One to One (Colombia)

Learning One to One es un proyecto que fue fundado en 2011 por Erika Twani y Julio Fontán. Erika Twani, además directora ejecutiva, después de años de experiencia en la industria de la tecnología aplicada a la educación y al ver la diferencia que la educación personalizada puede hacer en la vida de los estudiantes, lideró la organización para brindar un sistema personalizado de aprendizaje permanente a varios países del mundo. Reside en Florida, Estados Unidos. Julio Fontán, por su parte, es director de la escuela Fontán en Colombia y creador de la “Educación Relacional Fontán”, un modelo de pedagogía que explora el potencial de los estudiantes, desarrollando sus competencias intelectuales, personales, sociales y emocionales a través de un aprendizaje personalizado que respeta su ritmo de aprendizaje. Los estudiantes alcanzan la excelencia en cada materia, en un entorno sin conferencias, pizarrones, aulas ni exámenes. Reside en Bogotá, Colombia. (*Learning One to One*, s.f.).

Nos interesa hacer foco en conocer cómo es el enfoque de evaluación en la educación relacional que lleva adelante *Learning One to One* (L1to1).

Tal como lo explica la página web del Colegio Capital Fontan, la educación relacional “tiene como objetivo el desarrollo del potencial del estudiante, mediante el respeto a la diferencia y utilizando la autonomía y excelencia como características del mismo proceso de aprendizaje y no como un fin de la educación” (Colegio Capital Fontan, s.f., Proyecto Pedagógico).

Se construye un proyecto educativo personal, partiendo de la realidad de cada estudiante, donde este es acompañado hasta la excelencia en cada tema, exaltando sus potencialidades, respetando su ritmo individual de aprendizaje y desarrollando competencias intelectuales, personales, sociales y emocionales que son esenciales para la calidad de vida y el compromiso con la comunidad y el país (Colegio Capital Fontan, s.f., Proyecto Pedagógico).

Las características principales de la Educación Relacional Fontán (Colegio Capital Fontan, s.f., Proyecto Pedagógico) son:

- Personalización del plan de estudios.
- Excelencia del aprendizaje.
- Orientación a metas.
- Autonomía del aprendizaje.
- Desarrollo de competencias sociales.
- Construcción de felicidad.

4.6.1.2 Proyecto 2: Pruebas Aprender (Argentina)

La evaluación *Aprender* es parte del quehacer educativo en todas las escuelas primarias de la Argentina, y es impulsada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) en conjunto con el Consejo Federal de Educación. “Este fuerte impulso a las mediciones de aprendizajes prioritarios en la educación obligatoria es fruto de la decisión política y el acuerdo del Consejo Federal de Educación” (MECCyT, 2018a, p. 9).

La evaluación *Aprender*, aunque responde a varios fines, a los efectos de esta investigación nos interesa destacar el que refiere a la producción de información sobre los logros en los aprendizajes de los estudiantes a lo largo del ciclo escolar. Del último informe público de resultados (MECCyT, 2018a) podemos listar los siguientes objetivos de la evaluación nacional:

- Contribuir al diagnóstico del sistema de educación obligatoria a partir de la generación de información en torno a los saberes básicos y características sociodemográficas de los estudiantes; opiniones y percepciones de directivos, docentes y estudiantes sobre diversos aspectos relevantes de los procesos educativos en la escuela; intervenciones de políticas y clima escolar, entre otros.
- Promover procesos de reflexión al interior de las escuelas, a partir de la información derivada de *Aprender* a través del Reporte *Aprender en la Escuela*.
- Generar evidencia para la toma de decisiones.
- Impulsar el uso de información en los distintos niveles y actores del sistema educativo que coadyuven a mejorar los aprendizajes.
- Enriquecer el debate público y alentar el compromiso de todos los actores vinculados al quehacer educativo con la mejora continua.

La evaluación *Aprender* en 2018 fue un censo que averiguó sobre los saberes de los estudiantes de sexto grado de nivel primario en las áreas de Lengua y Matemática. En su última edición para la educación primaria, en 2018, se aplicó a 19.600 escuelas, 574.000 estudiantes y 40.000 directivos y docentes (MECCyT, 2018b).

4.6.2 Trabajo de campo (fase 2)

El trabajo de campo, al igual que la fase 1, siguió las fases que explicita Coller (2005): selección, acceso, recolección y análisis.

La selección de los casos consistió en consultar a varios académicos y tomadores de decisión en cómo llegar a los proyectos identificados. Se necesitaba acceder a los tomadores de decisión de ambos proyectos. Para recolectar los datos en esta fase también se utilizó como técnica principal la entrevista en profundidad; utilizamos como instrumento la misma pauta de entrevista de la fase 1 (Anexo II). Finalmente para la realización de las entrevistas, al igual que en la fase 1, se envió un email para coordinar la fecha con la pauta (Anexo V). En la siguiente Tabla 12 se detalla un resumen de las entrevistas realizadas especificando los parámetros para recolección de datos.

Tabla 12: Entrevistas realizadas en la fase 2

Datos operativos			Parámetros para la recolección de datos			
Fecha	Duración	Lugar	El entorno	Los actores	Los eventos	El proceso
27/01/2021	45 min	Reunión virtual (EEUU - Colombia - Uruguay)	Proyecto 1	Informante clave A Informante clave B	Tomadora de decisión del hito Tomador de decisión del hito	D 16
01/02/2021	40 min	Reunión virtual (Argentina - Uruguay)	Proyecto 2	Informante clave C	Tomadora de decisión del hito	D 17

Fuente: Elaboración propia en base a parámetros definidos por Miles y Huberman (1984, citado por Creswell, 1994, cap. 9).

La recolección y análisis de datos se guía al igual que la primera fase por los parámetros generales para la recolección de datos que Creswell (1994), Taylor y Bodgan (1987) y

Huberman y Miles (2000), pero se suman para el análisis los lineamientos de Gudmundsdottir (1998) y Maggio et al. (2012) en la elaboración de relatos.

4.6.3 Tratamiento y análisis de datos (fase 2)

Desde un abordaje metodológico interpretativo es que se plantea la construcción de relatos narrativos que generen aportes a las conclusiones de la investigación. Se parte de la idea de “independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (Gudmundsdottir, 1998, p. 52).

Al igual que Maggio et al. (2012) tomamos como concepto clave para la construcción del relato sobre las prácticas: “La narrativa, con su potencia transformadora y moral, como modo de construcción del conocimiento didáctico desde la perspectiva de los propios actores de las prácticas educativas” (Maggio et al., 2012, p. 141). Las autoras realizan una investigación interpretativa de las buenas prácticas del modelo 1 a 1 en Argentina, construyen dimensiones de análisis a partir de la creación de relatos colectivos sobre las voces de los directores de las escuelas. Considerando los relatos como un primer instrumento interpretativo es que seguiremos el primer paso del procedimiento metodológico que Maggio et al. (20012) nos detallan en su estudio: construcción de la evidencia empírica a partir de la elaboración narrativa de las prácticas.

1) Organización y entrevista:

Contactos con contactos hasta llegar a los involucrados directos en el diseño de los proyectos.

Coordinación por email de una entrevista contextualizando el trabajo.

Envío de la pauta y confirmación de la adecuación al perfil del experto.

Realización de la entrevista y solicitud de permiso de grabación.

2) Sistematización de la entrevista a los expertos:

Desgrabación de la entrevista.

Validación con la información proporcionada en la entrevista.

3) Sistematización y construcción de los relatos:

Construcción del relato.

Envío al entrevistado vía mail para su validación y/o ampliación.

Para construir el relato aplicando la matriz, primero se identifican en el texto de la entrevista (a través de distintos colores) las categorías de análisis. Luego se arma el relato en función de esas categorías. Se envía una copia a los entrevistados y se valida y/o amplía la información. Los relatos marcados se pueden leer completos en el Anexo VII.

4.7 Criterios de rigor científico

A lo largo de todas las etapas de la tesis (las decisiones epistemológicas, el diseño de investigación, la recolección de datos, el análisis de datos y la elaboración y presentación de los resultados) se han mantenido ciertos criterios de rigor científico que han guiado nuestra investigación.

Partimos de los esfuerzos, que todos los autores considerados en este marco metodológico, realizan por delimitar las características de la investigación cualitativa: la sistematización y explicitación de los procedimientos a seguir en la investigación propiamente. Más allá de eso, al momento de fundamentar los criterios de rigor científico que implica una investigación cualitativa no encontramos, en la bibliografía, criterios consensuados a considerar. Tampoco hay un consenso en cuanto si transformar los criterios de cientificidad de la investigación cuantitativa para adecuarlos a la investigación cualitativa, o crear criterios radicalmente nuevos (Erazo, 201; Hernández Sampieri et al., 2010; Krause, 1995).

Entre los autores que han formulado criterios para establecer un paralelismo entre los estudios cualitativos y cuantitativos, Valles (1997) presenta un cuadro sobre el criterio de confiabilidad, Figura 18, con varios conceptos que nos permiten ordenar la justificación de este estudio.

Cuantitativos	Criterio de referencia	Cualitativos
Validez interna	VERACIDAD	Credibilidad
Validez externa	GENERALIZACIÓN	Transferibilidad
Fiabilidad	CONSISTENCIA	Dependibilidad

Figura 18: Criterios de confiabilidad

Fuente: Valles (1997)

La credibilidad se relaciona con el uso que se ha realizado de las técnicas (Valles, 1997). Se refiere a haber podido captar el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes y recoger su voz con amplitud de significados, vivencias y conceptos de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2010). Hemos dado cuenta de la credibilidad, considerando importantes todos los datos que los informantes clave nos brindaron a la hora de las entrevistas, privilegiando a todos los participantes por igual. Consideramos haber evitado nuestras creencias y opiniones transcribiendo extensas citas con descripciones detalladas, profundas en ambos capítulos de resultados con el objetivo de no influir el relato con nuestras opiniones. También el muestreo intencional ha dado cuenta de la riqueza que expresan múltiples “voces”. Por otro lado, el análisis volcado en una matriz fue dando cuenta de articulaciones entre la empiria y la teoría que partían de los datos provenientes del trabajo de campo.

Otro aspecto de la credibilidad es el concepto de triangulación. Usando la clasificación de Hernández Sampieri et al., (2010) destacamos dos tipos de triangulaciones:

- Triangulaciones teóricas, hemos considerado el uso de múltiples perspectivas (tanto teorías y enfoques de aprendizaje como distintas conceptualizaciones de la evaluación) para analizar el conjunto de los datos. También en el capítulo de discusión y conclusiones hemos incorporado otras visiones para lograr analizar los mismos datos desde otros puntos de vista.
- Triangulaciones de datos, se les ha pedido en las entrevistas a los expertos que fundamenten sus relatos con documentos y recomienden a otros expertos.
- Triangulaciones de métodos, se realizaron entrevistas, el análisis documental y revisión de bibliografía que responden a los mismos enfoques.

En forma permanente se ha introducido auditoría externa, se ha ido revisando el proceso completo, a cargo del director de tesis.

La transferibilidad se logra a través de los procedimientos de muestreo cualitativo (Valles, 1997). En nuestra investigación se pueden aplicar los resultados a otros contextos, justamente la intención final de construir un modelo de análisis de los diseños de evaluación de los aprendizajes hace que los resultados puedan ser transferibles.

La dependibilidad se hace operativa mediante auditoría externa (Valles, 1997). Por lo que en todo el proceso, se cuenta con la tutoría de expertos. En un primer período de la elaboración de la tesis, donde se avanzó en la definición del tema, la elaboración inicial del marco teórico y del diseño metodológico, y la recolección inicial de datos; el acompañamiento estuvo a cargo del Dr. Cristóbal Cobo. El segundo período comienza a partir de la segunda fase del diseño

metodológico, luego continúa con el análisis de datos, la escritura de los resultados, la discusión, las conclusiones y la reescritura final de la tesis. Todo este segundo período de elaboración estuvo dirigido por la Dra. Carina Lion.

Auditoría que implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones coherentes (Hernández Sampieri et al., 2010). Para esto hemos proporcionado detalles específicos sobre los marcos teóricos y el diseño metodológico que encuadran esta investigación. Se han explicado con claridad los criterios de selección de la muestra y las herramientas para recolectar datos así como se explicitan los procedimientos de codificación y categorización. También se especifica el contexto de la recolección de datos, especificando cuándo, dónde y cómo se realizaron las entrevistas y recolección de documentos. Se anexan documentos con agrupaciones de datos como forma de minimizar los sesgos. Y se prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia.

4.8 Resguardos éticos

Se han tomado todos los resguardos éticos necesarios para reducir al máximo los posibles daños o perjuicios de los participantes. Hemos considerado especialmente criterios éticos a la hora del diseño del estudio y en el momento de la recolección de datos de la investigación cualitativa. Estos criterios explícitamente están relacionados con: la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad y de los posibles riesgos de los participantes del estudio (Sandin, 2003).

Con el objetivo que los participantes estuvieran de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades (Noreña et al., 2012), se realizó un consentimiento informado que se entrega a los participantes, previo a la realización de la entrevista, solicitando su firma. El texto completo se encuentra en el Anexo VIII. Por otro lado, se graban las entrevistas y se transcriben con precisión para no falsear datos. Hemos tenido la precaución de mantener en todo momento el anonimato de los participantes.

Capítulo 5 | RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (I)

Este capítulo de análisis de datos responde a los resultados de la primera fase de la investigación. En primer lugar, se analiza la evolución histórica contemporánea (1995–2020) de la evaluación de los aprendizajes en la educación primaria del sistema educativo uruguayo público (objetivo general 1).

En el apartado 5.1 se describe y caracteriza cada uno de los hitos clave de evaluación de los aprendizajes en la historia contemporánea del sistema educativo uruguayo público: Evaluaciones Nacionales, Evaluaciones en Línea y Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (objetivo específico 1.1). Luego se analizan algunas miradas transversales por las dimensiones: política nacional, aprendizaje y tecnología en los tres hitos, en el apartado 5.2 (objetivo específico 1.2). Por último, se construye una matriz interpretativa sobre las respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación (objetivo específico 1.3) que se presenta en el apartado 5.3.

5.1 Tres hitos de evaluación en la historia contemporánea del Uruguay

Para describir cada uno de los hitos se tomaron en cuenta las voces de los protagonistas a través de trece entrevistas que se categorizaron con 40 códigos de los cuales se crearon 493 citas. En la Tabla 3 del capítulo metodológico se detalla la muestra final de expertos con el código del documento de la entrevista utilizado. Como forma de organizar las voces de los protagonistas que teníamos en los trece documentos de entrevistas, se organizaron textos por categoría y por código de todas las citas codificadas y se agrupan por hitos. Estos textos, agrupados en el Anexo VI, aportan claridad para realizar el análisis transversal a cada uno de los códigos.

Los relatos se completan con algunos documentos de cada hito que los apoyan o amplían. Los documentos no se codificaron, simplemente se citan. En la Tabla 5 del capítulo metodológico se detalla la muestra final de documentos utilizados para cada hito. Los apartados que siguen dan cuenta de los resultados de cada caso en profundidad. El análisis de cada uno está estructurado según las categorías apriorísticas: contexto de política nacional, evaluación educativa, aprendizaje y rol de la tecnología en la evaluación.

5.1.1 Hito 1: Ev. Nacionales desde las voces y los documentos (1996 - 2005)

Los documentos de las entrevistas que se realizaron para elaborar el relato del hito 1 fueron: D3 - D4 - D5 - D6, y se complementa el relato agregando información de los documentos relacionados al hito 1 especificados en la Tabla 5.

5.1.1.1 Contexto de política nacional

Antecedentes

En el marco de la evaluación educativa, Uruguay no tenía antecedentes. Fue uno de los últimos países en incorporarse al proceso regional que venía sucediendo en ese momento.

Se venía todo un proceso de estudio de lo que estaba ocurriendo en otros países. Uruguay prácticamente fue uno de los últimos que se unió a esta política de tener sistemas de evaluaciones nacionales en los países, te estoy hablando más que nada de Latinoamérica. (D4:22)

En cuanto a la implementación del sistema de evaluación nacional, Chile y México apoyaron directamente con técnicos e instrumentos de evaluación para la elaboración de una propuesta nacional. Chile por ser pionero en evaluaciones de sistema (D5:1) y México por estar poniendo foco en evaluar contenidos curriculares a través de competencias (D5:3).

Si nos referimos a estudios previos que aportaron a la especificidad de la evaluación del sistema uruguayo, tuvieron gran influencia los informes de la CIDE del año 1965 y estudios de CEPAL, específicamente los realizados en la oficina en Montevideo por el convenio: Diagnóstico e Investigación sobre la Enseñanza Básica de Uruguay. La influencia de estos estudios y marcos teóricos viene dada por la participación de actores clave en la toma de decisiones del hito 1.

Como circunstancias que sirvieron para valorar la puesta en marcha de una evaluación nacional de aprendizaje en 1996, señalamos que, a fines del período de Juan E. Pivel Devoto como presidente del CODICEN (1985 - 1990) (Figura 19), Germán Rama se instaló como director de CEPAL en Montevideo. Rama y Pivel habían trabajado juntos en la elaboración de los informes de la CIDE y acordaron realizar estudios diagnósticos del sistema educativo que incluían pruebas de aprendizaje para evaluar qué estaban aprendiendo los estudiantes. En el siguiente

período de gobierno del CODICEN, con Juan Gabito Zóboli como presidente, se creó la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) para llevar adelante el proyecto de Mejoramiento de la Calidad en la Educación Primaria (MECAEP) financiado por el Banco Mundial (BM).

El Proyecto MECAEP, según el Acta 39, resolución 26 (ANEP, 1995), indica lo siguiente: “uno de los componentes de dicho proyecto es la medición de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria” (ANEP, 1995, Resultando I). Agrega que “... ésta sería la primera oportunidad en la historia nacional que se sometería a una población escolar estimada en 110.000 personas a pruebas de evaluación de conocimientos elaborados con el respaldo del CODICEN de la ANEP” (ANEP, 1995, Resultando IV).

Una síntesis de los antecedentes del hito 1 y una línea de tiempo donde se detallan las autoridades políticas y educativas de todo el período de estudio se visualizan en la Figura 19.

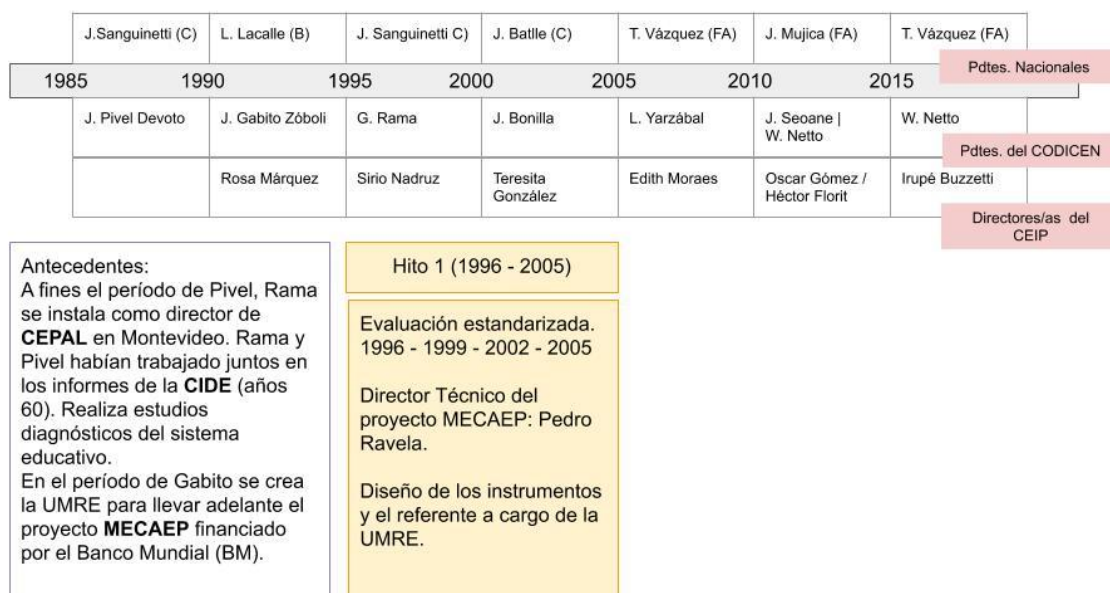


Figura 19: Línea del tiempo de los períodos de gobierno de autoridades políticas y educativas.

Síntesis de antecedentes e hito 1

Fuente: Elaboración propia

Causas

Queda en evidencia que una causa de las circunstancias históricas y políticas de este período es el comienzo del proyecto de Mejoramiento de la Calidad en la Educación Primaria (MECAEP)

y la creación, como requisito del Banco Mundial (BM), de una Unidad de Medición de Resultados (UMRE).

La UMRE nació dentro del proyecto MECAEP, que era un proyecto de financiamiento externo y se suponía que se comenzaba a evaluar el sistema uruguayo de educación y por lo tanto la evaluación debería estar fuera del sistema, el sistema no podía evaluarse a sí mismo. Por eso la UMRE surge como algo externo dentro de este proyecto. Y esto va hasta el 2005 más o menos [...] la Unidad de Medición de Resultados Educativos nació justamente para devolver información al sistema. Dar resultados de información sobre cómo eran los aprendizajes de los alumnos al egresar el ciclo primario. (D4:13, D4:22)

Como característica se destaca que fue la primera vez que Uruguay entró en un proyecto con financiamiento del BM. Esto trajo como consecuencia el cumplimiento de ciertos requisitos, uno de los cuales fue la creación de la UMRE. También se rescatan de las voces críticas al respecto; por ejemplo, uno de los entrevistados puso énfasis en que la política de evaluación en nuestro país fue “insertada por decreto, porque había que justificar el préstamo para el proyecto MECAEP y los otros proyectos internacionales y eso venía de Estados Unidos del Banco Mundial, con la orden que había que tener un equipo de evaluación” (D3:2). Y agrega: “Pero evidentemente la evaluación que estaban planificando era una evaluación *pour la galerie*, con la idea de que la evaluación no es la prueba, la prueba es el instrumento; la evaluación es algo mucho más complejo y mucho más difícil” (D3:2).

Todos los entrevistados dan cuenta de que, a pesar de que el BM traía propuestas ya prontas y probadas en otros países, Uruguay también puso sus condiciones. Un claro ejemplo fue el rechazo y veto de la primera evaluación planificada para el año 1995 tanto desde la dimensión política como la técnica.

La cosa es que hubo cambio de gobierno, entró Germán Rama que era un técnico con una formación sociológica muy fuerte, hizo una evaluación de la evaluación que estábamos impulsando, y bueno, llegó a la conclusión de que había que detenerla posponer un poco más y después encararla con una base teórica un poco más sólida. (D5:5)

“Al Bando Mundial le dijimos: ‘la prueba censal se cancela’ y se canceló y le dijimos: ‘y no va a ser anual’ y no fue anual, o sea, el Banco acá el Banco Mundial siempre financió” (D6:87).

En tanto, es en el acta 39 de ANEP que se resuelve:

I) Ratificar la decisión de cancelar la operación censal de aplicación de las pruebas, prevista para los días 8 y 9 de noviembre de 1995. II) Iniciar un nuevo proceso de preparación de pruebas en Lengua y Matemática, únicamente para sexto grado de primaria, las que serán aplicadas, en forma piloto, a una muestra de grupos en el próximo mes de noviembre. III) Diferir al año 1996 la aplicación censal de las pruebas de Lengua y Matemática, y hacerlo únicamente en los grupos de sexto grado [...]. (ANEP, 1995)

Consecuencias

La creación de la UMRE trajo como consecuencia la puesta en marcha de un sistema de evaluación con características propias y particulares para el sistema uruguayo.

Trató siempre de diferenciarse y tener una identidad propia. Nunca se asimiló a otro sistema de la región. O sea hay un conocimiento sí, pero nunca se quiso imitar a ninguno de los otros sistemas, fue algo realmente con características propias y creo que hasta el día de hoy está muy reconocido a nivel regional el sistema uruguayo sobre todo por ese enfoque que se le dio de focalizarse en los docentes y brindar también información al docente. (D4:24)

Más allá del cambio de gobierno, prevaleció el acuerdo y el trabajo conjunto para generar los lineamientos de política educativa nacional en cuanto a las políticas de evaluación.

Cuando asume Rama, todas las semanas había una reunión semanal en el apartamento de Rama, donde desfilaban... los que habían trabajado con él en la CEPAL [...] y una cantidad de gente que él fue pidiendo nombres a los distintos partidos políticos. [...] una cantidad de gente y se discutía lo que se iba a hacer, o sea hubo cuatro, cinco meses de discusión este de algunos que veníamos del ámbito de la investigación más académico

por decir de alguna manera [...] y de gente que venía más del sistema educativo, pero con vínculos políticos y que eran un poco los que después fueron el elenco de autoridades. (D6:18)

Eso tengo que reconocer que más allá del este, del gobierno de turno digamos, porque hemos tenido en este proceso gobiernos blancos, colorados y frenteamplistas, que no muchas veces, sucede en otros países, se reconoce la experticia técnica de los de los equipos. (D4:28)

“Siempre se valoró mucho el trabajo de las autoridades y eso fue lo que le dio continuidad” (D4:29).

Rama no le preguntaba a nadie en qué equipo estaba, ni de qué partido era y había gente... en ese período de Rama, gente marcadamente de izquierda. [...] para entender la lógica de un tipo que tenía el proyecto educativo independientemente de la política. (D6:83)

Se infiere que la estrategia era tener una política de evaluación, a nivel nacional, estable.

Y no podés tener una política de evaluación estable si no tenés una política curricular estable, porque es la parte de la política educativa que apunta a lo técnico, [...] en el sentido de que la evaluación estandarizada es el mejor insumo, si está bien orientada, es el mejor insumo para la política educativa. (D3:39)

“... fue llamado para dar un giro de 180 grados al enfoque de la evaluación” (D3:5).

Como consecuencia de la puesta en marcha de un sistema de evaluación con características propias y particulares para el sistema uruguayo, se formó un grupo de consulta integrado por actores de diversos escenarios educativos, que acompañó todo el proceso. Dicho grupo se establece por la resolución del acta 12 del 21 de marzo de 1996 (ANEP, 1996), y generó sinergias con la evaluación participativa.

Otra cosa importante, que tiene que ver con la comunicación y que tiene que ver con el acercarse a la gente y tender lazos de consulta, era, se había creado un grupo de consulta. Se llamaba así, grupo de consulta integrado por diferentes representantes, estaban desde representantes de los gremios, de la inspección, de los colegios privados, de las autoridades. (D4:50)

“Había sido discutido con docentes, con maestros y con un grupo de consulta que nos acompañó todo el proceso que tuvo mucha importancia, porque el grupo de consulta era integrado por gente de inspección” (D3:35).

Hubo una cosa que se llamó el grupo de consulta de evaluación, donde está incluida la ATD. [...] En ese grupo de consulta venían dos miembros del cuerpo técnico superior (ahí venía en general el inspector técnico y la inspectora nacional de práctica), un inspector de zona de cada región (en aquel momento habían inspecciones regionales), dos docentes de didáctica del área de formación docente, uno del interior y otro de Montevideo propuestos por la dirección, tres maestros de la ATD, que fueran propuestos por la mesa, dos técnicos de los privados uno de AIDEP y otro de AUDEC y [...] técnicos. Este grupo fue una experiencia impresionante [...] se discutió acá adentro, fueron cosas que salieron de acá. (D6:58)

Fue un espacio bien interesante que uno se reunía cada quince o cada veinte días y además era muy abierto porque nosotros cada paso, cómo iba a ser el informe, la estructura, el índice,... todo lo traíamos acá y la gente opinaba. (D6:59)

Ese grupo de consulta, nos reuníamos esporádicamente, una vez al mes, una cosa así y se les mostraba a ellos todo el proceso que se seguía y se ponía a consideración de ellos, se los escuchaba y realmente era una retroalimentación para nosotros. Lo único que no se les mostraba eran las pruebas. Las pruebas eran totalmente confidenciales. (D4:51)

Con la lógica: “tiene que haber proyecto, equipo y liderazgo” (D6:84) es que se tomaron decisiones políticas que tuvieron consecuencias directas en la evaluación nacional. Respecto de la evaluación en sí misma, comentan:

Entonces, acá se explicó toda la cuestión, esto es una evaluación, parte del diagnóstico, no se pretende calificar a los alumnos, no se va a usar para evaluar a los maestros, los resultados por escuela van a ser confidenciales, que fueron los grandes hitos que marcaron el modelo educativo de Uruguay. (D6:38)

Preocupación por contexto, preocupación por el significado didáctico de las pruebas, preocupación por el uso de los resultados en las escuelas esas fueron como las tres características fundantes para mí y que marcaron un poco la tradición posterior. (D6:50)

El primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacionales, para CODICEN, para inspectores y demás para poner a disposición de ellos como un mapeo del país. Para poder impulsar y evaluar estrategias focalizadas, políticas educativas, saber dónde tenían que asignar mayores recursos y dónde menos... porque les daba un mapeo de lo que estaba sucediendo en todo el país. Sin embargo, no nos quedábamos solo con eso, también, por ejemplo, se trataba de dar datos a los maestros luego liberada la prueba los maestros podían aplicar la prueba a su grupo y podían comparar el resultado de su grupo con los resultados de otras escuelas que trabajaban en contextos similares a los de que él trabaja. [...] Esa fue una característica más que importante de este sistema de evaluación y fue el de contextualizar los resultados. No se daban resultados sin contextualizar. ¿Qué sucede con escuelas de contexto muy favorables, favorables, medios, desfavorables y muy desfavorables? Esos eran los cinco grandes contextos en los cuales se dividía para reportar resultados. (D4:43)

Se llegó a clasificar todos los centros educativos por ingresos económicos de los padres, se construyeron índices que permitieron esa clasificación y bueno a partir de ahí, y de los resultados se empezó a trabajar realizando sobre todo en aquellas escuelas de contextos más deprivados que se correspondían estos con los aprendizajes menos

eficaces, menos potentes. A partir de ahí se empezaron a diseñar políticas de intervención. (D5:7)

Dado que también trajo consecuencias para los docentes y su desarrollo profesional, más allá de recibir información, estos fueron invitados a las mesas de discusión y recibieron formación en servicio y compensaciones económicas.

Pero de todas maneras la UMRE siempre estuvo focalizada también al desarrollo profesional de los docentes. Eso era algo que estaba muy claro en el equipo que inició estas evaluaciones que no solamente, si bien el primer mandato era aportar datos del sistema como sistema, sobre todo a las autoridades y demás, no queríamos dejar de lado la información que recibía el maestro y ver de qué manera el maestro podía recibir esa información para trabajar con ella. Siempre estuvo focalizado desde el comienzo en el desarrollo profesional del docente y eso un poco la distinguió de otros sistemas de evaluación de la región donde esto se usaba más como para rendir cuentas, para que el docente rindiera cuentas de los aprendizajes de sus alumnos, cosa que nosotros no lo consideramos coherente en ningún momento y siempre se dijo esto y siempre se cumplió. (D4:16)

Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos, y bueno, estaba por detrás también toda la parte política del financiamiento externo a través del Banco Mundial, bueno, todo ese asunto que hubo que informar mucho al respecto. Hubo que acercarse mucho a los docentes, a las escuelas, recorrer todo el país. En realidad éramos un grupito muy chiquito de gente a pesar de que uno puede dimensionar este proceso, éramos un subgrupo muy reducido de personas. (D4:20)

Siempre iban acompañados de procesos de consulta y de participación, en base a un documento base de discusión donde estaban explicitados los marcos de las asignaturas de todo el proceso que estaba siguiendo. Se hacían seminarios también, se llamaba a maestros que quisieran elaborar pruebas y para eso había que formar a esos maestros [...] se le pagaba al maestro por elaborar esas actividades, luego eran miradas muy críticamente por el equipo de evaluación, había un ida y vuelta entre el docente que las

hacía y el equipo hasta que se conformaba un banco de ítems el cual utilizar para conformar la prueba. Por lo tanto los maestros estaban involucrados hasta en la elaboración de las pruebas. O sea, no eran pruebas que se elaboraban en otro país ni que venían ya hechas. (D4:62)

Vamos a darle una remuneración a maestros, de las escuelas que tuvieron peores resultados a cambio de participar en un programa de formación que va a tener lugar los sábados, fuera del horario de clase. (D6:68)

Conflictos

Todas estas características, definidas progresivamente desde las políticas educativas en un período corto de tiempo, presentaron conflictos en distintos niveles. Para el equipo que definía y diseñaba las evaluaciones el primer conflicto se presentó fue a nivel de política curricular. El “Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas” vigente, era una revisión del año 1985 del programa aprobado el 1° de marzo de 1957, estaba desactualizado y no alcanzaba para definirlo como marco referente de las evaluaciones. No había perfiles de egreso que también hubiera aportado en la elaboración de las pruebas. “La política curricular de nuestro país, tiene unos déficits espantosos” (D3:15).

En primer momento se pensó, bueno, evidentemente que el currículo, el programa tiene que ser uno de los referentes fundamentales de lo que se está trabajando en las escuelas. Pero, ¿qué pasaba? El currículum era de mitad del siglo anterior y había una reformulación [...] vos mirabas esos programas y realmente era además un listado de contenidos. Estaba muy desactualizado respecto al conocimiento. El conocimiento evidentemente avanza muy rápidamente y los programas habían quedado totalmente estancados. Entonces pensamos: bueno, el programa es uno de los referentes ineludibles pero no pude ser el único. (D4:66, D4:68).

A partir de la experiencia de los técnicos y tomadores de decisión, surgió un referente basado en la evaluación de competencias disciplinares, en lo que se quería evaluar: la competencia en Matemática y la comprensión en lectura y escritura. Esto trajo como consecuencia el conflicto y la resistencia del colectivo docente. A pesar que el referente era una iniciativa nacional, el

gremio docente no lo aceptaba porque era una iniciativa del BM. “Esa fue una campaña, una lucha, incluso con el gremio sobretodo que la palabra ‘competencia’ era una mala palabra en aquella época” (D3:7).

El equipo responsable de la elaboración de las pruebas salía a recorrer los diecinueve departamentos, antes de cada uno de los procesos de evaluación, informando a inspectores, directores y docentes.

Era nuevo y por supuesto hubo una oposición acérrima desde el primer momento, porque ellos se sentían juzgados desde afuera, de una prueba externa, había muchos fantasmas en el imaginario docente también, de que las pruebas estaban hechas por técnicos externos, que venían ya hechas. Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos y estaba por detrás también toda la parte política del financiamiento externo a través del Banco Mundial. (D4:19)

Fue muy complicado hacerle entender a los docentes en un principio las evaluaciones del sistema. No había antecedentes, no había cultura de evaluación de sistemas, el maestro se sentía invadido. Había que hacer talleres previos informativos [...] Recorriamos todo el país, departamento por departamento, sobre todo con los maestros de sexto que eran los que participaban de la evaluación y bueno, hablábamos de cuáles eran los objetivos, porqué se hacía, desde un momento se reafirmaba que no tenían ningún objetivo punitivo para que no se sintieran invadidos, evaluados. Les decíamos que ellos iban a ser evaluados como siempre por su inspector con la nota que su inspector les ponía a ellos. Que los datos iban a ser confidenciales que en ningún momento se iban a brindar, bueno, garantías de ese tipo. Pero hubo cierto rechazo, también a nivel gremial había posturas de que eso era en el marco del Banco Mundial que era Norteamérica, que era imperialismo, que era liberalismo y bueno todo eso, este que bueno después con el tiempo este se fue borrando porque lo que se prometió se cumplió. (D5:10).

Los entrevistados coinciden en la falta de confianza del colectivo docente frente a la creación de este tipo de evaluación. Más allá del tema económico del financiamiento externo, el tema conceptual del ranking de escuelas en comparación con el sistema de evaluación de Chile tuvo

peso. Fue preciso ir ganando en credibilidad a medida que transcurría el tiempo y las cosas se iban haciendo.

Toda esta apuesta a la creación de una política educativa nacional con características propias del sistema educativo uruguayo trajo como consecuencia un modo de operar de forma mixta, dentro de la estructura de la ANEP, pero con el financiamiento externo del BM.

En el período de Bonilla (2000 - 2005) ya se complicó, se crearon las gerencias, entonces hubo toda la transformación y se empezó a intentar operar dentro..., era una situación mixta digamos, de operar dentro de la estructura de la ANEP pero seguíamos con el financiamiento externo del Banco Mundial. (D6:82)

La lógica era [...] hay que tener tres cosas: “tiene que haber proyecto, equipo y liderazgo” eso es lo que hubo en el período Rama. Después no hubo: ni proyecto, ni equipo ni liderazgo, es lo que pasa hoy en la ANEP. (D6:85)

5.1.1.2 Evaluación educativa

Concepciones y relaciones con el campo educativo

La primera evaluación educativa de alcance nacional que se realizó en nuestro país, fue en 1996 (fecha de inicio de nuestro hito) “teníamos que ser el referente para la evaluación y para esto estuvimos trabajando” (D3:9). Con la bandera de ser un referente para la región se trabajó un año previo a la implementación de la prueba. A pesar de que las pruebas para implementar ya venían dadas por el BM, se partía de la concepción de que “la evaluación no es la prueba, la prueba es un instrumento, la evaluación es algo mucho más complejo y mucho más difícil” (D3:4). “Durante todo el 95 estuvimos trabajando en él [G. Rama], competencias, estuvimos re diseñando las pruebas y ahí sí, en el año 96 se procedió a la evaluación” (D5:6).

Se trató siempre de diferenciarse y tener una identidad propia. Nunca se asimiló a otro sistema de la región. O sea hay un conocimiento sí, pero nunca se quiso imitar a ninguno de los otros sistemas, fue algo realmente con características propias y creo que hasta el día de hoy está muy reconocido a nivel regional el sistema uruguayo sobre todo por ese

enfoque que se le dio de focalizarse en los docentes y brindar también información al docente. (D4:23)

Esto es una evaluación: parte del diagnóstico, no se pretende calificar a los alumnos, no se va a usar para evaluar a los maestros, los resultados por escuela van a ser confidenciales, que fueron los grandes hitos que marcaron el modelo educativo de Uruguay. (D6:39)

La contextualización de los resultados con el objetivo de darle validez a la evaluación, siempre tratando de enfocarlo en los factores asociados al aprendizaje, fue otra de las características de este hito. “Fue la primera evaluación, tuvo alcance censal y como buen sociólogo [G. Rama] incorporó las variables sociológicas” (D5:6).

Había cuestionarios para el maestro, cuestionarios para el director y cuestionarios para el alumno porque recabada también otro tipo de datos socio-emocionales de los alumnos y demás. Era una batería de cuestionarios. Entonces el reportar los resultados se hacía siempre por contexto sociocultural. [...] eso fue algo, era como el ABC del sistema nacional uruguayo. Los resultados no se reportan si no es por contexto, porque si no estás dando una visión totalmente deformada de la realidad. Entonces las escuelas que trabajaban en contextos muy desfavorables comparaban los resultados de sus alumnos con otras escuelas de igual estrato social. Entonces eso era mucho más legítimo. (D4:47)

Esa fue una característica más que importante de este sistema de evaluación y fue el de contextualizar los resultados. No se daban resultados sin contextualizar. ¿Qué sucede con escuelas de contexto muy favorables, favorables, medios, desfavorables y muy desfavorables? Esos eran los cinco grandes contextos en los cuales se dividía para reportar resultados. (D4:84)

Se buscaba evaluar competencias o un aspecto más procedimental de la disciplina. “Nosotros no queremos saber lo que sabe, queremos saber lo que sabe hacer con lo que sabe” (D3:8). Se

incluye una mirada experta de especialistas que no se limitan a lo meramente curricular o programático que estaba centrado en el contenido conceptual.

No queríamos decir cuántos sabían de multiplicar y de hacerle sumas y restas, sino lo que nosotros queríamos [era saber] que podían hacer con esas cosas. Y ahí fue donde nos ayudaron muchísimo, la visión de los especialistas, porque los especialistas no tenían una visión macro a lo que había que llegar con el programa. (D3:17)

Fue algo muy nuevo para nosotros, iniciamos en el año 94 que era el último año del gobierno de Lacalle y nuestra tarea fue definir un poco los objetivos de esa evaluación. Se acordó que no íbamos a evaluar currículos, íbamos a evaluar currículums, pero a través de competencias. (D5:2).

Las evaluaciones eran estandarizadas, “el primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacionales, para CODICEN, para inspectores y demás, para poner a disposición de ellos como un mapeo del país [...]” (D4:42). Pero el aporte principal era evaluar el aprendizaje en las aulas, el rasgo distintivo con los países de la región era la concepción de que los datos también debían llegar al aula y a los docentes como un aporte a las prácticas educativas.

La evaluación estandarizada ayuda mucho a la evaluación en el aula, porque si yo tengo resultados estadísticos de las cosas que funcionan, ya sea por ejemplo de la Oportunidad de Aprendizaje, qué cosas dan a los chiquilines esas oportunidades, en un contexto muy desfavorable y qué cosas tan en contexto muy favorable, y eso a mí me ayuda. (D3:31)

Luego de que se aplicara la prueba, se liberaba como forma de que el docente la pudiera conocer y aplicarlas a su vez, aunque la evaluación era externa luego de ello ya no era considerada confidencial.

Las pruebas están, acá están todos los ítems. Lo otro interesante del momento también tiene que ver con lo que es hoy la evaluación en línea y la diferencia con los chilenos.

Los chilenos, las frases eran absolutamente confidenciales y nadie las conocía y se hacía el ranking. Y yo siempre decía que si un educador no conoce los ítems, el número no le sirve para nada, no me interesa. Acá los maestros recibieron y pudieron juzgar y criticar, si querían, cada una de las pruebas. (D6:64)

Se trataba de dar datos a los maestros; luego de liberada la prueba, los maestros podían aplicar la prueba a su grupo y podían comparar el resultado de su grupo con los resultados de otras escuelas que trabajaban en contextos similares a los de que ellos trabajaban. Se les daba una grilla, ahí volcaban los resultados de la aplicación y había una columna con los resultados nacionales de escuelas de igual contexto. (D4:45)

Lo que sí era confidencial eran los informes de resultados por escuela que, además de que aportaban datos del contexto de los estudiantes, las escuelas lo recibían el mismo año de la aplicación.

Cuando se hizo la primera evaluación, que era censal, fueron informes confidenciales, se le daba un informe y fue bastante rápido eso, se había comprado un lector de que podía ser leído con base electrónica, el chico marcaba burbujas porque era de múltiple opción, incluso los cuestionarios para la familia también, o sea que toda información se procesó en un mes. Se aplicó en noviembre por allá y a fin de año ya tenían los informes para ponernos a trabajar al año siguiente, y eso fue cien por ciento confidencial. No había ninguna forma de publicarlo, era propio del centro, para trabajar. (D5:28)

Las pruebas se aplicaban en octubre y queríamos que los resultados estuviesen en las escuelas en diciembre, antes de que los maestros se fuesen. O sea, la lógica nuestra era: 1997 es tarde, en las escuelas pasan muchas cosas, la gente ya se olvidó de la prueba, entonces si queremos que las escuelas usen los resultados, tienen que estar en la semana de trabajo administrativo, cuando se van los niños. (D6:42)

Ese desafío de brindar la información al aula como forma de incidir en las prácticas de enseñanza también se concretaba en la apuesta a ofrecer información y formación a los docentes. Se realizaban talleres previos en todo el país:

Sobre todo con los maestros de sexto, que eran los que participaban de la evaluación; hablábamos de cuáles eran los objetivos, porqué se hacía, desde un momento se reafirmaba que no tenían ningún objetivo punitivo para que no se sintieran invadidos, evaluados. (D5:13)

“El tercer punto clave fue, desde siempre, cómo comunicamos esto a los docentes y cómo hacemos esto algo que tenga incidencia sobre la enseñanza y no solamente un diagnóstico de datos” (D6:35).

Después, bueno, lo que te decía que siempre iban acompañados de procesos de consulta y de participación, en base a un documento base de discusión donde estaban explicitados los marcos de las asignaturas de todo el proceso que estaba siguiendo. Se hacían seminarios también, se llamaba a maestros que quisieran elaborar pruebas, y para eso había que formar a esos maestros, entonces se hacían seminarios con maestros. (D4:61)

Yo te podría decir características y estrategias principales de ese primer sistema: el enfoque centrado en el aprendizaje profesional del docente, eso y sobre todo, el docente accedía luego de aplicado los manuales de las pruebas, a las pruebas mismas, pero sobre todo se le entregaba un manual donde decía, bueno, este ítem pretendía evaluar tal cosa. El objetivo era tal, se hacía como una desagregación de las opciones de respuesta, qué hipótesis había atrás de cada una de las alternativas de respuesta, tanto la correcta como las incorrectas, no eran alternativas pensadas porque sí nomás, sino que había una hipótesis de error detrás de cada una, a través de la cual el docente podía trabajar a partir de esos datos. Siempre estuvo el docente involucrado. (D4:54)

La UMRE siempre estuvo focalizada también en el desarrollo profesional de los docentes. Eso era algo que estaba muy claro en el equipo que inició estas evaluaciones:

si bien el primer mandato era aportar datos del sistema como sistema, sobre todo a las autoridades y demás, no queríamos dejar de lado la información que recibía el maestro y ver de qué manera el maestro podía recibir esa información para trabajar con ella. Siempre estuvo focalizado en el desarrollo profesional del docente y eso un poco la distinguió de otros sistemas de evaluación de la región, donde esto se usaba más como para rendir cuentas, para que el docente rindiera cuentas de los aprendizajes de sus alumnos, cosa que nosotros no lo consideramos coherente en ningún momento y siempre se dijo esto y siempre se cumplió. (D4:15)

El CODICEN quería hacer cursos de formación en los institutos de formación docente y nosotros le dijimos: no, el curso teórico tiene que ser en equipo y vinculado a la práctica, basados en los resultados, etcétera. Entonces el diseño fue: armamos grupos de unos sesenta, setenta participantes, eso quiere decir que había unas diez escuelas, dependía del tamaño de las escuelas, pero había equipos docentes de escuelas, entonces los maestros después nos decían primera vez que nos sentamos. Muchos nos decían, primera vez que nos sentamos los docentes de la misma escuela juntos para discutir este tema, pero segundo, primera vez que nos sentamos con equipos de otras escuelas de la zona. (D6:69)

Finalidades de la evaluación

La finalidad de este hito de evaluación es clara y está escrita en varios documentos. El marco general (capítulo I), del documento “Fundamentos y objetivos del operativo censal de evaluación de aprendizajes a implementar en 1996”, expresa:

La evaluación censal de aprendizajes que se desarrollará en noviembre de 1996 tendrá por finalidad producir información acerca del grado en que los escolares que egresan del nivel primario han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales que todo niño uruguayo debiera incorporar independientemente de su origen social, su condición económica y su contexto local. (ANEP y BIRF, 1995, punto 1, p. 2).

En el mismo documento se indica que, en las últimas décadas, se ha producido un “vaciamiento de contenidos” en el sistema educativo y que por otro lado la CEPAL ha realizado diagnósticos para la ANEP que demuestran que ese fenómeno de vaciamiento afecta principalmente a los estudiantes que provienen de los sectores más desfavorecidos de la población. Por lo que:

En el marco de una política educativa dirigida a devolver centralidad al conocimiento en el proceso educativo y a garantizar el acceso al mismo por parte de los sectores socialmente más desfavorecidos, adquiere fundamental importancia contar con un sistema de información sobre los aprendizajes alcanzados por los escolares. Ya no es suficiente la información estadística sobre matrícula, repetición y deserción, dado que en el presente la preocupación central de la política educativa no es cuántos asisten al sistema sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones lo hacen. (ANEP y BIRF, 1995, punto 1, p. 2).

Otro documento que clarifica y aporta en este punto es el que se elabora con el fin de informar a todos los directores y maestros acerca de las características técnicas de la primera evaluación censal de aprendizajes en Lengua materna y Matemática. Es el llamado: “Material informativo para maestros y directores. I. Fundamentos” (UMRE, 1996a). Este documento pone de manifiesto los resultados del piloto y los avances a partir del documento fundacional “Fundamentos y objetivos del operativo censal de evaluación de aprendizajes a implementar en 1996” (ANEP y BIRF, 1995). “En el marco de una política educativa dirigida a devolver centralidad al conocimiento en el proceso educativo y a garantizar el acceso al mismo por parte de los sectores más desfavorecidos” (UMRE, 1996a, p. 7).

La evaluación censal de aprendizajes que desarrollará la UMRE ha sido concebida como evaluación del sistema con fines de retroalimentación. Esto significa que tiene por finalidad producir información relevante para la toma de decisiones de política educativa, dirigidas a mejorar la calidad y equidad de la educación que se ofrece a todos los niños uruguayos. (UMRE, 1996a, p. 8)

En tanto, en el “Primer informe de difusión pública de resultados”, se señala que:

La Evaluación Nacional de Aprendizaje tuvo como finalidad principal producir información acerca del grado en que los escolares que están próximos a egresar del nivel primario han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales en Lengua Materna y Matemática, que todo niño uruguayo debiera incorporar independientemente de su origen social y condición económica. (UMRE, 1996a, p. 1)

También desde las voces de los protagonistas se rescata la finalidad o función de la evaluación como sumativa: “En la evaluación nacional, las pruebas se aplicaban de forma estandarizada” (D4:86).

Esa primera parte del sistema nacional de evaluación estaba a cargo de la UMRE, la Unidad de Medición de Resultados Educativos, y nació justamente para devolver información al sistema. Dar resultados de información sobre cómo eran los aprendizajes de los alumnos al egresar el ciclo primario. (D4:2)

La UMRE nació dentro del proyecto MECAEP, que era un proyecto de financiamiento externo y se suponía que se comenzaba a evaluar el sistema uruguayo de educación y por lo tanto la evaluación debería estar fuera del sistema, el sistema no podía evaluarse a sí mismo. Por eso la UMRE surge como algo externo dentro de este proyecto. (D4:89)

Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplicador externo. Entonces esos datos si eran sumamente confiables y se podían dar datos nacionales. Ahora con estas evaluaciones, hay tendencias que evidentemente la aplican miles, las resuelven miles de alumnos, entonces en el número enorme de aplicaciones tu encontrás tendencias y esas tendencias se pueden reportar. (D4:39)

Elementos. Implementación de la evaluación

Para encuadrar el relato de elementos que subyacen a la evaluación educativa consideramos tres tipos de intervenciones de las personas que llevaron adelante el proceso: equipos que llevan adelante el diseño, el análisis y la toma de decisiones. En el año 1995, previo al hito 1, un

pequeño grupo de tomadores de decisión, evaluaron y decidieron no aplicar la prueba censal que venía como sugerencia del exterior “... no era un grupo de más de siete u ocho personas y hacíamos todo” (D4:21).

Se hizo un cambio, [...] la resolución del CODICEN donde define la cancelación [...] el Consejo compartió, analizó los modelos, sometió a un conjunto de especialistas [...]. Entonces hacen todo un análisis técnico de las debilidades de las pruebas, la mayoría de los ítems no miden competencias significativas y complejas, las pruebas están constituidas con yuxtaposición de ítems... Todo esto es del informe que ya se había hecho y entonces resuelven rectificar la operación cancelar la operación censal, iniciar un nuevo proceso, únicamente para sexto, entonces se decidió que fuera solo sexto, diferirlo para el 96, cancelar (porque ya se había solicitado la impresión de las pruebas) re dimensionar la unidad. (D6:25)

En este marco, se conformó un grupo con especialistas nacionales y regionales: en Lengua y en Matemática para el diseño de las pruebas y el referente que se aplicarían en 1996. Este grupo queda conformado por el acta 39, res. 26 (ANEP, 1995) y en el documento fundacional (ANEP y BIRF, 1995) se aclara que se tendrá en cuenta para la selección de los conocimientos y capacidades fundamentales que los escolares deben haber desarrollado al culminar la enseñanza primaria en las dos áreas estipuladas: Lengua y Matemática a: las autoridades de la enseñanza; el cuerpo inspectivo de la Educación Primaria Común; el cuerpo docente, representado por la Asamblea Técnico Docente de Primaria; especialistas destacados de las disciplinas y profesores del Ciclo Básico Único de Educación Media.

“Ese equipo fue muy bueno, porque era un equipo de que había profesores, había estadísticos, había sociólogos, te señalo eso porque la adición era muy importante, de salir de la endogamia que trabajamos los docentes” (D3:10).

“Y después los asesores en Lengua, tuvimos una asesoría de tres lingüistas de la facultad y después de dos docentes de Matemática de media. Tuvimos muchísimos asesores” (D3:11).

Pero al primer momento tuvimos eso, esas asesorías para esta época de 1995, cuando iniciamos el referente de la evaluación de 1996, tuvimos a tres asesores en Lingüística con las características que tienen que cada uno, una era, una era la jefa, la que coordinaba el equipo y después teníamos un especialista en lectura y un especialista en escritura. (D3:12)

Se habló, con gente de media, de la universidad y bueno y se apuntó a una serie de competencias que aunque no estuvieran en el programa... De hecho no hay competencias porque no es un programa por competencias, no restringirse solamente al programa y pensar en los saberes que todo niño uruguayo debería saber cuándo egresa de la escuela. (D4:81)

En la UMRE los expertos eran expertos más locales, fundamentalmente de Chile, pero de Chile en una época en la que Chile no trabajaba tan bien como ahora y de Argentina que trabajaba un poquito mejor que Chile, pero siempre en la metodología tradicional y algún extranjero del Banco que alguna nos tiraba. (D3:23)

No es que las pruebas fueron supervisadas ítem por ítem por el grupo, eso no, sería errado si te dijese eso, pero sí que tenían una idea del tipo de ítems de la estructura de la prueba, de que cosas que se iban a evaluar. De esto, de la tabla de especificaciones que era la base de la prueba, o sea, qué era lo que se iba a evaluar, en Matemática y en Lengua, donde acá está la definición esa del texto narrativo y argumentativo. (D6:60)

También se involucró, de alguna manera, la voz de los docentes. Un ejemplo era la participación que tenían los docentes en la elaboración de los ítems de las pruebas. Había maestros que trabajaban elaborando el banco de ítems, que luego de ser mirados críticamente por el equipo técnico conformaban la prueba.

“Por lo tanto los maestros estaban involucrados hasta en la elaboración de las pruebas; no eran pruebas que se elaboraban en otro país ni que venían ya hechas” (D4:63).

En coherencia con la finalidad de la evaluación se generaban datos a nivel nacional, con la particularidad uruguaya que también se generaban análisis de datos confidenciales para las escuelas. “Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplicador externo. Entonces esos datos eran sumamente confiables y se podían dar datos nacionales” (D4:92).

Se hace un divulgado material para la prensa de los resultados nacionales; y el acto simbólico más importante era que a cada inspector de zona se le daba un sobre cerrado con los informes de cada una de sus escuelas, para que él fuera el nexos y los llevara a sus escuelas, pero el mensaje fundamental es: esto no es para la prensa, esto es para uso interno del sistema, eso es lo que estábamos buscando. (D6:55)

Así, se accede a un ejemplo de los primeros informes, el “Informe confidencial a las escuelas en 1996” (UMRE, 1996a) que tiene por finalidad devolver los resultados por escuela de forma confidencial. Entregado a las escuelas al mes de aplicada la prueba para que sirviera como aporte para la reflexión en el colectivo docente de ese año.

La finalidad del presente Informe es devolver a cada escuela un primer conjunto de resultados de los instrumentos aplicados en el mes de octubre, de modo que cada escuela pueda utilizar la información como un aporte para la autoevaluación de su labor pedagógica. El informe tiene carácter confidencial. Únicamente la escuela y el Inspector a cargo de la misma podrán tener acceso a la información que incluye. (UMRE, 1996a, p. 1).

El Informe, además de los datos del grupo de la escuela que realizó la evaluación, contiene otros datos en apoyo a los docentes de lograr la comparación y autoevaluación.

El primer Informe contiene un conjunto de datos básicos relativos al perfil social del alumnado con el que la escuela trabaja y a los resultados obtenidos por esos

alumnos en las pruebas de aprendizajes fundamentales en Lengua materna y Matemática. (UMRE, 1996a, p. 1)

A los efectos de que cada escuela pueda contar con elementos de comparación para la autoevaluación, junto con los datos de la escuela en los diversos cuadros estadísticos se incluyen columnas con los datos correspondientes al resto de las escuelas de la misma categoría del Departamento y de todo el país [...] al total de las escuelas del Departamento y al total de las escuelas del país. (UMRE, 1996a, p. 1)

“En el cuadro 1 se incluye un resumen de los datos relativos a las principales variables que definen el perfil sociocultural del alumno de la escuela” (UMRE, 1996a, p. 3).

Los cuadros 2 a 5 ofrecen información sobre los resultados de los alumnos en los ejercicios de opción múltiple de la prueba de Lengua materna. En el cuadro 2 se consigna el porcentaje de alumnos que alcanzó un nivel de suficiencia en dichos ítems, respondiendo correctamente el sesenta por ciento de los mismos (14 puntos en 24). En el mismo cuadro se ofrecen discriminados los porcentajes de alumnos suficientes en cada una de las áreas de competencia que conformaron la prueba de Lengua materna: comprensión de texto argumentativo, comprensión de texto narrativo y reflexiones sobre el lenguaje. En los cuadros 3 y 4 se consigna la distribución de los alumnos en cuatro tramos de puntaje [...]. Finalmente en el cuadro 5 se ofrecen los resultados de los alumnos de la escuela en cada una de las actividades precodificadas incluidas en la prueba de Lengua Materna. (UMRE, 1996a, pp. 3-4)

“Los cuadros 6 a 9 ofrecen la misma información que los anteriores, pero referida a la prueba de Matemática” (UMRE, 1996a, p. 4).

Como característica del instrumento tanto desde las voces como de los documentos se habla de pruebas escritas de opción múltiple, lo cual da cuenta de una prueba objetiva. “Eran pruebas básicamente de opción múltiple con alguna propuesta abierta, pero básicamente de opción múltiple” (D4:5). “Su preocupación era hacer pruebas que fueran, dentro de las limitaciones de las pruebas de opción múltiple, fueran didácticamente aceptables” (D6:31). “Los instrumentos

para recabar información sobre el nivel de competencias de los niños fueron diseñados como pruebas estandarizadas de opción múltiple” (UMRE, 1996a, p. 10).

Puntualmente:

Los instrumentos que se aplicarán esos días serán los siguientes: a. una prueba de Lengua materna y otra de Matemática; b. dos cuestionarios de carácter autoadministrado, uno dirigido a los maestros y otro a los directores; c. una encuesta sociocultural a las familias de los alumnos, también con carácter autoadministrado. (UMRE, 1996a, p. 10)

Se elaboró un referente de evaluación que respondía a un criterio y no a una norma. Novedoso para el Uruguay, “lo que nosotros evaluábamos tiene un anclaje en un referente que nunca lo había dado el sistema” (D3:33). Y, aunque se necesitó un año para la implementación de la primera evaluación nacional y se conformó un equipo de trabajo, “fue hecho muy rápido, con poco nivel de participación” (D3:42).

Fue un enfoque de pruebas referidas a criterio y no a norma. Porque el enfoque principal no era ordenar las escuelas según sus resultados, sino compararlas en base a un criterio y el criterio por ejemplo para ver la suficiencia de los alumnos fue ubicado un sesenta de ítems correctos. (D4:59)

La definición de que la suficiencia era responder el sesenta por ciento, no era un número arbitrario porque se hizo un análisis de acuerdo a las preguntas, una especie de *book mark* para definir de acuerdo a los ítems que habían que era razonable esperar que un alumno fuera capaz de hacer al terminar sexto. (D6:63)

Eran pruebas, que se consideraban porcentajes de ítems fáciles, medios y difíciles. Se construían tendiendo a una media digamos sin establecer criterios de que con tal porcentaje..., aunque se definió, para establecer niveles de suficiencia y comparaciones entre centros, se consideró el sesenta por ciento de la resolución de la prueba como un

nivel suficiente de la prueba en general. Es decir que, si la prueba tenía veinte ítems, este, el alumno tenía suficiencia si tenía resueltos bien doce o más. (D5:18)

Se consideró el programa curricular pero, debido a que era un programa reformulación de “emergencia” por la salida de la dictadura y el que había era muy antiguo, se realizó un nuevo referente.

Surgió un referente basado en la evaluación, lo que queremos es evaluar la competencia en Matemática y la competencia en lectura y escritura, y eso estuvo refrendado, vamos a decir el contexto de esos referentes estaban dados por el *know how* de los especialistas con la perspectiva que teníamos nosotros de lo que era el aula. ¿Por qué eso? Porque no había un programa, ahí estamos con el programa de la salida de la dictadura, que fue un programa que fue hecho de apuro. (D3:19)

En aquel momento no había perfil de egreso y eso era un gran problema, hasta el día de hoy, que recién se está trabajando y están haciendo perfiles de egreso. Porque el referente básico para elaborar las pruebas, si hubiera habido perfiles de egreso hubiese sido buenísimo para nuestro sistema. Pero no lo había. ¿Entonces cuál es el referente de evaluación? [...] En primer momento se pensó que el currículum, el programa tiene que ser uno de los referentes fundamentales de lo que se está trabajando en las escuelas. ¿Pero qué pasaba? El currículum era de mitad del siglo anterior y había una reformulación. (D4:67)

También desde el documento fundacional (ANEP y BIRF, 1995) se deja claro que el marco de referencia ineludible para el diseño de la evaluación es el currículum formalmente establecido, es el Programa escolar vigente (CEP, 1995), pero no necesariamente el único. Por un lado, dado que este data de 1957 y “corre el riesgo de centrar la evaluación en conocimientos poco relevantes” y por otro debido a que el programa escolar vigente “no especifica con precisión las capacidades que los alumnos deben desarrollar en relación con cada uno de los dichos contenidos” (ANEP y BIRF, 1995, punto 7, p. 5).

El agente evaluador de la prueba era un aplicador externo al centro, pero interno al sistema, dado que eran maestros formados y controlados por el MECAEP los que recogían los datos de las evaluaciones. La implementación en la evaluación nacional era que “las pruebas se aplicaban de forma estandarizada, con aplicadores externos. Luego se libraba la prueba y el maestro la podía aplicar” (D4:38).

En el caso nuestro era externo el aula, pero interno al sistema, porque todos nosotros éramos docentes y teníamos la camiseta puesta por el sistema. El hecho era que no conocíamos al grupo que iba a evaluar, pero los que confeccionábamos los ítems éramos maestros con experiencia en aula. Le dábamos el término itemólogo, hacíamos cursos de capacitación en docentes que se presentaban como aspirantes a traducir ítems. (D5:21)

“Nosotros cuando mandábamos el aplicador era lo que estábamos controlando, hicimos todo un manual, nos reunimos por todos los departamentos, nosotros siempre hacíamos campaña por todos lados” (D3:41).

“Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos, y bueno, estaba por detrás también toda la parte política del financiamiento externo a través del Banco Mundial” (D4:88).

“Los aplicadores eran maestros, que los entrenábamos, los maestros iban con una serie de portadores de texto, los datos, etc. o sea, el aplicador tenía un diálogo con el niño y tenía una planilla donde iba registrando” (D6:97).

Aunque generaba algo de malestar docente. “Eso también fue algo que generó mucho, mucho mal estar, que un aplicador externo viniera con una caja mágica que sacaba las cosas, que no las mostraba a nadie, que no podían ver los ítems, que era todo confidencial” (D5:17).

El análisis de datos en el período que estamos estudiando se llevó a cabo a través de la técnica psicométrica de Teoría Clásica de los Test (TCT), lo que permitió dar un resultado de porcentaje de estudiantes suficientes.

Se comenzó a usar TRI en el 2005, que nos permitía de una manera mucho más científica digamos, asegurar la comparabilidad de las pruebas, antes se hacía con teoría clásica, pero en el 2013, ya no era la aplicación en papel, era en computadora, no era teoría

clásica, era actividad de respuesta al ítem. Al ser teoría de respuesta al ítem también se comenzó a dar resultado de una manera distinta, se permitió trabajar con niveles de desempeño, mientras que con teoría clásica, lo que se permitía era trabajar con porcentaje de alumnos suficientes. (D4:10)

La comparación es un poco complicada, variamos también la métrica de las actividades, en una de las primeras solamente utilizamos, eh, porcentaje de respuesta correcta a través de un análisis de ítems, que era el tradicional. [...] Las teorías clásicas del ítem (TCT) y después pasamos a TRI, teoría de respuesta al ítem que es más precisa y te permite una comparación en el tiempo mucho más específica. (D5:9)

Fueron pruebas hechas con mucha artesanía digamos y con muy poca acumulación, o sea, desde el punto de vista técnico tienen debilidades; son pruebas de teoría clásica. [...] Y el foco de los reportes fue reportarnos tanto porcentaje promedio de respuestas correctas que eran los que hacían los chilenos si no porcentaje de estudiantes que pasaban el nivel de suficiencia. (D6:62)

5.1.1.3 Aprendizaje

Contenidos escolares y foco del aprendizaje

Tal como se explicita en el documento, material informativo para maestros y directores, “la evaluación de aprendizajes estará centrada principalmente en la capacidad del sistema para desarrollar las capacidades lingüísticas y matemáticas en los niños, a través de la intervención pedagógica a lo largo del ciclo primario” (UMRE, 1996a, p. 11).

El objetivo rector de este enfoque de evaluación estaba puesto en producir conocimiento acerca de los aprendizajes de los estudiantes, como se explica en el documento, informe a las escuelas:

El objetivo central de esta Evaluación Nacional ha sido generar una base de información sobre aprendizajes para ser utilizada al interior del propio sistema educativo, por los equipos docentes de las escuelas, por los cuerpos inspectivos, por los formadores de maestros y por las autoridades, para buscar, cada cual en su ámbito de competencia, los caminos para construir una educación mejor. (UMRE, 1996b, p. 1).

El contenido que se proponía evaluar en este hito estaba centrado en áreas disciplinares, en nuestro período de estudio, Lengua y Matemática. Se había tomado la decisión de centrarse en esas áreas instrumentales dado que “constituyen los cimientos sobre los cuales se construye el resto de los aprendizajes y capacidades” (UMRE, 1996b, p. 1). Se contemplaron tanto contenidos como competencias disciplinares.

Lo que se evaluó en una primera instancia fue lectura, escritura y Matemática, eso se evaluó en 1996, en 1999 y en 2002. En 2005, no se evaluó escritura, se pasó solamente a la parte de lectura y Matemática y el otro cambio fue en el 2009, cuando se incorporaron las Ciencias Naturales, que es lo que se sigue evaluando. (D4:87)

Nosotros lo que hicimos y lo que buscábamos, era plantear la necesidad de dar el giro de evaluar conocimientos a evaluar competencias. [...] nosotros no queremos saber lo que sabe, queremos saber lo que sabe hacer con lo que sabe. (D3:6)

“Lo que queríamos medir era la competencia lectora, la competencia de escritura, la competencia en producción de textos y la competencia matemática” (D3:48).

Y esa fue una de las fuerzas de estas evaluaciones, el despertar conciencia de las cosas que todavía nos estaba faltando trabajar. La resolución de problemas. No la simple aplicación de contenidos, sino las estrategias necesarias para aplicar conocimientos a situaciones nuevas en contextos nuevos para resolver problemas que se les plantean. Eso es trabajar por competencias y no por contenidos. (D4:71)

Una conceptualización del “trabajo por competencias” que se iniciaba y que no estaba institucionalizada en el currículo, en el programa oficial.

Se apuntó a una serie de competencias que aunque no estuvieran en el programa, y bueno de hecho no hay competencias porque no es un programa por competencias, no

[queríamos] restringirnos solamente al programa y [queríamos] pensar en los saberes que todo niño uruguayo debería saber cuándo egresa de la escuela. (D4:78)

Se acordó que no íbamos a evaluar currículos, íbamos a evaluar currículums, pero a través de competencias que era algo muy novedoso se había traído principalmente de México, de reuniones de la UNESCO, en México, los técnicos de ese momento había traído esa idea y bueno nos pusimos a trabajar y quedó muy claro que era de competencias y también estábamos elaborando currículums. (D5:3)

Es por ello que se ha optado construir el sistema de evaluación a partir de la selección, por un lado, de aquellos conocimientos incluidos en los programas que sean considerados fundamentales por especialistas y docentes; y, por otro lado, de un conjunto de competencias que no necesariamente forman parte del currículum formal, pero que pueden ser consideradas fundamentales en relación al desarrollo de las capacidades de los alumnos para continuar aprendiendo y para desempeñarse efectivamente en un contexto histórico y social dado. (ANEP y BIRF, 1995, punto 9, p. 6)

Con orientaciones que se desprenden de un marco teórico que trasciende el programa curricular vigente.

Siempre las pruebas van acompañando un marco teórico donde se indica qué competencias se van a evaluar, qué aspecto de esa competencia y se presenta la estructura de la prueba y a posteriori también en las primeras evaluaciones habían fichas didácticas, que de acuerdo a los resultados el maestro podía tener una orientación de cómo tratar ese tema. (D5:11)

“Se elabora la definición de competencias y elaboración de logros de contenidos programáticos y hay una explicación, hay una definición de cómo se emplea el término competencia” (D6:96).
“Empezamos a hacer talleres donde dábamos a conocer las pruebas y paralelamente formación

docente organizó cursillos focalizando en estas áreas, tanto en Matemáticas como en Lengua que fueron las dos áreas evaluadas” (D5:8).

A los efectos de la construcción conceptual de los instrumentos de evaluación, en el documento fundacional (ANEP y BIRF, 1995) confirma que se emplea el término competencia en el sentido de “manifestación visible de las capacidades de los alumnos. [...] Estas son consideradas como indicadores de capacidades más complejas que involucran no solamente un ‘saber hacer’ ciertas cosas, sino un pensamiento orientado a la producción de conocimientos” (ANEP y BIRF, 1995, punto 11, p. 9). Se deja de manifiesto que consideran las categorías definidas por J. Habermas sobre la construcción del conocimiento. En síntesis, “se entiende el concepto de competencias, no únicamente vinculado a determinados contenidos programáticos, sino como concepto que implica la articulación de capacidades diversas orientadas hacia intereses técnicos,

prácticos y críticos” (ANEP y BIRF, 1995, punto 11, p. 9).

El interés estaba puesto en el aprendizaje de los estudiantes, una de las voces de los entrevistados lo explicaba claramente. “La lógica no era que mejoren los resultados, sino que los alumnos aprendan lo que no están aprendiendo” (D6:73). Y se apoyaba al docente a reflexionar y entender las respuestas de los estudiantes que daban cuenta del aprendizaje, por lo que categorizamos que el foco del aprendizaje estaba puesto en las respuestas. “El maestro salió del típico aprender mecánicamente a hacer operaciones, a empezar a pensar la Matemática desde otro lugar” (D6:74).

El docente accedía, luego de aplicado los manuales de las pruebas, a las pruebas mismas, pero sobre todo se le entregaba un manual donde decía que este ítem pretendía evaluar tal cosa. El objetivo era tal, se hacía como una desagregación de las opciones de respuesta, qué hipótesis había detrás de cada una de las alternativas de respuesta, tanto la correcta como las incorrectas, no eran alternativas pensadas porque sí nomás, sino que había una hipótesis de error detrás de cada una, a través de la cual el docente podía trabajar a partir de esos datos. (D4:55)

El nivel de aprobación de estudiantes era marcado por un porcentaje de ítems correctos. “La suficiencia de los alumnos fue ubicada en un sesenta por ciento de ítems correctos” (D4:82).

Se consideró el sesenta por ciento de la resolución de la prueba como un nivel suficiente de la prueba en general. Es decir que si la prueba tenía veinte ítems, el alumno tenía suficiencia si tenía resueltos bien doce o más. (D5:18)

“La definición de que la suficiencia era responder el sesenta por ciento, no era un número arbitrario [...] era lo razonable de esperar que un alumno fuera capaz de hacer al terminar sexto” (D6:63). El apoyo que se le daba al docente también deja visible que el foco del aprendizaje estaba en las respuestas correctas y en cómo el docente podía conocer las hipótesis de error de sus estudiantes para trabajar a partir de ellas.

No solo dar la proporción de respuestas correctas, sino qué proporción de los niños se había ido por cada una de las alternativas. Y esto iba con un manual explicativo, que le llamábamos manual de interpretación de la prueba, donde se explicaba la justificación de las alternativas, cuál era la hipótesis de error detrás de cada distractor. (D6:45)

Siempre las pruebas van acompañando un marco teórico donde se indica qué competencias se van a evaluar, qué aspecto de esa competencia y se presenta la estructura de la prueba y a posteriori también en las primeras evaluaciones habían fichas didácticas, que de acuerdo a los resultados el maestro podía tener una orientación de cómo tratar ese tema. (D5:11)

5.1.1.4 Rol de la tecnología

Desde las voces de los informantes clave de este hito se identifica que la tecnología tiene un rol de “aumento” según la categorización de uso de Puentedura (2014). La tecnología digital aporta una mejora funcional a la evaluación. Potencian el proceso de lectura óptica, procesamiento y análisis de las respuestas, así como la generación de informes de resultados a distintos estamentos. “No vi ninguna aplicación en forma digital, todo era hecho en papel y la tecnología nos ayudaba a nosotros para procesar” (D3:40).

Eran pruebas en papel, es decir se aplicaba el uso de la tecnología, tenía que ver con todo lo que sea análisis de datos y demás, a través de software y programas de análisis, pero en realidad todo lo que es aplicación, todo era en papel. Cada operativo eran cientos de cajas que iban a las escuelas, con miles de hojas de papel. (D4:6)

“Para hacer las actividades por supuesto, para analizar los datos necesitábamos software, estadísticos, evidentemente para reportar los resultados, la lectura óptica de las respuestas de los alumnos, este, en ese sentido” (D4:72).

“Hubo dos elementos clave de la tecnología. Uno, que fue la decisión más difícil, que por suerte acertamos, era el tema del escáner para la lectura de las respuestas” (D6:41).

Programamos y simulamos el procesamiento de los datos antes de aplicar las pruebas, o sea, cuando aplicamos las pruebas ya sabíamos cómo iba a ser el procesamiento, ya teníamos el programa de procesamiento y teníamos el formato de informe individual para cada escuela, una cosa muy sencillita, pero queríamos que cada escuela recibiera estos datos básicos: la proporción de las respuesta correctas de sus alumnos, de cada grupo; los datos del contexto, a qué contexto pertenecía la escuela; el dato comparado de cómo le había ido al resto de las escuelas del mismo contexto; y después una planillita que es el antecedente de la evaluación en línea, un antecedente iba en el primer informe [...] Esto iba a la escuela que tenía un formato común, después tenía una serie de cuadros específicos para la escuela, estos son los datos de la escuela, todo esto lo había programado “Fulano” antes de que las pruebas se aplicaran. (D6:44)

5.1.2 Hito 2: Evaluaciones en Línea desde las voces y los documentos (2009-2014)

Los documentos de las entrevistas que se realizaron para elaborar el relato del hito 2 fueron D2 - D7 - D9 - D10 - D11; se complementa el relato agregando información de los documentos relacionados al hito 2 especificados en la Tabla 5.

5.1.2.1 Contexto de política nacional

Antecedentes

Los entrevistados consideran como antecedentes a este hito la necesidad que surgía del colectivo docente de obtener información sobre lo que los estudiantes estaban aprendiendo.

La evaluación en línea empezó en un acuerdo de inspectores en el 2006. Y a partir de ese acuerdo de inspectores se hizo una evaluación en papel en primero. En ese acuerdo lo que se dijo fue: ¿por qué no trabajamos junto con inspección técnica para hacer una evaluación que refleje los niveles de logro que tienen los niños en primero? (creo que era en lengua y en escritura). Y esa evaluación salió buenísima, fue censal, fue a partir de un instrumento. (D2: 2)

El Sistema Nacional de Evaluación instaurado en el Uruguay entre 1996 y 2005 (hito 1) continúa su monitoreo a nivel de sistema educativo a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) creado por la Ley General de Educación vinculado legalmente con el Poder Ejecutivo a través del MEC. Por su parte, la ANEP crea la División de Investigación Evaluación y Estadística que, a la par con la inspección técnica del CEIP, deciden apoyarse para generar otro tipo de evaluación.

Evidentemente había que hacer cierta diversificación para no pisarse en las acciones y ahí surgió la idea de la evaluación en línea, pero sobre todo por una necesidad. Veíamos la necesidad de los docentes de tener evaluaciones para ellos, o sea, que ellos manejaran que fueran autónomas, que fueran ellos los que pudieran instrumentarlas, las que pudieran llevarlas a cabo analizarlas, que no era lo mismo que las evaluaciones nacionales que se daban los resultados un poco más externos y como que estaba un poco ajena, distante del docente de aula. Entonces por ahí fue que empezamos a pensar en otro tipo de evaluación. (D9:17)

Vamos a conocer cuáles son las características de aprendizajes de los niños, y cómo el índice de repetición alto se acumulaba en primer año de escuela se decidió evaluar el aprendizaje de los niños de primero. Se hace esa evaluación (y te estoy hablando de

2007) en formato papel con la Dirección de Investigación y Evaluación de CODICEN, la DIEE. La DIEE es la que trabajando directamente con la inspección técnica de primaria diseña la prueba de evaluación de primero basada en lectura y escritura, más allá de que de escritura no era producción de texto. (D10:4)

Frente a la necesidad de conocer las características de aprendizajes de los niños, se realiza una primera evaluación en 2007, en formato papel, diseñada por la DIEE y la Inspección técnica del CEIP.

Ese año se hace esa prueba, esa evaluación y se vio que iluminó muchísimo, o sea que esa evaluación produjo información que estábamos necesitando, que tenía que ver con identificar muy claramente cuáles eran las escuelas donde estaban los más bajos aprendizajes. (D10:4)

Desde los documentos, Oscar Luaces aporta a las voces lo siguiente:

En la búsqueda de nuevas modalidades de evaluación de sistema con carácter formativo nuestro país ha incursionado, a partir del año 2007, en las evaluaciones de aplicación autónoma, modalidad que difiere significativamente de la anterior, fundamentalmente en lo que se relaciona con el relevamiento de los datos, el universo de aplicación y el tratamiento de la información. (2014, p. 24)

El Plan Ceibal fue el gran antecedente “técnico” de este hito, fue lo que brindó la estructura técnica de dispositivos y conectividad para que se pudiera realizar la evaluación en línea.

Empezaba el Plan Ceibal, era el 2008, entonces ahí hicimos un piloto en Colonia, [acerca de] si la evaluación que queríamos hacer podíamos hacerla con la computadora de Plan Ceibal. Fuimos a Carmelo y a Valdense, a dos escuelas. Dijimos: se puede, y en 2009 hicimos la evaluación de segundo en Lengua y Matemática. (D2:61)

El proyecto Evaluación en línea en la escuela primaria se enmarca, por una parte, en los objetivos y posibilidades que ofrece el Plan Ceibal, y por otra, como vimos, en el modelo de evaluaciones autónomas iniciado conjuntamente por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP y la Inspección Técnica de Primaria en el año 2007. (Luaces, 2014, p. 32)

Causas

La preocupación conceptual por conocer las características de aprendizaje junto con el antecedente del piloto realizado en 2007 en primer año de primaria y la creación del Plan Ceibal en el 2008 fueron las causas que habilitaron la consolidación de una forma de evaluación diferente a las evaluaciones nacionales. Dichas evaluaciones también fueron parte de una estrategia de política educativa que involucró a la totalidad de los estudiantes de enseñanza primaria del país y que daba comienzo a una nueva etapa en las políticas de evaluación.

Por eso yo digo que empezó a partir de una preocupación conceptual. Yo te diría, empezó en una búsqueda de dar validez a un instrumento tradicional que era que los inspectores pedían porcentajes de niños suficientes en distintas áreas que cada maestro reportara. Pero, cuando ellos consolidaban esa información para ver cómo iban, no podían hacer ninguna inferencia válida sobre el proceso. En realidad eso fue lo que primero desencadenó la evaluación de primero. Y fue en realidad el *leitmotiv* de la segunda parte. (D2:7)

En el período 2005-2010, la política educativa buscó y realizó, se realizaron ahí como estrategias de política educativa una series de opciones que iban orientadas a mejorar los aprendizajes, por ejemplo, la reducción de la cantidad de alumnos por maestro y, cuando en 2005 empezamos a mirar la cantidad de grupos que tenían cuarenta y cinco o más alumnos era como demasiado y había que estudiar desde el único indicador que teníamos en ese momento para los aprendizajes que era el índice de repetición. (D10:1)

Las causas determinan los fines particulares de las Evaluaciones en Línea.

Yo creo que hay mucho pienso pedagógico y conceptual en que usamos la computadora, pero con un fin de la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos, y cómo evaluamos y cómo seguimos enseñando. Capaz el énfasis que le hemos dado Uruguay es que es raro que una unidad de evaluación que antes hacía las evaluaciones estandarizadas (ahora han pasado al INNEd) tenga ese tipo de preocupación por meterse en esos aspectos. Yo creo que eso es lo propiamente uruguayo [...]. (D2:36)

Sin dejar de lado que también desde las voces de los entrevistados se recogen tensiones. “Creo que cuando empezó el Plan Ceibal fuimos los primeros en sacarle partido, [...] Uruguay, escuela del siglo XXI, computadoras... lo único que podían decir que se hacía pedagógico, era más o menos la evaluación” (D2:59).

Consecuencias

El hecho de que la unidad de evaluación (DIEE) haya tomado la responsabilidad de llevar adelante evaluaciones a nivel nacional sigue siendo una característica del sistema uruguayo. El Consejo de Educación de Inicial y Primaria (CEIP) las tomó como una política institucional y constituyeron un insumo para las políticas educativas del país. “Lo pide la Inspectora Técnica, está en las líneas del quinquenio, lo hacen las escuelas públicas y las privadas” (D2: 50). “El objetivo fundamental de la información producida es la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. El carácter formativo de la evaluación ha sido y seguirá siendo lo que caracteriza el sistema uruguayo de evaluación de aprendizajes” (D7.2).

Entonces la evaluación termina siendo esa herramienta útil, bien aplicada y con buena información que produzca la evaluación para definir estas políticas que estamos hablando, porque todas estas son políticas educativas. Políticas que mejoran las condiciones de aprendizaje políticas, que evalúan tempranamente para intervenir tempranamente. (D10:40)

El CEIP apoyó y fue parte de las definiciones de este hito; desde ser parte de los equipos de diseño, continuar formando a los docentes y brindar recursos que apoyan la implementación (maestros de apoyo a Ceibal, dinamizadores, coordinadores de centros de tecnología) y al

análisis de las evaluaciones (salas de reflexión para analizar resultados). “Hay que pensar que cuando empezamos la evaluación en línea no habían salas de reflexión, fuimos promotores de salas de reflexión para analizar resultados” (D2:33).

Es importante también otra cosa, que vos para que ande bien la evaluación en línea tenés que tener bien toda la otra parte. Primaria tiene un ejército de 180 maestros apoyo a Ceibal, que son los que están repartidos entre las escuelas de Red, 137 dinamizadores que van por lo menos una vez a las otras escuelas, 23 CCTE, coordinadores, porque si no se te viene abajo. (D11:22)

Es una consecuencia que definió un tipo de evaluación a nivel de sistema, e involucró y reportó a todos los estamentos (maestros, directores e inspectores). “Michael Fullan habla que los cambios son a tres niveles: la escuela, el distrito y a nivel nacional. En realidad nosotros con la evaluación produjimos los tres niveles simultáneamente, simplemente sumando y presentando información a distintos actores” (D2:22). “Aprendía la DIEE en cómo trabajar con este formato digamos electrónico, aprendíamos nosotros desde las políticas como te estoy diciendo y las maestras sin duda y los niños, estábamos todos aprendiendo” (D11:11).

Conflictos

El mayor conflicto a nivel de políticas fue el hecho que hubiera dos instituciones responsables de llevar a cabo evaluaciones a nivel nacional, aunque con distintos fines: una generando evaluaciones para el aprendizaje (evaluaciones en línea a cargo de la DIEE) y otra del aprendizaje (evaluaciones nacionales a cargo del INEE).

Aunque te diría que cada vez más hay un reconocimiento en que los sistemas de evaluación no deben medir resultados, sino tener una combinación sinérgica de evaluaciones para el aprendizaje y del aprendizaje. Y tiene que haber una consonancia de énfasis [de] que nuestro caso en particular ahora es más complejo porque depende de dos instituciones distintas. Antes dependían de la misma institución, entonces la sinergia era más fácil de construir. De hecho había actividades que nosotros usábamos en la evaluación nacional que cuando se liberaban pasaban a la formativa y viceversa. Ahora

se propuso al INEEEd hacerlo y no han aceptado ir por ese camino; y yo creo que ahí Uruguay pierde una oportunidad de potenciar lo mejor de los dos mundos. (D2:47)

“Son temas complejos pero que me parece que estamos en la solución sub óptima por recelos institucionales y cuestiones personales” (D2:48).

Las resistencias ante la evaluación en general por parte de los docentes también están presentes, especialmente ante el hecho de que la evaluación en línea estaba mediada por *laptops* que recientemente habían sido repartidas con la implementación del Plan Ceibal. “Hubo resistencia para la prueba online pero hasta ahora sigo combatiendo esa resistencia” (D10:41).

No nos olvidemos que la *laptop* empezó en el 2007, entonces los maestros no tenían un recorrido ni un manejo, muchos maestros jóvenes tenían un manejo más adecuado y entonces no era que resistieran solamente a la evaluación sino que resistían a la herramienta también. (D11:12)

Pero a pesar de la resistencia técnica, fue bien recibida por el colectivo docente.

Evidentemente esta evaluación yo creo que ha sido bien recibida por los docentes, las evaluaciones siempre provocan determinados rechazos y demás, pero luego cuando entendieron que esta no era una evaluación hecha desde afuera, que era una evaluación donde ellos manejaban los resultados y los resultados eran evidentemente para generar ellos los aprendizajes, la enseñanza, ahí jugó una mayor aceptación. (D9:18)

5.1.2.2 Evaluación Educativa

Concepciones y relaciones con el campo educativo

La evaluación se plantea en una relación directa con el campo educativo, el aprendizaje como objeto de la evaluación, la enseñanza revalorizada en la instancia de post evaluación y en función del aprendizaje. “Estamos hablando del aprendizaje como objeto de la evaluación” (D10:31). “La evaluación es un factor, un motor de transformar prácticas” (D11:15). “Es que

la evaluación, si no está incluida en el proceso, no puede ser considerada como un conocimiento a utilizar separado de la enseñanza” (D10:24).

No tiene sentido la enseñanza si no está en función del que aprende. Y lo que se evalúa es el aprendizaje. Se evalúa cómo avanza este proceso, en qué momento está y si estoy hablando del momento es porque el proceso tiene distintos momentos [...]. (D10:25)

“Lo que no hemos logrado es la misma preocupación para la post evaluación. En realidad nosotros decimos que es más importante la post evaluación que la evaluación” (D2:55).

Y de hecho, yo creo que la evaluación en línea no es canónica en términos de los sistemas de evaluación. Aunque te diría que cada vez más hay un reconocimiento en que los sistemas de evaluación no deben medir resultados, sino tener una combinación sinérgica de evaluaciones para el aprendizaje y del aprendizaje. (D2:46)

Se explicita la evaluación como parte del proceso de enseñanza que retroalimenta el proceso de aprendizaje. “El fin de la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos y cómo evaluamos y cómo seguimos enseñando” (D2:64). A ello agregan:

¿Cuál era el sentido? ¿Por qué queríamos evaluar? y ¿Qué queríamos saber? Entonces se fue buscando que esto, como toda evaluación, produjera información para volcarla inmediatamente en la enseñanza, como retroalimentación del proceso de aprendizaje, porque nos iba a permitir conocer qué era lo que o en qué momento de aprendizaje estaba cada niño para devolverle con intervención pedagógica puntualmente en el punto en que él está” (D10:12).

La concepción que se tiene de la evaluación es que tiene que aportar al docente poniendo énfasis en lo formativo, en que el docente tenga insumos para una evaluación formativa. “En este segundo hito, en este hito número dos, el cambio más radical, más importante en materia de evaluación, es salir de lo general para ir a lo singular de cada proceso” (D10:35).

El apoyo a la formación en servicio de los docentes [se realiza] a partir del material didáctico que acompaña los resultados [de las pruebas] y que brinda al docente ejemplos de actividades a considerar en la planificación de intervenciones didácticas relacionadas con el concepto abordado en la actividad de prueba. (D7: 10)

Creo que es de una gran riqueza si está bien aprovechada la evaluación *online*, porque no le recarga trabajo al docente y sí le da mucha información, pero hay que saber leer, sino no ve la información y enseguida decir, cuidado acá. Enseguida ver qué es lo que tenemos que hacer con ese niño. (D10: 27)

No evalúan qué saben los estudiantes uruguayos de un grado escolar en Matemática, Lectura o Ciencias. Más bien informan al docente acerca de cómo responden sus alumnos enfrentados a actividades de esas tres áreas para que el maestro analice esas respuestas, replanifique, intercambie con otros docentes de la escuela y diseñen nuevas estrategias. (D7:5)

“La idea era eso, provocar la autonomía del docente. Promover eso, que el docente pueda hacerse cargo de la aplicación, del análisis de los datos, porque la siente como más suya ese tipo de evaluaciones” (D9:21).

A ello se agrega una mirada de sistema:

Por eso yo digo que empezó a partir de una preocupación conceptual. Yo te diría, empezó en una búsqueda de dar validez a un instrumento tradicional que era: los inspectores pedían porcentajes de niños suficientes en distintas áreas que cada maestro reportara. Pero cuando ellos consolidaban esa información para ver cómo iban, no podían hacer ninguna inferencia válida sobre el proceso. En realidad eso fue lo que primero desencadenó la evaluación de primero. (D2:8)

Yo creo que los elementos claves de la evaluación en línea en primer lugar es que en primaria hay distintos estamentos que producen distintos sentidos de información y un poco la evaluación los traía juntos para definirse. Entonces nosotros los trabajábamos siempre con inspección técnica, con los formadores y con los evaluadores en acordar elementos fundamentales que tiene un niño que apropiarse dado el programa escolar que tenemos. Entonces eso construye coherencia. (D2:9)

Digamos que teníamos formación en servicio que hacía énfasis en algunas cosas y los inspectores hacían énfasis en otras cosas, y nosotros evaluábamos otras cosas. Entonces, me parece que, en ese sentido, para mí tienen un objetivo de construcción de coherencia. (D2:13)

La relación de la evaluación con la tecnología era una novedad y un desafío. “Tampoco sabíamos si la máquina iba a mejorar o empeorar los aprendizajes, no teníamos idea si la máquina iba a permitir que aprendieran más o que aprendieran menos” (D10:8). “Empieza así a facilitar el trabajo docente brindando información en tiempo real, brindar información en tiempo real, algo que hasta no tener máquina no sabíamos, no habíamos podido lograrlo” (D10:13).

Finalidades de la evaluación

La voces la titulan “la evaluación formativa en línea” (D2: 67) y hablan de una finalidad de la evaluación formativa, una evaluación pensada como insumo para el docente y la construcción del conocimiento.

Empezamos a pensar en otro tipo de evaluación, no la evaluación para dar resultados, sino la evaluación formativa que ayude al maestro a monitorear los aprendizajes y poder, durante el trayecto del año, tener determinadas acciones con sus alumnos que los ayudarán a avanzar en los conocimientos y en los aprendizajes. Así fue como surgió la evaluación en línea. (D9:1)

En realidad todos los maestros entienden claramente qué es la prueba y qué persigue. Yo diría que no hay ninguna actividad memorística en toda la prueba y sí supone activar distintos conocimientos, diría Agustín Ferreiro, una situación nueva. Entonces, en realidad nuestro enfoque pedagógico en ese sentido es que la prueba presupone una situación nueva, pero que está alineada a objetivos curriculares y que se hace a mitad de año porque es una prueba para el aprendizaje, no del aprendizaje. (D2: 26)

“Lo que nosotros reportamos es actividad por actividad... que a los efectos formativos es el más potente” (D2: 43). Desde los documentos se definen como “evaluaciones formativas de aplicación autónoma y voluntaria, las cuales monitorean el desempeño de los alumnos generando datos para ser analizados por los centros educativos y sus docentes con el fin de mejorar los aprendizajes” (Luaces, 2104, p. 20).

Devolviendo los resultados de la evaluación a los distintos niveles del sistema con una finalidad formativa para que tanto docentes, directores e inspectores puedan usar esos datos en función de mejoras en el aprendizaje y construcción del conocimiento. Enfatizan también que esta evaluación es para el aprendizaje. “Cuando hablamos de resultado de aprendizaje obviamente estamos en la aplicación del conocimiento y aquí en la evaluación formativa estamos [hablando] de la construcción del conocimiento” (D10: 23).

Los resultados no se los damos nosotros [DIEE] sino que los obtienen en forma inmediata, porque son en línea, inmediatamente termina la aplicación. Entonces él puede hacer uso de esos resultados, esa es una de las mayores bondades que tiene. La idea era eso, provocar la autonomía del docente. Promover eso, que el docente pueda hacerse cargo de la aplicación, del análisis de los datos, porque la siente como más suya ese tipo de evaluaciones. No es algo impuesto desde afuera. (D9:5)

Lo que permite es devolver durante el año lectivo a cada estudiante y también tener una visión de árbol y bosque. O sea, a este niño le fue así, a este grupo le fue así, a esta escuela le fue así, a esta jurisdicción le fue así. Y sobre todo lo importante es: los mensajes que surgen del proceso que vuelven al aula, a los inspectores, a los directores, como mensaje de énfasis posterior. (D2:32)

Se hace a mitad de año porque es una prueba para el aprendizaje, no del aprendizaje. No es tanto para ver... Y ahí recoge distintas cosas: una de las cosas que recoge es, si yo todavía no enseñé ese concepto - contenido, son ideas previas de ese concepto - contenido y yo puedo seguir trabajando al respecto. (D2: 28)

“Las evaluaciones en línea son evaluaciones para el aprendizaje y no del aprendizaje, en concordancia con su sentido formativo” (D7: 4).

La finalidad de la evaluación se centra especialmente en un valor agregado al docente de aula tanto en la etapa de diseño, como la de implementación y análisis de resultados.

Esta evaluación a mí me parece que fue muy significativa, porque por primera vez el maestro no tenía que esperar los resultados, no tenía que ir a su casa, corregir y después sacar conclusiones que en definitiva eso es lo que hicimos toda la vida. (D11: 2)

Se hizo pensando siempre en valor agregado para el maestro, que no es como empiezan las evaluaciones cuando se arman. ¿Cómo hago para que la visualización de resultados tenga sentido pedagógico? Y ahí empezamos a pensar ¿cuál es pantalla? ¿Cómo le muestro los ítems? ¿Cómo le resumo lo que pasó, con una visión que permita al maestro identificar fortalezas y debilidades de un grupo? ¿Qué le pasó a un niño en particular? ¿Cuáles fueron las actividades más difíciles y más fáciles en una prueba? (D2:15)

Yo te diría que la magia, todos haciendo la misma cosa, se generan informaciones a distintos estamentos: el maestro ve sus pruebas, el director ve su escuela, el inspector ve su jurisdicción y a nivel nacional vemos 40 mil niños que se enfrentaron a un texto y tuvieron que ver cuál era la idea principal. (D2:16)

“La idea es esa, promover las reuniones de los docentes para el análisis de los resultados” (D9:7).

Elementos. Implementación de la evaluación

Los elementos que subyacen a la evaluación educativa están mediados de personas que llevan adelante el proceso. Identificamos equipos que llevan adelante el diseño y el análisis en este hito. Allí, la responsabilidad final de la prueba es de la DIEE, en cuanto al diseño, al análisis y toma de decisiones. Anualmente se acuerda “¿cuáles van a ser los temas de énfasis este año?” (D2:38) y en equipo se diseñan las evaluaciones, “antes de cada ciclo se conforman equipos de trabajo integrados por los docentes de los equipos técnicos de evaluación, los formadores (del IFS y de PAEPU) e Inspectores designados por Inspección Técnica del CEIP” (D7:12). “[Desde la DIEE] trabajamos siempre con inspección técnica, con los formadores y con los evaluadores en acordar elementos fundamentales que tiene un niño que apropiarse dado el programa escolar que tenemos” (D2:63).

El diseño de las evaluaciones en línea está a cargo de un equipo de trabajo que incluye al docente de aula, especialistas e inspectores.

Inventaron una palabra, maestros que elaboran ítems. Como un especialista en elaborar ítems. ¿Por qué? Porque la DIEE sin duda que tiene un saber propio de la evaluación que es seleccionar o construir indicadores, todo objeto de la evaluación, un objeto que va a ser el evaluado, lo primero que se hace es ver cuáles son las dimensiones que componen ese objeto, acá estamos hablando del aprendizaje como objeto de la evaluación. Bueno, en este caso, el objeto de la evaluación, aprendizaje ¿qué dimensiones tiene? Y de esas dimensiones que tiene ¿cuáles son los indicadores que me permiten ver, visualizar, para poder medir? Porque tiene que ser medible. Entonces esa es la especialidad de los que son especialistas en evaluación pero ellos quisieron siempre trabajar con los maestros, porque los maestros son los que saben que es lo que se enseña en segundo en esta época del año, en esta asignatura. De manera que se hizo una complementariedad muy valiosa, a mi manera de ver, entre el conocimiento del evaluador y el conocimiento de la maestra, que le iba aportando cuáles son los contenidos programáticos y cuáles son los tipos de actividades que se proponen a los niños para que aprendan. Entonces ahí construyeron muchos y calibraron, hubo que calibrar todos los ítems. (D10:30).

El valor agregado que se le daba a diferencia de las evaluaciones que elaboraba el docente en el aula era la del diseño por especialistas y lo que eso representaba para el análisis general:

No es lo mismo una evaluación que está hecha por colegas que en cierta medida tienen una experticia en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, que una evaluación que uno las hacía caseras, con las mejores intenciones, pero que no siempre daba cuenta, digamos, cierta homogeneidad país. (D11:9)

Otra característica que se recoge de las voces de los protagonistas con respecto a las personas que estaban involucradas en el análisis de las evaluaciones es el tema de las salas docentes, donde docentes de aula y directores analizan los resultados, y el de las reuniones regionales que convocaba a inspectores.

Estamos fomentando mucho la reunión de los maestros para analizar los resultados en forma conjunta. Siempre decimos que si no se realizan esas reuniones posteriores donde los docentes se reúnen a analizar los resultados, como que le falta una pata a la evaluación. La idea es promover las reuniones de los docentes para el análisis de los resultados. A veces es el sistema mismo, primaria, que les da un día para el análisis de los resultados. (D9:6)

Hay que pensar que cuando empezamos la evaluación en línea no había salas de reflexión, fuimos promotores de salas de reflexión para analizar resultados. Ojo, deberían haber por cualquier otra cosa, no solo por las evaluaciones en línea, pero como era una de las líneas prioritarias del Consejo y logramos convencer de que no tenía sentido hacer las evaluaciones sino teníamos el espacio institucional para analizar resultados fehacientemente. (D2:34)

Yo creo que en ninguna innovación que se ponga en lo que es la escuela, la enseñanza, puede faltar la actualización, la capacitación y la formación. Porque claro que nosotros ahora en la actualidad, y en el 2014 ya lo hacíamos, inmediatamente que termina la evaluación en línea damos una sala a todas las escuelas comunes, o sea aquellas que no

son de tiempo completo, tiempo extendido que no tienen sala ¿para qué? Para que reflexionen sobre lo que pasó con la evaluación de ese centro, porque lo importante que tiene es que la información la recibe ese centro. Entonces el director, que hoy es parte integrante de la junta calificadora, es parte de ese equipo. También tiene que observar qué y cómo se reflexiona a nivel longitudinal en esa escuela de tercero a sexto sobre esta evaluación. (D11:15)

“Son 260 inspectores zonales en Uruguay y el único encuentro que tiene que vienen todos es para analizar los resultados de la evaluación en línea. Pero se inventó en el camino, no existía” (D2:35).

Es claro que la apuesta es a la reflexión de los resultados por niveles (aula, escuela y jurisdicción) dado que la aplicación autónoma de las evaluaciones por parte de los docentes, pone en duda la validez de los resultados agregados a nivel nacional.

Hacemos siempre informes, pero nunca informes ni por escuela, ni por maestro ni por niño, sino que hacemos informes generales de lo que ha pasado por porcentaje de respuesta de cada uno de los ítems a nivel nacional. Ahora, ¿por qué no podemos hacer otro nivel de análisis de resultados? Porque al ser aplicaciones de forma autónoma, cada docente decide aplicarlo de una manera distinta. (D9:8)

El referente se basa en especial en el programa curricular (ANEP, 2013) que había sido recientemente aprobado. “Está alineada a objetivos curriculares” (D2:27). “Están todas alineadas al programa” (D2:65). “Se trabajó con el programa, pero también se trabajó con lo propio de las evaluaciones” D11:17. “Estas evaluaciones además se basan mucho en lo curricular, en lo que el docente trabaja con sus alumnos a lo largo del año, con los perfiles de egreso, que también últimamente están utilizando los maestros” (D9:2).

Las evaluaciones en línea en ese período no contaban, como hoy en día, con el Documento Base de Análisis Curricular que presenta los perfiles de egreso para tercero y sexto año. Sin embargo, todas las actividades que finalmente constituían cada prueba

daban cuenta de los contenidos del programa escolar del grado a evaluar o de grados anteriores aludiendo a la recursividad del programa. (D7:8)

Nuestro norte es el programa, los perfiles, pero los perfiles están elaborados en base a los programas. Para nosotros era fundamental que salieran los perfiles ahora, porque realmente para los que hacemos evaluación el tener perfiles de egreso es fundamental, es lo que te da el soporte, lo que te da el norte para hacer la prueba y nos permite afinar mucho más. Y además trabajando siempre con los inspectores, con los formadores en servicio, que son los que están más cerca del docente y estamos siempre elaborando nuevas actividades de prueba a través de lo que nosotros le llamamos ítemólogos. Son los que hacen los ítems pero son docentes también. Ellos se basan en lo curricular y los perfiles. (D9:10)


En ese sentido sí que eso es diferente a como hacíamos las evaluaciones nacionales. Ahora están marcadas en los perfiles y en el currículo, pero cuando empezaron las evaluaciones nacionales, no era netamente curricular porque teníamos un currículo viejo que realmente estaba muy deprimido digamos y no se podía tomar de base para hacer las evaluaciones. Eso ha cambiado bastante. (D9:11)

El instrumento de evaluación fue cambiando, al principio consistía en pruebas objetivas y luego se fueron agregando ítems que corresponden más a pruebas subjetivas que apunten a evidenciar procesos. “Cuando empezamos eran todas preguntas múltiple opción. Y las preguntas múltiple opción no permiten ver procesos, permiten ver resultados” (D2:23).

Hay algunos elementos que son propios del instrumento independiente de lo que nosotros queramos. De hecho cuando empezamos teníamos la preocupación de hacer preguntas abiertas. Lo único que las preguntas abiertas tenían que tener una rúbrica de corrección y hacíamos las rúbricas de corrección y las poníamos y teníamos treinta de los maestros que habían corregido la pregunta según la rúbrica. (D2:24)

Técnicamente, según Luaces “el instrumento de evaluación que más se adecua a la tarea es la presentación de las actividades en el formato de ítems de múltiple opción” (Luaces 2014, p. 26). Su argumento es que presenta al estudiante una consigna elaborada en formato de pregunta o sentencia que se responde o completa con opciones (en este caso cuatro) de las cuales una sola es correcta y las otras corresponden a niveles de error propios del concepto o conocimiento evaluación. Vemos un ejemplo de actividad con ítem de múltiple opción en la Figura 20 y otro ejemplo en la Figura 21 con su respectivo perfil de valoración.

Si medimos el largo de la lapicera con botones, ubicados como en el dibujo, necesitamos 12 en total.



Si medimos el largo de la lapicera con gomas de borrar, ¿cuántas necesitamos en total?

A) 3
 B) 4
 C) 9
 D) 12

Siguiente Borrador

Figura 20: Actividad de prueba a ser respondida por el alumno. Plataforma SEA

Fuente: Luaces (2014, p. 102).

Este esquema representa las edades de tres miembros de una familia		ITEM N° 16																			
<p>Indica qué edad tiene cada uno sabiendo que la suma de las edades de los tres es de 96 años.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>padre</th> <th>madre</th> <th>hijo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A)</td> <td>60</td> <td>45</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>B)</td> <td>36</td> <td>48</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>C)</td> <td>32</td> <td>32</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>D)</td> <td>48</td> <td>36</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>				padre	madre	hijo	A)	60	45	15	B)	36	48	12	C)	32	32	32	D)	48	36
	padre	madre	hijo																		
A)	60	45	15																		
B)	36	48	12																		
C)	32	32	32																		
D)	48	36	12																		
Competencia	Resolución de problemas.																				
Contenido	Operaciones en el conjunto de los números naturales.																				
Objetivo	Calcular tres números de los que se conoce su suma y la relación de múltiplos entre ellos.																				
Posibles procesos a seguir para la obtención de la respuesta	Reconocer las relaciones existentes entre las edades de los integrantes de la familia ayudándose de la representación. 1.- La suma de las edades dividirla entre la suma de las partes de los segmentos (8) para averiguar la edad del hijo. Luego multiplicar por 3 y por 4 para conocer las edades de la madre y el padre. 2.- Analizar cada una de las opciones e ir descartando las que no se adecuen al enunciado.																				
Justificación de alternativas de respuestas	A - Identifica las relaciones entre las edades pero no verifica la suma de las mismas. B - Identifica las edades, pero no considera a quien corresponden de acuerdo a las relaciones estipuladas. C - Atiende a la variable suma de las edades pero no considera las relaciones establecidas entre las mismas. D - Clave.	4,5 % 9,5 % 13 % 69,2%																			

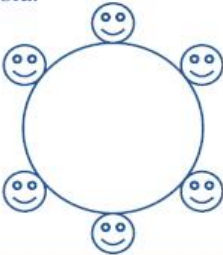
Figura 21: Ítem de múltiple opción con su respectivo perfil

Fuente: Luaces (2014, p. 29).

Aunque al igual que los entrevistados, Luaces (2014) confirma que en algunas ocasiones se incluyen ítems “abiertos” en tanto que la respuesta debe ser producida y registrada por los estudiantes a fin de evaluar las estrategias propias de resolución. Este tipo de ítem en el cual es el estudiante quien construye la respuesta requiere una posterior corrección y clasificación por parte de los maestros y técnicos. Esto implica la elaboración de un manual de corrección y determina mayores tiempos en la devolución de resultados. En la Figura 22 vemos un ejemplo de un ítem de respuesta abierta con la guía de valoración.

ÍTEM B ¿Cuánto debe medir aproximadamente, como mínimo, el diámetro de una mesa redonda, para que 6 personas sentadas a su alrededor dispongan de 0,60cm cada una?
Escribe todos los cálculos que hagas para llegar a la respuesta.

Códigos	Porcentaje	
Correcto	2.1	4,6
	2.2	2,6
Parcialmente correcto	1	35,7
Incorrecto	0	14,6
No responde	9	39,5
Inadecuado	N	3,1



Competencia	Resolución de problemas
Contenido	Perímetro de la circunferencia
Objetivo	Aplicar cálculo de perímetro de una circunferencia a una situación problema
Posible proceso a seguir para la obtención de la respuesta	Calcular el perímetro de la mesa. Evocar fórmula de perímetro de una circunferencia para despejar la incógnita.

Valoración de las respuestas

Crédito total

Código 2.1 Respuesta 1,2m y explicitación de estrategia. Considerar correctos resultados entre 1 y 1,3m

Ejemplo: a) $0,6 \times 6 = 3,6$
 $3,6 = \pi \times d$
 $d = 3,6 : 3$



Respuesta: diámetro = 1,2 m

Código 2.2 Respuesta correcta sin explicación de estrategia seguida. Estrategia correcta con error de algoritmo. Resuelve multiplicando 0,6 por 2 sin indicar triangulación. Considerar correctos resultados entre 1 y 1,3m

Ejemplo: a) el diámetro mide 1,2m
 b) $0,6 \times 2 = 1,2m$
 c) $0,6 \times 6 = 3,6 // 3,6 : 3,14 = 1,40$

Crédito parcial

Código 1 Respuestas que dan evidencia de que el alumno sabe calcular la longitud de la circunferencia aunque no haya llegado al resultado.

Ejemplos: a) $0,6 \times 6 = 3,60m$ ó 360 cm
 b) $60 \times 6 = 360 // 360 : 2 = 180$ cm
 c) $60 \times 4 = 2400 // 2400 : 3,14 = 764$ cm

Sin crédito

Código 0 Toda otra respuesta.

Ejemplos: a) $0,6 : 3 = 0,2$
 b) $60 \times 6 = 2,4$

Código N Inadecuado o ilegible.

Código 9 No responde

Figura 22: Ítem de respuesta construida por el alumno

Fuente: Luaces (2014, p. 27).

Este hito define un momento para realizar la evaluación, a mitad del año lectivo. “Primaria se estructuraba por un diagnóstico inicial y un diagnóstico final. Y nosotros cuando discutimos eso con la Inspección Técnica, dijimos: vayamos a la evaluación intermedia, porque la final es autopsia” (D2:54).

La prueba, la aplicamos en esos años, en septiembre más o menos, decían pero era muy tarde para que sea formativa debería ser en el primer semestre, en el primer semestre, entonces uno tiene todo el segundo semestre para intervenir desde lo pedagógico, más puntualmente según cada niño. (D10:20)

El agente evaluador se considera interno, dado que es el docente del grupo de estudiantes que se quiere evaluar, el que aplica la prueba. Así nos explican las voces de los entrevistados y los documentos. “Las evaluaciones en línea las aplica el maestro, son totalmente autónomas. O sea, se elaboran las pruebas y se ponen a disposición de todos los docentes que quieran aplicarlas” (D4:35). “Todas las evaluaciones nuestras en este momento tienen la particularidad de que son gestionadas por el docente” (D9:3). “Nuestras evaluaciones son internas, porque nuestro componente es institucionalmente dependiente de la ANEP y porque sus técnicos son docentes con relación de dependencia jerárquica a dicho organismo” (Luaces, 2014, p. 21).

El análisis de los resultados también se realiza con otra teoría psicométrica, la teoría de respuesta al ítem (TRI), se empieza a buscar otra forma de reportar los resultados por niveles de desempeño.

En 2005 fue la primera por Teoría de Respuesta al Ítem, la segunda gran etapa, en donde, como es un sistema matricial preguntamos como 80 o 90 de Matemática que requieren más dominios de los que pueden entrar en 24 actividades y que a su vez, utilizando métodos estadísticos, podemos describir niveles de desempeño. Entonces describimos que estos niños de nivel uno son capaces de hacer esto y no son capaces de hacer esto, y así sucesivamente. Creo que es una mejor forma de reportar el desempeño que con la teoría clásica. (D2:41)

Se construyeron los instrumentos para su posterior análisis, basados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Luaces (2014) explica que “este modelo matemático es logístico y pretende medir un rasgo latente en función de la habilidad demostrada por el alumno al resolver ítems representativos del rasgo” (p. 26). En este hito no se genera un informe de resultados ni por escuela, ni por distrito, ni a nivel de país, es una característica del diseño que puede verse como

un problema también. “Uno de los problemas que tiene la evaluación en línea es que no tiene un resultado global, sino que tiene un resultado actividad por actividad” (D2:42).

5.1.2.3 Aprendizaje

Contenidos escolares y foco del aprendizaje

El contenido que se propone evaluar en este hito, al igual que en el hito 1, continúa centrado en áreas disciplinares tanto en contenidos como en competencias disciplinares. Luaces nombra las disciplinas seleccionadas y argumenta sobre la elección de las mismas:

Las disciplinas seleccionadas por las evaluaciones de sistema para obtener indicadores de logro académico de nuestros alumnos, hasta el momento, se limitan a: Lengua (competencia lectora), Matemática y Ciencias Naturales. Esta selección no ha sido ingenua ya que responde a una necesidad de acotar las áreas a evaluar en función de estar limitados por: tiempos de aplicación, desarrollo de instrumentos adecuados, recursos financieros; esto motiva que de momento no sea posible diseñar una evaluación que tienda a la obtención de información acerca de la totalidad de las disciplinas consideradas a nivel curricular. (2014, p. 44)

Y también aclara que “los instrumentos pretenden evaluar el desarrollo de competencias en las áreas seleccionadas” (Luaces, 2014, p. 45). Algo diferencial es que las voces de los entrevistados centran su preocupación e interés en la propuesta o actividad de evaluación más que en el contenido.

Lengua es una competencia. Ser competente con la lengua escrita, leer y escribir, te lo dicen todos los lingüistas, eso es una competencia. No estamos evaluando el idioma, no estoy evaluando la gramática, nunca evaluamos la gramática. No, estamos evaluando lo que es la competencia lectora y la competencia de producción de texto, o sea estamos evaluando competencia. (D10:44)

La responsabilidad final de la prueba yo diría que es nuestra, pero nosotros primero pensamos ¿cuáles van a ser los temas de énfasis este año? Este año fueron en Ciencias, eran ideas previas sobre ciertos contenidos como calor y cambio de estado. En el caso de Matemática eran números racionales y geometría. Esos temas se acuerdan entre formadores e inspectores. (D2:37)

“Trabajar en la competencia es ir más allá de la propia disciplina, queda dentro” (D10:47).

“Se trata de que las actividades que no sean de evocación, de repetición, de definiciones, sino pensar en la competencia” (D9:13).

“Justamente lo que hay que hacer son propuestas de situaciones donde se pongan en juego esos conocimientos que aprendieron. Y esa es un poco la filosofía que está atravesando todas las evaluaciones” (D9:15).

De esta manera, se produjo una complementariedad muy valiosa, a mi manera de ver, entre el conocimiento del evaluador y el conocimiento de la maestra, que le iba aportando cuales son los contenidos programáticos y cuáles son los tipos de actividades que se proponen a los niños para que aprendan. Entonces ahí construyeron muchos y calibraron, hubo que calibrar todos los ítems. (D10:32)

Se piensa desde el diseño en que sea un insumo para el docente:

¿Es en el área de la Lengua o es en el área de la Matemática, es en el razonamiento? ¿Son problemas conceptuales que no captó o no pudo internalizar cuál es la regla básica del sistema de numeración? Eso que está como implícito y que en el fondo tenés que empezar a separar para encontrar qué es lo que no entendió, qué es lo que no pudo relacionar para después seguir aplicando conocimiento, porque cuando hablamos de resultado de aprendizaje obviamente estamos en la aplicación del conocimiento y aquí en la evaluación formativa estamos en la construcción del conocimiento. (D10:21)

El foco está puesto en la adquisición del conocimiento y la construcción de significados más que en las respuestas correctas de la prueba.

Qué puede hacer el alumno con el conocimiento para trasladarlo a nuevas experiencias y a nuevas actividades; lo que nosotros llamamos “actividades auténticas”, o sea, actividades que el alumno se puede enfrentar en la vida y fuera de la escuela. No aquellas actividades típicamente escolares donde solamente había que aplicar un conocimiento o dar una definición que aplica un algoritmo. Sino que esto va a procesos cognitivos de mayor nivel, por ejemplo puede ser dar ejemplos, relacionar conocimientos, etc., algo que el alumno tenga que hacer una elaboración para resolver las actividades. (D9:12)

La evaluación es para mirar lo que sabe, por eso te digo en qué momento del proceso está, el momento en que está es lo que sabe hacer, no es que hay un libro un manual que te dice momento uno, momento dos, momento tres; el momento en que está: es lo que él sabe hacer y eso es Vygotsky. Lo que él sabe hacer por sí mismo, ese es su momento del desarrollo, cognitivo dice él, pero es un proceso de aprendizaje, él te dice clarito y ahí interviene uno para ayudar, pero tenés que ayudarlo a avanzar desde lo que él sabe. ¿Y si no sabés lo que él sabe? Sabes lo que no sabe [...] Y la evaluación te dice lo que él sabe. (D10:42)

5.1.2.4 Rol de la tecnología

En este hito, la tecnología digital es determinante para llevar a cabo la evaluación. El uso de la tecnología en la evaluación en línea implica un tratamiento particular, un rediseño significativo que implicaba arriesgarse a lo nuevo.

La tecnología es fundamental, porque si no estuviera la tecnología, esto no sería posible directamente. Una de las cosas que dijimos fue que, si hay una computadora por cada niño, evidentemente esto nos tiene que hacer reflexionar y pensar en cómo utilizar realmente el instrumento a favor del aprendizaje. (D9:16)

“Yo creo que hay mucho “pienso” pedagógico y conceptual en que usamos la computadora, pero con un fin de la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos y cómo evaluamos y cómo seguimos enseñando” (D2:62).

Tampoco sabíamos si la máquina iba a mejorar o empeorar los aprendizajes, no teníamos idea si la máquina iba a permitir que aprendieran más o que aprendieran menos. Teníamos como la sospecha de que el niño iba a construir el sentido de la lectura como sentido práctico porque si no sabía leer no iba a poder entrar, no iba a poder manejar la máquina, porque la máquina le iba a preguntar cosas, a dónde tenía que ir o cómo tenía que hacer. (D10:9)

¿Qué les parece si probamos con un diseño de prueba *online*? Fue un trabajo muy grande en aquel momento, muy grande porque implicaba una plataforma especial, porque precisaba personal especializado, informático, para que diseñara bien cómo tenía que funcionar esa plataforma. Bueno, ahí la ayuda de Ceibal también fue importante y cómo disminuir algunos elementos que podrían al eliminar el costo, estaríamos sin querer incluyendo alguna variable que era el manejo de la máquina, como una variable que podía estar también incidiendo, y de hecho está incidiendo en el resultado de la prueba. Porque podría ser que a los niños no la entendieran, no la manejaran bien o que la propia máquina no funcionara y que Internet no estuviera completo en esa época. (D10:6)

Se le da un uso de “modificación” según la categorización de Puentedura (2014); a través de la tecnología se redefine la metodología de la prueba, tanto para la aplicar la prueba a los estudiantes como para darle el resultado de forma inmediata a los maestros y otros estamentos (directores e inspectores). “La primera cuestión es devolver resultados en tiempo real” (D2:17). “Hacer cuestiones por computadora permite una prueba mucho más atractiva que en papel, son en colores, son interactivas, tenemos *Gif* animados en muchos casos, tenemos otras posibilidades que sino no tendríamos” (D2:20). “La facilidad de disponer de la devolución inmediata de los resultados en la prueba del grupo y por niño, lo cual da información al maestro para que pueda diseñar y aplicar acciones de retroalimentación temprana” (D7:9). “[...] la tecnología nos daba la oportunidad de que se pudiera reflexionar sobre cómo se enseñaba y qué aprendían estos niños en cuanto a lo que devolvía en la resolución de los ítems” (D11:3).

El maestro sorprendido te mostraba en la propia *laptop*, como ellos se habían dado cuenta en una lectura horizontal. Ese niño con respecto a los diferentes ítems de un

mismo contenido, o sea cómo los alumnos construían un contenido y dónde ibas observando la falencia. Cómo podían ver instantáneamente el niño con respecto al resto del grupo. (D11:1)

“Nosotros [a nivel sistema] en el período que empieza la evaluación día a día sabemos cuántos la están haciendo, eso también te lo da la tecnología y yo creo que hoy esta cobertura es importante” (D11:11).

La posibilidad de hacer una evaluación en un mes y medio, se hacer trescientas mil evaluaciones y cada maestro tiene los resultados en el momento que termina su grupo, cada director tiene el resultado al final del proceso que los maestros hicieron la evaluación, y al mes y medio tenemos una visión de cómo vamos en algunos aspectos a resaltar de la enseñanza, durante el año lectivo. Me parece que son cosas que no se podrían hacer sin computadora. (D2:18)

5.1.3 Hito 3: Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes desde las voces y los documentos (2015 - 2020)

Los documentos de las entrevistas que se realizaron para elaborar el relato del hito 2 fueron D1 - D8 - D13 - D15. El relato se complementa información de los documentos relacionados con el hito 3, especificados en la Tabla 5.

5.1.3.1 Contexto de política nacional

Antecedentes

Los antecedentes que se recogen de las voces de los protagonistas son conceptuales, la evaluación estaba inmersa en un modelo centrado en la reproducción de contenidos.

Empezaron a aparecer emergentes de cambio y de innovación, pero era un modelo estrictamente contenidista muy centrado en la reproducción de contenidos, muy centrado en formar en cultura general a nuestros alumnos y seleccionar a los que iban a llegar a la universidad y a los que no. (D1:26)

En este marco, los estamentos dentro del sistema educativo definen la figura del inspector con un rol fundamentalmente administrativo, de supervisión y de fiscalización.

Muchas veces no se medía la calidad del trabajo en general, o sea el inspector no iba a ver cuántos de sus alumnos aprobaron y cuántos no, el inspector lo que iba a ver era si estabas cumpliendo con la planificación, si ibas a llegar a fin de año a dar todos los temas que estaban previstos por el programa, iba a ver si habías puesto los escritos... y eventualmente miraba una clase y te hacía una sugerencia de tipo pedagógico, eventualmente. (D1:6)

El Plan Ceibal estaba en marcha desde seis años antes; con el objetivo de recibir sugerencias o recomendaciones para la próxima fase con que iban a contribuir a la educación es que la dirección del Plan Ceibal solicitó a Michael Fullan y su equipo una consultoría. A fines de 2013 se contó con un informe que dio cuenta de un marco conceptual definido y sugerencias enfocadas a la realidad uruguaya. Este informe es el primer antecedente documental que detalla los pilares conceptuales del proyecto de Red Global de Aprendizajes que comienza a implementarse en Uruguay a partir de 2014.

La dirección del Plan Ceibal nos ha solicitado que exploráramos el Plan Ceibal y su papel en la educación uruguaya desde la perspectiva de la transformación integral del sistema, y lo que se sabe sobre el cambio educativo, con el objetivo de dar con sugerencias o recomendaciones para la próxima fase con que contribuirá el Plan Ceibal a la educación. (Fullan et al., 2013)

Es de destacar que, dentro de los ocho principios de la transformación del sistema que el equipo de Fullan toma como referencia al emprender su trabajo, se explicita “la relación entre la enseñanza y la evaluación (alineadas y equilibradas)” (Fullan et al., 2013, pp. 5-6). La percepción desde las voces es que desde los colectivos docentes reinaba un sentimiento de urgencia en relación con un cambio educativo. “Se aceleró muchísimo la percepción o el

sentimiento de urgencia en relación a un cambio y también el consenso en relación hacia dónde ese cambio debería estar construyéndose” (D1:8).

Causas

En este escenario surge una alianza entre la ANEP y Plan Ceibal para formar parte de un movimiento internacional de cambio educativo centrado en las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo (NPAP) con foco en la evaluación de competencias transversales. Con el objetivo de proporcionar un marco de evaluación integrado que fuera acorde al contexto específico de la tarea de aprendizaje en profundidad Fullan y Langworthy (2014) se plantearon nuevas formas de medir los resultados de aprendizaje que siguen conviviendo con formas más tradicionales. “En teoría, al final de sus experiencias de aprendizaje con las nuevas pedagogías, los estudiantes deberían aprobar sin ninguna dificultad las pruebas estándares que miden el dominio de los contenidos curriculares” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 42). Esto de la convivencia de formas de evaluar tradicionales con el diseño más integrado que propone la Red Global de Aprendizajes también se ve inscripto en las voces “Eso sigue entre nosotros, o sea no es que llega La Red y ahora de repente todos nos levantamos y vamos a evaluar de otra manera y vamos a planificar de otra manera” (1:26).

El sentimiento de urgencia de cambio del sistema educativo se fue haciendo notar con el paso de los años. La política educativa empezó a generar estrategias y opciones orientadas a mejorar los aprendizajes. Se elaboró un Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2016) en el cual se definieron perfiles de egreso con foco en competencias aportando insumos que respaldan la línea de las NPAP que incluyen herramientas de evaluación con foco en competencias transversales. “Me parece que hay como más voluntad de tener información y poder utilizarla para implementar mejoras y eso me parece que es un súper valioso y súper interesante” (D1.3).

Lo que la Red ofrece es un marco de trabajo organizado y consistente y una definición operativa de competencias transversales. Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un universo de competencias posibles y ofrecer herramientas de evaluación, que son las que llamamos progresiones, está definiendo un marco para la acción. Y esto no existía, no existe en ningún otro proyecto educativo en el Uruguay contemporáneo. (D8:5)

Este enfoque proporciona un marco de evaluación integrado que es acorde al contexto específico de la tarea de aprendizaje en profundidad” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 43).

Consecuencias

Como consecuencia de la implementación de NPDL en Uruguay con el proyecto Red Global de Aprendizajes (RGA) surge una nueva propuesta, un nuevo diseño de evaluación para todo el sistema educativo.

La Red Global de Aprendizajes no es una política de evaluación, sino es más bien un marco conceptual y un marco para la acción que incluye lineamientos de evaluación, que son, sin lugar a duda, muy cuestionadores de las prácticas tradicionales de evaluación, pero hay que decir, en alguna medida, complementarios. La Red como política educativa es esto. Incluye una línea fuerte y un pensamiento fuerte de evaluación que revisa y cuestiona algunas prácticas tradicionales, pero que también rescata o necesariamente necesita de otras formas más automáticas, tradicionales, estandarizadas de evaluación de contenidos. (D8:1)

Con consecuencias directas también para el docente de aula que es parte del ecosistema de actores que implementan la evaluación.

Puede ser hasta para el propio docente que está realizando sus prácticas y entonces ahora se encuentra con estas nuevas herramientas y se pregunta cómo hacerlas consistentes con sus prácticas tal cuál las venía haciendo. Cuánto del uso de estas herramientas tiene un impacto en las prácticas [...]. (D8:29)

Se marca así un nuevo hito en la historia de la evaluación en el sistema educativo uruguayo. Se valora una continuidad histórica de los tres hitos, una continuidad, un avance en la línea conceptual de la evaluación (que comienza en 1996). Los tres hitos pueden enmarcarse en un proceso consecutivo de cambio a nivel del sistema educativo.

Entonces, para mí todo el proceso evaluativo en algún momento en la historia del Uruguay se va a mirar, porque creo que el avance es un momento innovador. Para mí el avance que hay creo que históricamente uno se debería parar en 1996. (D13:5)

Conflictos

El conflicto o la tensión que se plantea en este hito a nivel de política es esa convivencia entre formas tradicionales de evaluación con las propuestas de evaluación ancladas en el cambio educativo. “Genera tensión porque la Red es un proyecto de cambio” (D8:31).

Decía antes que de alguna manera convive con formas tradicionales de evaluar, porque la Red no ofrece evaluación de contenidos, ni pone su foco en evaluación de contenidos, porque asume que hay formas de evaluación de contenidos ya instaladas. Lo que es interesante y no está del todo resuelto es cómo conviven estas dos formas de evaluación: evaluaciones tradicionales estandarizadas con evaluaciones más cualitativas y por competencias, y en base a rúbricas y progresiones. (D8:7)

Entonces el cambio viene con tensión porque bueno, nos hace salir de nuestra zona de confort, de nuestras prácticas conocidas, etcétera. ¿Cómo se transita esa tensión? En resistencias, en discusiones de tipo político, tiene muchas manifestaciones. Supongo que es parte de entender la teoría también y su implementación, asumir que hay tensiones que se producen ahí en los distintos niveles. (D8:32)

La resistencia se expresa en todos los estamentos, también a nivel docente.

Yo creo que acá en la evaluación tenemos siempre un componente político bastante fuerte y también hay un componente, no sé si es político sindical o tiene que ver con la cultura profesional docente, que genera bastantes rispideces y complicaciones en relación con la evaluación. (D1:1)

“Una nota de la ATD decía que había maestros que se sentían ofendidos porque no querían las rúbricas” (D13:4).

A pesar de la resistencia se expresa un claro avance hacia la incorporación de los cambios y las nuevas propuestas con el paso del tiempo.

Y en el 2014, desde las propias referentes del sistema que participaban en el proyecto teníamos, no eran mandatos, pero bueno era como una sugerencia intensa, de que no habláramos de competencias. No podíamos usar la palabra competencias y en el núcleo del proyecto tenemos seis competencias, o sea teníamos que hablar de las 6c y después teníamos que disfrazar que eran capacidades o habilidades y nadie sabía muy bien de qué estábamos hablando. Lo cierto es que sí hablábamos de competencias, todo el mundo lo sabía, pero no podíamos decir la palabra ¿no? Imagínate el cambio desde 2014 hasta ahora, fue abismal. (D1:10)

5.1.3.2 Evaluación Educativa

Concepciones y relaciones con el campo educativo

Las voces en este hito recuperan la evaluación como directamente relacionado con la práctica y con el cambio educativo. “La evaluación no es un componente aislado, es un pilar de las Nuevas Pedagogías” (D8:34). “Me pareció fundamental todo aquello que nosotros estudiábamos, que la evaluación es un factor, un motor de transformación de prácticas” (D13:1).

El cambio en la evaluación también está asociado con un cambio en la pedagogía [...]. Yo personalmente, a veces no sé si el motor de cambio lo tenemos que poner en la pedagogía o en la evaluación, creo que de hecho es a veces, definitivamente en la evaluación, y en una evaluación diferente, si nosotros queremos trabajar de otra manera, en realidad tenemos que decir qué es lo que estamos valorando, lo que no valoramos a nadie le importa. (D1:12)

Desde la Red se le dan lineamientos acerca de cómo diseñar la evaluación con herramientas específicas. Con una visión amplia (360°) de la evaluación, integrando a la evaluación del

desarrollo de competencias en los estudiantes (a cargo del docente), la perspectiva de la evaluación de las condiciones del centro (a cargo del director) y la evaluación de las condiciones del sistema (a cargo del Inspector). Lo que desde NPDL se le llama el componente de Nuevas Mediciones.

Las Nuevas Mediciones son un conjunto de herramientas que ayudan a los docentes y líderes de la educación a analizar y mejorar las condiciones de aprendizaje profundo, diseñar experiencias de aprendizaje profundo y facilitar el desarrollo de competencias de aprendizaje profundo. (Fullan et al., 2016, p. 3).

Estamos haciendo foco en la evaluación de aprendizajes por parte de un docente o el sistema educativo a los estudiantes, lo que la Red ofrece también es el componente que llamamos Nuevas Mediciones, que son formas de evaluar a distintos niveles y eso también es muy innovador para el sistema educativo. Evaluación de las condiciones del centro educativo para el desarrollo del aprendizaje profundo; la evaluación de las condiciones del sistema para el desarrollo del aprendizaje profundo y claro está la evaluación del desarrollo de las competencias en los alumnos. Entonces eso también, así como herramientas de auto evaluación docente, que también son innovadoras en el sistema educativo uruguayo. (D8:17)

En términos de formas de evaluación y en relación con el tipo de cosas que hicimos en NPDL, y en ese periodo de tiempo que están revisando, empezamos a hacer foco en la medición y desarrollo de las competencias de los estudiantes; las condiciones de la escuela y el diseño de aprendizaje. (D15:1)

Cuando uno habla de evaluación en enseñanza parece que es solamente del docente a los estudiantes, solamente la evaluación de los aprendizajes. La Red, con su visión de sistema, ofrece herramientas para evaluar un poco ese 360[°] el docente consigo mismo, el docente a sus estudiantes, potencialmente el estudiante hace evaluación, pero también el director de su centro educativo y el sistema educativo en su conjunto. (D8:38)

Esto se refuerza considerando el punto de partida que plantean Fullan, McEachen y Quinn: “uno de los principales obstáculos para evaluar a los estudiantes sobre lo que realmente importa para sus vidas es la dificultad de medir las condiciones de aprendizaje, diseños y resultados esenciales para alcanzar el éxito con el aprendizaje profundo” (Fullan et al., 2016, p. 3). El diseño de la propuesta de evaluación para los estudiantes está a cargo de los docentes en las aulas que con herramientas llamadas “progresiones de las 6 C”, elaboran las pruebas que valoran el pre y post de la implementación del diseño de aprendizaje, con la idea de generar prácticas transformadoras.

Yo creo que las 6 C lo que hacen es poner en valor una serie de competencias que yo integro en mi diseño para poder generar prácticas transformadoras. Porque las 6 C lo que me están dando es la clave de qué cosas tengo que estar tomado en cuenta cuando diseño, para no caer en una práctica de tipo más tradicional, que tenga que ver con escuchar, responder. Si estamos hablando de metodologías activas, las metodologías activas o las prácticas que ponen al estudiante en un lugar activo, necesariamente van a necesitar que el estudiante ponga en juego la creatividad por ejemplo, necesariamente van a necesitar que sus estudiantes comuniquen lo que están haciendo, por eso aparecen las 6c, no es porque vamos a valorar solamente las 6c, sino quizás ellos lo que nos están diciendo es: en tus diseños, encargáte de que pasen cosas que involucren estas competencias y seguí enseñando de Historia y seguí enseñando Geografía, Lengua, lo que sea, pero no le enseñes como antes. (D1:20)

Entonces estas competencias y estas progresiones lo que pretenden hacer es poner luz sobre qué cosas deberían contener nuestros diseños. Y además creo que lo que estaban buscando es tener una herramienta que permitiera valorar o evaluar el trabajo que se estaba haciendo en esa dimensión, lo que no sustituye, ni reemplaza otro tipo de evaluación que yo quiera realizar para valorar el aprendizaje disciplinar, por llamarle de alguna manera. (D1:21)

El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes fue medido por el docente usando las progresiones de aprendizaje, [el docente] escribiendo informes

pre y post intervención para aquellos estudiantes en los que el Aprendizaje Profundo se vio claramente estimulado. (D15:7)

En la siguiente Figura 23 se esquematizan los procesos, las herramientas y los actores que facilitan los resultados de aprendizaje profundo y son el componente de Nuevas Mediciones de las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo (NPAP).

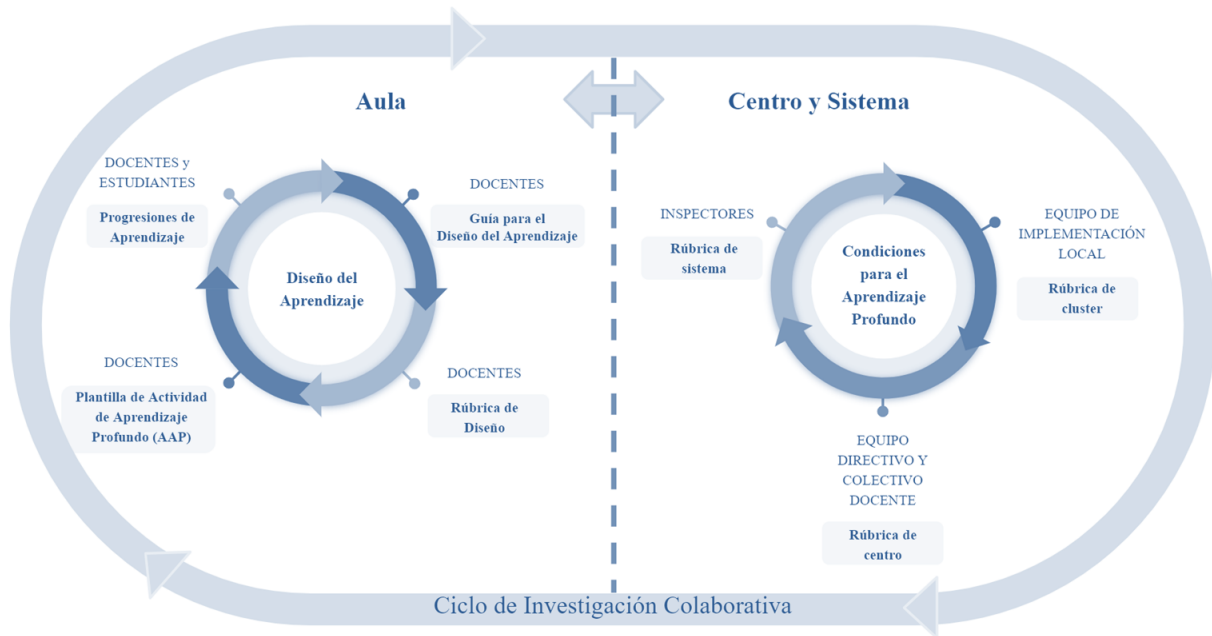


Figura 23: Procesos, herramientas y actores involucrados en la evaluación según NPDL

Fuente: Elaboración propia en base a Fullan et al., (2016).

Aunque la figura detalla varias herramientas, las que se usan para recolectar datos son:

- Progresiones de Aprendizaje Profundo: medir y rastrear el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias de aprendizaje profundo.
- Rúbricas de Condiciones de Aprendizaje Profundo: medir el sistema, el *clúster* y las condiciones del centro educativo que apoyen los resultados de aprendizaje profundo.
- Actividades de Aprendizaje Profundo (AAP): actividades y descripciones de diseños de aprendizaje y resultados de los estudiantes, que describen el aprendizaje profundo (Fullan et al., 2016, p. 5).

Para todos estos procesos y uso de herramientas es necesaria una apuesta fuerte a la formación de docentes de aula, directores e inspectores.

[La pregunta es] cuánto del uso de estas herramientas tiene un impacto en las prácticas. Yo creo que ahí está la estrategia de la Red de hacer una intervención fuerte formativa con cursos, con espacios de difusión, encuentros, al mismo tiempo que las herramientas se presentan y se explicitan, y se explica su forma de implementación. Entonces no es que “te tiro la herramienta” y veo que la herramienta genera. No. Con mucha reflexión al respecto, explicitación, reflexión sobre la práctica. (D8:30)

Acá a lo que nos estamos moviendo es a otra cosa, una evaluación que por definición no es estandarizada, que tiene mucho de caso a caso. Del docente haciendo un uso específico de una progresión de aprendizaje o una rúbrica y llevando eso contextualizándolo a su franja etaria, su ciclo educativo y a sus estudiantes específicos. (D8:13)

Esos diseños de aprendizaje elaborados por los docentes donde están incluidas las actividades de evaluación (AAP) son parte de un proceso llamado “Moderación”.

En el período del tiempo en que se están concentrando [2015-2017], también empezamos a evaluar el diseño de aprendizaje de los docentes. Esto se llevó a cabo, tanto a escala global como local, mediante el envío por parte de los docentes de sus diseños de aprendizaje en un formato dado. Luego se usó nuevamente una rúbrica de evaluación. Equipos de docentes, tanto a escala local como global, se reunirían para examinar estos diseños de aprendizaje y la herramienta en cuanto a sus fortalezas, con el fin de hacer una correlación con las categorías de la rúbrica de diseño. (D15:2)

Esta etapa temprana de la moderación del diseño de aprendizaje se hizo más y más sofisticada en los años siguientes y se vio reflejado en los contenidos del formato dado y en los requerimientos, también se reflejó en la manera en que los equipos de moderadores recibieron entrenamiento directo para poder utilizar la herramienta y participar de manera exitosa en el proceso. (D15:8)

Las características de la evaluación en este hito traen consigo la dificultad en generar sinergias en el sistema educativo, especialmente por el uso de las herramientas.

Muchas veces pasa que diseñás actividades que están buenísimas y que son súper creativas, n donde el estudiante tiene claramente un rol activo, pero después tenés que traducir eso a un número y ese número en general tiene que ver con los modelos anteriores de evaluación, y terminás generando algo y valorando otra cosa. Entonces se genera como una gran confusión y en definitiva a los estudiantes les importa aquella valoración que los va a hacer promover o no. (D1:14)

Yo te diseño actividades para trabajar de forma más creativa, ya sea por proyectos o por diseños de aprendizaje, lo que quieras, pero después ¿cómo nos damos cuenta del proceso? Le puedo diseñar una evaluación auténtica también, pero esa evaluación auténtica: ¿tiene la fuerza suficiente como para que el estudiante promueva el curso? ¿Tenemos los avales institucionales y sociales para esa evaluación? (D1:17)

En el caso de [educación] primaria viste que hay más conciencia del proceso y hay más preocupación desde el punto de vista pedagógico de cómo trabajar con el alumno para que consiga aprender. Y en el caso de [educación] media, la obsesión que tenemos y lo digo como profesor, es que aprendan mi materia, yo quiero que aprendan mi materia, que sepan de Historia, eso es lo que a mí me preocupa, me interesa. Y claro, entonces también se vuelve mucho más complicado generar sinergia, que toda la institución y todos los colegas trabajemos en la misma dirección, entonces estas herramientas se vuelven complicadas, se vuelven difíciles. (D1:23)

Las herramientas, en formato de rúbricas, también presentan un conflicto, una postura crítica frente a que son creadas en otro país, con otra cultura. “Después de cuatro años, hay muchas cosas en las que avanzamos y nos dimos cuenta, conseguimos que funcionaran, las progresiones” (D1:32)

La Red no ofrece herramientas para evaluar el conocimiento disciplinar de Matemática, Lengua y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, parece que NPDL, asume o parte de la base de que hay una trayectoria y herramientas para evaluar los conocimientos y que estos se integran. (D8:16)

“Competencias, todo el mundo habla pero a la hora de aterrizar esas herramientas son maravillosas [...] Esto genera un lenguaje común que nos pone a todos en la misma página y desde ese lugar es súper importante” (D1:31).

Es algo para pensar, pero bueno, también uno puede pensar en herramientas que son específicas a cada cultura, ¿por qué tenemos que estar todos en la misma? Y capaz que las habilidades de comunicación son más estandarizables a través de las estructuras o que las habilidades o la competencia que involucra empatía y manejo de la motivación. (D8:39)

Finalidades de la evaluación

Se parte de la premisa que “el tipo de aprendizaje en profundidad fomentado por las nuevas pedagogías no puede evaluarse con los exámenes estándares tradicionales” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 40). Pero sabiendo que se convive con las formas tradicionales de evaluar.

“Lo que es interesante y no está del todo resuelto es cómo conviven estas dos formas de evaluación: evaluaciones tradicionales estandarizadas con evaluaciones más cualitativas y por competencias y en base a rúbricas y progresiones” (D8:35).

En cuanto a las condiciones de la escuela, los reportes fueron hechos por los equipos directivos, también en forma de evaluación comparativa, para iniciar el trabajo desde un punto de referencia en el tiempo en el que planificarían sus respuestas en función a dicho informe de referencia inicial. Implementaron algunos cambios, regresaron y se evaluaron en esa línea de tiempo. (D15:4)

La evaluación es aprendizaje, "como aprendizaje". Se evidencian los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones del centro y el sistema para el aprendizaje. Se busca tomar decisiones para mejorar los aprendizajes.

Elementos. Implementación de la evaluación

La evaluación en este hito trasciende un momento determinado del año y no cuenta con un instrumento único para todos los procesos y actores involucrados en la evaluación, la evaluación está en función del desarrollo del aprendizaje.

Lo que realmente nos interesa es el aprendizaje profundo que está definido como un conocimiento o un aprendizaje que integra las competencias para la vida. Entonces, evaluar el progreso de esas competencias para la vida pasa a ser clave para poder evaluar el camino del desarrollo del aprendizaje profundo. (D8:37)

El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes fue medido por el docente usando las progresiones de aprendizaje, [el docente] escribiendo informes pre y post intervención para aquellos estudiantes en los que el aprendizaje profundo se vio claramente estimulado. (D15:7)

En cuanto a las condiciones de la escuela, los reportes fueron hechos por los equipos directivos, también en forma de evaluación comparativa, para iniciar el trabajo desde un punto de referencia en el tiempo en el que planificarían sus respuestas en función a dicho informe de referencia inicial. Implementaron algunos cambios, regresaron y se evaluaron en esa línea de tiempo. (D15:14)

Se nombran herramientas de evaluación que podríamos categorizar como referentes en cuanto a que son rúbricas que indican el estado de situación en el momento en que se aplican, tanto del estudiante como del centro o el sistema. Para valorar las condiciones del centro educativo (escuela) para el desarrollo del aprendizaje profundo se utiliza la "rúbrica de centro". "No se trata de una herramienta prescriptiva, sino de un instrumento que ordena la discusión y enriquece la reflexión de la comunidad educativa" (RGA, 2020, p. 11). Las condiciones que se

evalúan se ordenan en cinco dimensiones que tiene que ver con la visión y los objetivos; el liderazgo; la cultura colaborativa; el desarrollo de capacidades para profundizar el aprendizaje; las nuevas mediciones y el apalancamiento digital. En la Figura 24 vemos un ejemplo de dos dimensiones de las seis dimensiones de la rúbrica de centro con sus descriptores en los cuatro niveles de valoración.

DIMENSIONES	INICIAL	EMERGENTE	COMPETENTE	AVANZADO
VISIÓN Y OBJETIVOS	No hay estrategias ni metas alineadas con el aprendizaje profundo. Las decisiones y la asignación de los recursos reproducen modelos pre-existentes.	Las estrategias y metas hacia el aprendizaje profundo están formalmente delineadas y articuladas. Algunas decisiones respecto a los recursos y procesos reflejan un giro hacia el aprendizaje profundo.	Hay una estrategia escrita y clara, articulada con las metas del aprendizaje profundo y cómo estas deben ser implementadas. La mayor parte de las decisiones respecto a los recursos y procesos están guiadas y alineadas con el aprendizaje profundo.	Hay una estrategia concreta y bien articulada con las metas del aprendizaje profundo. Las decisiones respecto a los recursos y procesos son compartidas por todos los miembros del centro educativo y guían la implementación del aprendizaje profundo.
LIDERAZGO	El liderazgo recae en roles formales. No hay una estrategia intencional para la formación de líderes. Las estructuras y visiones del aprendizaje profundo aparecen como un elemento añadido a lo preexistente. El involucramiento en el aprendizaje profundo está acotado a unos pocos miembros del centro educativo.	Emergen líderes en el centro educativo que visualizan claramente su rol en el desarrollo de liderazgos, estructuras y procesos, para fomentar el aprendizaje profundo. La comunidad educativa -estudiantes, docentes y familias- comienzan a involucrarse con el aprendizaje profundo.	Los líderes crear estructuras y procesos que impulsan cambios en las prácticas y potencian el desarrollo de otros líderes. La comunidad educativa -estudiantes, docentes y familias- tiene un rol activo en las experiencias de aprendizaje profundo.	Existe una gran capacidad de liderazgo, con una clara estrategia para desarrollar, difundir y distribuir el liderazgo a través del centro educativo. La comunidad educativa -estudiantes, docentes y familias- está informada, involucrada y tiene capacidad de influenciar en el aprendizaje profundo de los estudiantes.

Figura 24: Primera y segunda dimensión de la rúbrica de centro

Fuente: RGA (2020) Cuadernillo de trabajo 2020.

En el caso de las herramientas para evaluar a los estudiantes se llaman “progresiones” y las identificamos como referente “de progreso” en función de un criterio. Son rúbricas de las seis competencias que define el proyecto le dan un marco teórico al docente y una concepción de qué es lo que hay que evaluar.

“Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un universo de competencias posibles y ofrecer herramientas de evaluación, son las que llamamos progresiones, está definiendo un marco para la acción” (D8:6).

“Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y no numéricas” (D8:20).

En la Figura 25 vemos el ejemplo de una de las cinco dimensiones que constituyen la progresión de la competencia de comunicación con sus descriptores en los cinco niveles de valoración.

DIMENSIÓN	INICIAL	EMERGENTE	EN DESARROLLO	COMPETENTE	AVANZADO
COMUNICACIÓN DISEÑADA PARA AUDIENCIAS PARTICULARES Estrategias de comunicación adecuadas a los diferentes destinatarios para interpelarlos e impactar en su forma de pensar y actuar.	Los estudiantes aún tienen dificultades para adecuarse al destinatario del mensaje. Tienden a utilizar estilos, modalidades y herramientas de comunicación que les son familiares y cómodas.	Los estudiantes comienzan a adaptar la comunicación a las necesidades, preferencias y contexto de la audiencia, mediante la selección de estilo, lenguaje, modalidad y herramientas, aunque necesitan mucha orientación.	Los estudiantes están mejorando la comprensión de las diferentes audiencias a las que desean dirigirse. Pueden elaborar y adaptar la comunicación a audiencias particulares con un diseño adecuado que permita lograr la máxima comprensión, relevancia y significado para los destinatarios.	Los estudiantes se toman el tiempo para llegar a conocer a su audiencia antes de diseñar sus estrategias de comunicación. Comprenden la diversidad de interpretaciones según los destinatarios. Saben adaptar la comunicación a diversas audiencias; personalizan y enriquecen los mensajes. Buscan devoluciones.	Los estudiantes tienen sólidas habilidades para identificar lo que entusiasma, motiva o preocupa a audiencias particulares y logran que se interesen por su mensaje. Su conocimiento e intuición les permite generar una gama de estrategias para crear mensajes memorables que cambian la forma de pensar o actuar de su audiencia, desafiándola a ir más allá del statu quo.

Figura 25: Primera dimensión de la progresión de la competencia comunicación

Fuente: RGA (2020) Cuadernillo de trabajo 2020.

“Estas herramientas tienen su origen en el equipo de Michael Fullan, en el pensamiento de Michael Fullan, tengo entendido que pasaron por diversas revisiones y fueron testeadas en diversos formatos, pasaron por distintas versiones a las que tenemos hoy” (D8:22).

Todo este conjunto de herramientas, en lo que tienen que ver en su formato, lucen todas como progresiones, como rúbricas: organizadas en dimensiones y en niveles, todas esas herramientas forman el componente que le llamamos Nuevas Mediciones. Por lo tanto denotan toda otra concepción de qué es lo que hay que evaluar y cómo hay que evaluarlo. (D8:33)

“Las progresiones de aprendizaje [...] son buenas herramientas, o sea desde el punto de vista conceptual son densas y son interesantes” (D1:30). Son herramientas que definen operativamente una competencia determinada y describen un progreso para el desarrollo de la misma en el estudiante. “Foco en el pensamiento crítico con una definición operativa de lo que es pensamiento crítico y con una imagen de cómo sería un progreso, cuál es el camino que el estudiante podría hacer para ir desarrollando su pensamiento crítico” (D8:36). También se recoge desde las voces comentarios acerca de la dificultad con respecto a la implementación de las progresiones.

El problema que tienen las progresiones es que no son una herramienta muy amigable. La herramienta en sí no es amigable, creo que es bastante compleja. Y la complejidad

de alguna medida tiene que ver con que no articula, de momento, con nuestra cultura profesional. Nosotros no estamos acostumbrados a trabajar de esa manera, estamos acostumbrados a trabajar de otra forma que involucra más el contenido y la valoración en relación con si ese contenido había sido usado correcta o incorrectamente. Meter todo esto es un shock, y después la herramienta en sí es muy exhaustiva y bastante compleja de compatibilizar con la rutina, sobre todo pensando en un profesor, por ejemplo, de educación media. (D1:22)

Algunos fragmentos de las voces de los protagonistas nos dan pistas para identificar los equipos responsables de las distintas fases del proceso de evaluación. Las personas que llevan adelante el diseño de la evaluación son los docentes de aula, podemos apreciar el proceso de diseño en este relato, donde se pone al docente en el rol de único protagonista.

El agente evaluador es interno: el docente, el director y el inspector, de acuerdo al nivel que se está valorando.

El docente tiene la formación para poder hacerlo, pero me parece también que en muchos casos se sentiría mucho más acompañado si pudiéramos hacer, no de una forma muy rígida ni muy estricta pero, si pudiéramos dar como claves de cómo podríamos llevar adelante esa articulación. (D1:25)

“El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, podemos decirlo así, fue medido por el docente usando las progresiones de aprendizaje” (D15:6). El análisis de datos responde a análisis descriptivos de los datos, datos que se agregan según distintos niveles. El hecho de que todas las herramientas sean rúbricas hace a la particularidad de la gestión de los datos.

Eso ofrece una concepción distinta de evaluar, a nivel sistémico la limitación es para los datos agregados. Los datos agregados que surgen de eso son de escasa utilidad, no es el fin. Lo que pasa que igual agregamos todos los datos [equipo Red Global de Aprendizaje], lo que no me parece mal, de hecho lo hacemos a nivel nacional y lo hacemos con los otros países de NPDL pero hay que tomarlos con cuidado. (D8:21)

También desde el proyecto internacional, NPDL, al que pertenece la Red Global de Aprendizajes, se valora el método auténtico de evaluación mixta tanto datos cuantitativos como cualitativos.

Lo que aprendimos fue a valorar realmente lo que llamamos AMMA (método auténtico de evaluación mixta), es decir, a ver una variedad de evidencia que triangula todos los puntos de vista que apoyan en cierto número de niveles las evaluaciones que estábamos haciendo, ya fueran de estudiantes, escuelas o del aprendizaje. (D15:10)

Así que una de las cosas que aprendimos al momento de este hito fue a cambiar de lo cuantitativo a lo cualitativo. Los desafíos de recolectar datos cuantitativos a lo largo de una red global y, por supuesto, local, fueron muchos. En particular, el hecho de trabajar con escuelas con estructuras diferentes, en zonas horarias distintas y de hecho en hemisferios distintos, eso hace que la recolección consistente de datos cuantitativos sea un desafío. (D15:11)

Lo que surgió como algo de mucho valor para nosotros al momento de observar toda esta evaluación cuantitativa fue la noción de AMMA (método auténtico de evaluación mixta). La noción de AMMA realmente hace que salga a la superficie el profesionalismo de los profesores, y respeta ese profesionalismo porque nos permite medir más que solo los resultados de unos test, nos permite usar evidencia para construir juicios más abarcativos sobre el desarrollo de los estudiantes. (D15:12)

5.1.3.3 Aprendizaje

Contenidos escolares y foco del aprendizaje

En este hito el contenido a evaluar está centrado en las competencias transversales sin dejar de lado el conocimiento disciplinar (“contenido” al decir de las voces de los entrevistados) como parte de un “todo” a considerar.

Pasa que es muy complicado, y esto también a mí me importa aclararlo mucho y es que cuando hablás de evaluación por competencias no significa que el contenido deje de ser considerado, ni tampoco significa que las asignaturas van a desaparecer, no lo creo, en ningún caso. Entonces ahí tenemos un nudo muy complejo, porque es cierto hay competencias más blandas o más transversales que son las 6 C, por ejemplo, de la Red Global de Aprendizajes, pero después cada una de las asignaturas tiene sus propias competencias. Son competencias más específicas, que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento propio de la disciplina. (D1:6)

Mucha gente, en general los más suspicaces en relación con el proyecto, entendieron que el contenido dejaba de importar y que ahora íbamos a evaluar solamente por competencias, bueno eso evidentemente no es así, entonces, si no es así: ¿qué es? Es trabajar el contenido disciplinar integrando esas competencias en las propuestas de trabajo. (D1:19)

Lo otro interesante de la evaluación por competencias es que la competencia no puede forjarse sobre la nada, sin contenidos disciplinares. Uno no puede forjar el pensamiento crítico discutiendo sobre la galletita, necesita un contenido, un contenido interesante, suficientemente complejo para desarrollar el pensamiento crítico y en un cierto sentido con todas las competencias. Entonces, a diferencia de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, la evaluación por competencias necesariamente refiere a los contenidos, por eso es más compleja. Porque no podemos forjar la comunicación si no estamos hablando de cosas interesantes. (D8:10)

Y las cosas interesantes en el sistema educativo son los problemas del mundo y que están atravesados por las cuestiones disciplinares. No es que los problemas interesantes son los programas de las asignaturas, que ese es el otro punto neurálgico. Los problemas interesantes solo pueden ser explicados por conocimientos disciplinares. (D8:12)

Si nosotros queremos trabajar por competencias, tenemos que encontrar la forma de poner en valor el trabajo por competencias y evidentemente generar una evaluación que

tenga sentido para poder trabajar desde ese lugar, sino siempre vamos a volver al paradigma del contenido y a evaluaciones más sumativas. (D1:13)

El foco está puesto en competencias transversales y con una proyección a los factores socio-emocionales.

La Red Global lo que hace es poner, por primera vez en el sistema educativo uruguayo, foco en competencias transversales. El concepto de competencias no es nuevo y está presente en el discurso educativo en las propuestas hace muchos años, en algunos componentes de la educación más que en otros. Lo que la Red ofrece es un marco de trabajo organizado y consistente, y una definición operativa de competencias transversales. Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un universo de competencias posibles y ofrecer herramientas de evaluación, que son las que llamamos progresiones, está definiendo un marco para la acción. Y esto no existía, no existe en ningún otro proyecto educativo en el Uruguay contemporáneo. Siempre tuvimos claro, es algo que siempre planteo a los docentes, siempre tuvimos clara la importancia de la comunicación, de forjar el pensamiento crítico, pero por primera vez tenemos un marco para la acción que nos permite, de hecho, poner el foco en el pensamiento crítico con una definición operativa de lo que es pensamiento crítico y con una imagen de cómo sería un progreso, cuál es el camino que el estudiante podría hacer para ir desarrollando su pensamiento crítico. Eso, diría yo, es la especificidad, el gran aporte de las Nuevas Pedagogías para el aprendizaje profundo de la Red Global. (D8:3)

Las competencias no son un componente aislado, la evaluación no es un componente aislado, es un pilar de las Nuevas Pedagogías. Las Nuevas Pedagogías nacen un poco en relación con nuevas formas de evaluar, esta cuestión de evaluar lo que realmente nos interesa y no lo que es más fácil de evaluar, lo que podemos evaluar. Y como lo que realmente nos interesa es el aprendizaje profundo que está definido como un conocimiento o un aprendizaje que integra las competencias para la vida, entonces evaluar el progreso de esas competencias para la vida pasa a ser clave para poder evaluar el camino del desarrollo del aprendizaje profundo. (D8:15)

Así fue que, durante este hito 3, también empezamos a cuestionar cuáles eran el tipo de cosas que podíamos evaluar para señalar el impacto y el logro que estábamos teniendo en los estudiantes. Una de las observaciones que estábamos recibiendo era el creciente *engagement* de los estudiantes, el incremento en la asistencia y el incremento del bienestar tanto en estudiantes como en docentes. Así que fue en ese punto que empezamos a desarrollar encuestas de bienestar para estudiantes y docentes y nos dimos cuenta de que había otras mediciones, mucho más allá de las que estábamos haciendo, que nos permitían tomar una fotografía más poderosa del impacto y los resultados que estábamos obteniendo de los estudiantes. Podríamos decir que estábamos particularmente más atentos a los factores socioemocionales que impactan en el aprendizaje. (D15:13)

5.1.3.4 Rol de la tecnología

La tecnología cumple un rol de “redefinición”, según la categorización de Puentedura (2014) en la evaluación de los aprendizajes de este hito 3, tanto para el diseño de actividades como para el análisis de los datos del proceso de moderación. En el diseño de las actividades se crean nuevos ambientes de aprendizaje, actividades, que sin la utilización de la tecnología serían impensables. “Hay una concepción de llevar al máximo de sus posibilidades el uso de la tecnología. Se piensa qué estamos haciendo con tecnología que no podemos hacer sin ella, en comunicación, en ciudadanía y la Red es un ejemplo de eso.” (D8:24).

La Red integra sistemáticamente herramientas tecnológicas de los más diversos proyectos, siempre con el foco en las competencias. Cómo podemos usar: la videoconferencia, el dispositivo, el robot, el MicroBit o el pensamiento computacional y la programación para forjar las competencias, siempre con la mira en las competencias transversales. (D8:24)

La tecnología tiene sentido si me permite hacer cosas que yo no podía hacer sin tecnología, que no puedo hacer sin tecnología. Porque si no, si yo voy a meter tecnología para hacer las cosas que puedo hacer sin ella, en general lo que estoy haciendo es sumar

algún problema, la tecnología no siempre es fácil, puede ser muy caprichosa y puede complicarnos mucho los procesos, procesos que perfectamente podríamos hacer sin tecnología. (D1:27)

En cuanto a la “moderación”, la tecnología redefine el proceso.

Ciertamente, en torno a los procesos tradicionales de agregación, recopilación, examinación de datos, [la tecnología] habilita la moderación global: pudimos tomar diseños de aprendizaje de cualquiera de nuestros siete clústeres y ponerlos en un espacio en línea, reunir a tres o cuatro moderadores de diferentes países y repetir ese proceso para continuar desarrollando la confiabilidad interna adecuada. Sin tecnología eso no sería posible. (D15:14)

Tradicionalmente, la tecnología persigue la agregación e interpretación de datos. Pienso que, como lo he descrito antes, la tecnología como contribución en la moderación permite que los resultados sean mucho más ricos, mucho más personalizados, mucho más humanos, mucho más sutiles, mucho más matizados. (D15:15)

Ahora bien, podríamos tomar tareas de aprendizaje y pasarlas por un algoritmo informático para analizar el tipo de lenguaje, eso probablemente nos daría un número, pero con un proceso de moderación obtenemos puntos de vista y opiniones muy diferentes, conversaciones objetivas y retroalimentación personalizada constructiva que se ha dado con la intención de mejorar un trabajo, y eso es algo que la tecnología no puede hacer por nosotros. (D15:16)

También podrías contra argumentar y decir que es posible llevar a cabo un proceso de moderación local sin tecnología, y sí, claro que puedes. Pero lo que la tecnología permite, el gran cambio que la tecnología trae es la posibilidad de conectar simultánea e instantáneamente con personas en otros contextos que tienen diferentes opiniones, puntos de vista y experiencias (niveles de experticia). Y la tecnología no solamente permite que esas personas se reúnan en un ambiente virtual para tener conversaciones

reales, sino que habilita el desarrollo de capacidades en esas personas. A aquellas personas que en la vida real nunca habrían podido conectarse o reunirse, les permite, de hecho, conectarse, reunirse y aprender unos de otros, compartir las mejores prácticas y volver y compartir eso con la gente con la que trabajan; así, la tecnología nos da esa dimensión de eficiencia y eficacia. (D15:17)

5.2 Algunas miradas transversales

Presentamos aquí algunas miradas transversales por las dimensiones de política, didáctica, aprendizaje y tecnología en los tres hitos que dan lugar a la matriz que hemos construido a partir del estudio de cada caso en profundidad y que se despliega en totalidad en el punto 5.3.

5.2.1 Un recorrido longitudinal a la dimensión de política nacional

Reconstruimos en una línea temporal, la Figura 26, la relación entre las autoridades políticas con los hitos de evaluación. Marcando el inicio en 1985, año del regreso a la democracia, y siguiendo con períodos de cinco años correspondientes a los cambios en la presidencia del país y por consecuencia, a la gobernanza del CODICEN y del CEIP. Estos cambios en las autoridades marcaron cambios en las políticas educativas del país y por consecuencia en las políticas de evaluación.

1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	
J. Sanguinetti (C)	L. Lacalle (B)	J. Sanguinetti (C)	J. Batlle (C)	T. Vázquez (FA)	J. Mujica (FA)	T. Vázquez (FA)	Pdtes. Nacionales
J. Pivel Devoto	J. Gabito Zóboli	G. Rama	J. Bonilla	L. Yarzabal	J. Seoane W. Netto	W. Netto	Pdtes. del CODICEN
	Rosa Márquez	Sirio Nadruz	Teresita González	Edith Moraes	Oscar Gómez / Héctor Florit	Irupé Buzzetti	Directores/as del CEIP

<p>Antecedentes: A fines el período de Pivel, Rama se instala como director de CEPAL en Montevideo. Rama y Pivel habían trabajado juntos en los informes de la CIDE (años 60). Realiza estudios diagnósticos del sistema educativo. En el período de Gabito se crea la UMRE para llevar adelante el proyecto MECAEP financiado por el Banco Mundial (BM).</p>	<p>Hito 1 (1996 - 2005)</p> <p>Evaluación estandarizada. 1996 - 1999 - 2002 - 2005</p> <p>Director Técnico del proyecto MECAEP: Pedro Ravela.</p> <p>Diseño de los instrumentos y el referente a cargo de la UMRE.</p>	<p>Hito 2 (2009 - 2014)</p> <p>Evaluación en línea. 2009 - anual</p> <p>Director de la DIEE: Andrés Peri</p> <p>Diseño de los instrumentos y el referente a cargo de la DIEE.</p>	<p>Hito 3 (2015 - 2017)</p> <p>Evaluación con rúbricas.</p> <p>Gerenta RGA: Claudia Brovetto</p> <p>Diseño de los instrumentos a cargo de los docentes. Diseño del referente a cargo de RGA.</p>
--	---	--	---

Figura 26: Línea de tiempo de los períodos de gobierno con sus autoridades políticas y educativas. Síntesis de antecedentes e hitos seleccionados para este estudio

Fuente: Elaboración propia

El hito 1 hace foco en la evaluación estandarizada, es la primera en el Uruguay, a cargo de la UMRE, pero con el involucramiento de varias instituciones a nivel nacional y a nivel internacional. En el hito 2 se crea la evaluación en línea, a cargo de la DIEE en conjunto con el CEIP. En el hito 3 se implementa la evaluación en tres niveles (aula, centro, distrito), a cargo de la RGA de Plan Ceibal en alianza con la ANEP.

A nivel macro del diseño de la evaluación; a lo largo de los tres hitos se genera una tensión en distintos momentos entre lo local y lo internacional, lo interno y lo externo. El diseño de la evaluación nacional inicialmente surge de un organismo internacional (BID), hay un aporte externo al sistema, pero luego se adapta a la realidad uruguaya y se lidera por un proyecto nacional (UMRE). El diseño de la evaluación en línea es exclusivamente uruguayo (DIEE). En el hito tres de ese diseño a nivel nacional se interrumpe y se adapta a un esquema internacional, el diseño de la evaluación es parte de un proyecto internacional de cambio educativo (NPDL) que en Uruguay se le da el nombre RGA. Considerando el alcance de la evaluación, los tres hitos se implementan a nivel “país” como política pública y los diseños siempre se adaptaron a la realidad y el contexto educativo de su época. En el hito 1, la primera aplicación fue censal, pero luego continuó su aplicación muestral; en el hito 2 y el hito 3 la participación fue voluntaria.

Sea que estuvieran a cargo de la UMRE, DIEE o RGA, en los tres casos se incluye la participación de distintos actores involucrados en el hecho educativo de la evaluación (sindicatos, docentes, directores, inspectores, técnicos, especialistas, autoridades, tomadores de decisión entre otros). En la Tabla 13 representamos los distintos actores participantes, por hito, en cada una de las fases del proceso de evaluación. Aunque con distintas intenciones y finalidades, parece que responden a los supuestos de la evaluación democrática considerados por B. Macdonald “como un servicio a la comunidad implicada en la política pública u organización, y que llama evaluación participativa” (1991, citado en Trinidad Requena, 2010, pág. 75).

Tabla 13: Actores participantes por hito en cada una de las fases del proceso de evaluación

Hitos / Fases	Planificación y diseño	Implementación y ejecución	Análisis y difusión de resultados
Hito 1	Grupo de consulta integrado por sindicatos, inspectores, técnicos, especialistas, autoridades, tomadores de decisión (UMRE)	Aplicador externo.	Tomadores de decisión (UMRE).
Hito 2	Docentes itemólogos, tomadores de decisión (DIEE).	Docentes.	Tomadores de decisión (DIEE).
Hito 3	Docentes, equipos directivos e inspectores, tomadores de decisión (RGA).	Docentes, equipos directivos e inspectores.	Tomadores de decisión (RGA).

Fuente: Elaboración propia

Se trata de una evaluación participativa que está a favor de generar lineamientos de política educativa y políticas de evaluación estables; desde el hito 1 es explícito que, a pesar de los cambios en el gobierno nacional, prevalece el acuerdo y el trabajo conjunto. Esto es así aunque quienes llevan adelante la implementación de los diseños de evaluación en cada hito no fueron parte en el diseño del hito anterior, ni consideran los supuestos teóricos o los fundamentos que se basaron los que diseñaron y pensaron el hito anterior.

¿Qué relaciones pueden establecerse entre el proyecto político educativo y el evaluativo? En el primer hito se toman decisiones políticas que tuvieron consecuencias directas en la evaluación nacional y que luego marcaron la historia hasta nuestros días. El hito 1, fundacional de la evaluación en Uruguay, marcó algunas tendencias o características particulares que se diferenciaron de los países de la región y marcaron la política de evaluación y la política curricular del país. Se valora la preocupación por el contexto de los estudiantes y centros educativos, elaborando índices para clasificar los hogares que contextualizan los resultados de las pruebas. Existe una preocupación por el significado didáctico de las pruebas y la integración con el currículo, se crean referentes para la evaluación que trascienden el programa escolar. Se informan los resultados de forma confidencial, no se califica a los estudiantes, no se evalúa a los docentes, ni se realizan ranking de escuelas. Se pone en consideración el desarrollo profesional de los docentes, apostando a la formación permanente trascendiendo la mera información que brindaban las evaluaciones.

La mirada política del segundo hito se focaliza en una “lectura” o “interpretación” de la práctica, apostando a un tipo de evaluación centrada en los usos que pueda darle el docente. Desde las

voces de los tomadores de decisión, se aprecia una visión que surge como saber didáctico desde las prácticas y una mirada interpretativa de las necesidades que emergen de la propia práctica y se transforma en estrategia política de evaluación e insumo para la política educativa del país. Se refuerza y se le da forma al carácter formativo de la evaluación como característica propia del sistema educativo uruguayo.

El tercer hito refuerza la alianza entre la ANEP y Plan Ceibal como motor de cambio de las prácticas educativas más tradicionales, haciendo foco en la evaluación en tres niveles: el aula (progresiones estudiantiles), el centro educativo (condiciones del centro) y el distrito (condiciones del sistema), reforzando los lineamientos en cuanto a políticas educativas orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo. Integra marcos conceptuales canadienses apostando a adaptar las herramientas a la cultura uruguaya. Ninguno de los hitos sustituye o reemplaza a otro. Cada uno surge en un contexto particular para dar respuesta a una necesidad o circunstancia del momento, a ocupar un nuevo lugar en la historia de la evaluación del sistema educativo uruguayo.

Mirando de forma transversal cuál es la visión del rol docente a lo largo de los tres hitos, podríamos decir que se verifica en las políticas una visión del docente y de lo que esperan de él. En el primer hito, el docente recibe los resultados de las evaluaciones que diseña y aplica el sistema. Más allá que se aprecia el interés genuino de que la evaluación nacional (hito 1) pudiera brindar información que fuera un aporte al docente de aula que dirija el proceso de aprendizaje; y se convierte en una característica de las evaluaciones en línea (hito 2), donde los docentes son los que aplican la evaluación y tienen la información en forma inmediata para realizar retroalimentación a sus estudiantes con un rol de guía, facilitador y mediador que promueve la construcción del aprendizaje. En el marco de la Red Global de Aprendizajes (hito 3), los docentes son los que elaboran, diseñan y recogen evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, tomando un rol de activadores del aprendizaje de sus estudiantes.

Nos quedan planteadas algunas preguntas al respecto: ¿los diseñadores de políticas de evaluación toman decisiones en función del tipo de docente que esperan? ¿Cuál es la concepción de rol docente que tienen implícita? ¿El rol docente concuerda con un marco teórico o con una visión de la realidad? ¿En qué punto coinciden las concepciones que los docentes tienen de la evaluación con las concepciones que tienen los tomadores de decisión?

Si nos focalizamos en los actores participantes en los diseños de evaluación de cada hito, es interesante considerar que varios participantes del hito 1 también lo hacen en el hito 2. A su

vez, en el hito 2 se nombra continuamente como antecedente al hito 1, proponiendo mejoras en función de los aprendizajes desde la práctica de implementación del primero. También un actor clave del hito 2 participa en el hito 3, y tanto en las voces como en los documentos en el hito 2 se cita a referentes teóricos del hito 3, por ejemplo Michael Fullan, el líder del proyecto NPDL donde se enmarca el hito 3. El hito 3 aloja parte de sus herramientas en la plataforma del hito 2, donde se hacen las evaluaciones en línea. Entonces, podemos evidenciar un entramado de actores, marcos teóricos y focos comunes en los tres hitos.

5.2.2 Conceptualización del aprendizaje en los tres hitos

Analizar la concepción del aprendizaje que se desprende de cada uno de los hitos es parte sustantiva para comprender los supuestos detrás del diseño de evaluación.

¿Dónde está puesto el “foco” que se le da al aprendizaje en la propuesta de evaluación? ¿Qué es lo que caracteriza los logros en el aprendizaje que se evalúa? En la Tabla 14 se representa en qué se hizo foco en cada hito según la categorización en cada uno de ellos. En el hito 1, los logros de los aprendizajes se miden con un porcentaje de respuestas correctas en la evaluación; eso se ve reflejado en la categorización confirmando que el foco está puesto en las respuestas correctas. En el hito 2, los logros en el aprendizaje están más centrados en valorar qué aprendió el estudiante o hasta dónde logró aprender; en sintonía con las dimensiones de adquisición del conocimiento y construcción de significado. En el hito 3, los logros en el aprendizaje se dan a conocer a través de niveles de avance en el desarrollo de competencias.

Tabla 14: Representación de las categorías referidas a la conceptualización: foco del aprendizaje

Foco del aprendizaje Lugar de la evaluación				
	Respuestas correctas (ACF: Respuestas)	Adquisición del conocimiento (ACF: Conocimiento)	Construcción de significado /ACF: Significado)	Desarrollo de competencias (ACF: Competencias)
Hito 1	X	-	-	-
Hito 2	-	X	X	-
Hito 3	-	-	-	X

Fuente: elaboración propia

Esta categorización, al cruzarla con el cuadro [comparativo de teorías de aprendizaje y modelos teóricos](#) (Anexo I) nos ayuda a relacionarla con el lugar que ocupa la evaluación en dichas teorías o modelos y le da robustez a nuestro análisis interpretativo. El cuadro comparativo sintetiza algunos aportes conceptuales de las grandes teorías que han estudiado el aprendizaje a lo largo del siglo XX y siglo XXI. ¿Cómo se relaciona el lugar que se le da a la evaluación en las grandes teorías y modelos del aprendizaje con nuestros hitos de evaluación? En la Tabla 15 realizamos un cruce de las categorías referidas al foco del aprendizaje con el concepto de logros del aprendizaje (lugar de la evaluación) del cuadro comparativo sobre las teorías y modelos de aprendizaje.

Tabla 15: Cruce de las categorías referidas al foco del aprendizaje con el lugar de la evaluación que se le da en las teorías de aprendizaje y modelos teóricos

Hitos Categorías referidas a la conceptualización: foco del aprendizaje	Teorías de aprendizaje y modelos teóricos - Lugar de la evaluación			
	Conductistas La evaluación confirma si el alumno responde correctamente. Los resultados son cuantitativos, por producto medible.	Cognitivistas La evaluación se centra en lo que el alumno sabe, en valorar la cantidad de información que el alumno aprende.	Constructivistas Construccinistas Evalúa los procesos de aprendizaje considerando aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los mismos. Mecanismo de retroalimentación. Personalizada. Implica la creación de indicadores del progreso.	Aprendizaje Profundo Integrado al contexto específico de la actividad de aprendizaje en profundidad es parte del diseño de actividades de aprendizaje profundo. Utiliza herramientas específicas: rúbricas para evidenciar el nivel de logro de los estudiantes.
Hito 1 Respuestas correctas	X	X y otras características del hito 1	-	-
Hito 2 Adquisición del conocimiento Construcción de significado	-	X	X	-
Hito 3 Competencias	-	-	X y otras características del hito 3	X

Fuente: elaboración propia

Más allá de la elaboración de la Tabla 15, del cruce de ambos cuadros se desprenden más perspectivas acerca del aprendizaje fruto de la complejidad de la evaluación y la no linealidad del tema. Podríamos decir que el hito 1 responde en mayor medida a las teorías conductistas. La evaluación confirma si el alumno responde correctamente, los resultados son cuantitativos, el nivel de suficiencia de los estudiantes estaba ubicado en un sesenta por ciento de ítems correctos. El foco del aprendizaje estaba puesto en las respuestas correctas. Los docentes recibían un manual explicativo, “manual de interpretación de la prueba”, y fichas didácticas que lo orientaban acerca de cómo trabajar el tema. Por otro lado, el interés por evaluar

competencias y la consideración de indicadores cognitivos se alinea con teorías cognitivistas, donde el estudiante tiene un rol activo y se reconocen en él los procesos internos que realiza en su mente. También el rol del docente, en este hito, responde al modelo cognitivo, centrado en la forma de transmitir los contenidos a sus estudiantes.

El hito 2 responde a las teorías cognitivistas, en cuanto a que también ubican al estudiante como activo y capaz de procesar internamente la información. El docente, como guía y facilitador que promueve la construcción del aprendizaje, responde al rol de las teorías constructivistas. La Evaluación en Línea informa al docente sobre el cómo responden sus alumnos enfrentados a ciertas actividades para que el docente analice las respuestas.

Se ven explicitadas en el hito 3 las teorías constructivistas así como el construccionismo, principalmente en el aprendizaje profundo. Allí, “es el aprendizaje profundo que está definido como un conocimiento o un aprendizaje que integra las competencias para la vida” (D8:15), brindando la posibilidad al estudiante de ser ciudadano del mundo. “Por primera vez tenemos un marco para la acción que nos permite, de hecho, poner el foco en el pensamiento crítico con una definición operativa de lo que es pensamiento crítico y con una imagen de cómo sería un progreso, cuál es el camino que el estudiante podría hacer para ir desarrollando su pensamiento crítico” (D8:3). El docente asume un rol de activador, socio del estudiante en las tareas de aprendizaje en profundidad.

En cuanto a los contenidos escolares, los tres hitos se desarrollan tanto contenidos como competencias, tal como queda representado en la Tabla 16.

Tabla 16: Contenidos escolares por hito

Contenidos escolares				
	Competencias Disciplinares	Competencias Transversales	Contenidos Disciplinares	Contenidos Transversales
Hito 1	X	-	X	-
Hito 2	X	-	X	-
Hito 3	-	X	X	-

Fuente: Elaboración propia

En el hito 1, más allá de evaluar contenidos, interesa saber lo que el estudiante hace con lo que sabe, apuntando a evaluar competencias disciplinares específicamente Matemática y Lengua. En el hito 2, se continúa en la misma línea de evaluar contenidos y competencias disciplinares.

En tanto en el hito 3, al contenido disciplinar se integran las competencias transversales. El aprendizaje de los estudiantes es una marca de las más fuertes en esta mirada transversal. La política educativa en los tres hitos generó históricamente estrategias y opciones, tomó decisiones y definiciones orientadas a mejorar los aprendizajes. El centro de las acciones en cuanto a los diseños de evaluación está orientado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Cambian las concepciones, pero el eje “más y mejores aprendizajes” permanece.

5.2.3 El rol de la tecnología en los diseños de evaluación

En este punto, consideramos el modelo SAMR de Rubén Puentedura (2014) que desarrolla categorías en cuanto a los “niveles de uso” de la tecnología para caracterizar el uso de la tecnología en cada uno de los hitos. Representamos en la Tabla 17 a qué nivel responde cada hito analizado.

Tabla 17: Clasificación de los hitos en los niveles del modelo SAMR

Hitos/Niveles SAMR	Sustitución	Aumento	Modificación	Redefinición
Hito 1		X		
Hito 2			X	
Hito 3				X

Fuente: Elaboración propia

A medida que va pasando el tiempo y se van implementando los tres hitos, tiene lugar una dialéctica entre los contextos y las tecnologías. La tecnología se va usando con un fin más transformador que de mejora de las prácticas educativas.

5.2.4 La dimensión de Evaluación Educativa

La evaluación ha sido la categoría fundamental para describir y caracterizar cada uno de los hitos, pero en esta mirada transversal se convierte en el gran eje de análisis y nos genera la posibilidad de creación de una matriz para analizar diseños de evaluación. Desde el inicio del hito 1, profundizando en el hito 2 y dándole continuidad en el hito 3, los fines de la evaluación a nivel macro son retroalimentar a los docentes. Esto es un insumo desde las políticas educativas

a las políticas de evaluación, que se alinean a la idea de que la evaluación es un constructo didáctico.

Si realizamos una mirada transversal desde los instrumentos y herramientas se desprende una concepción de evaluación que se ha ido centrado en los procesos. A las pruebas escritas de múltiple opción, a medida que se implementa el hito 2, se le agregan ítems que se corresponden con pruebas subjetivas que apuntan más a evidenciar procesos. En el hito 3 se incorporan herramientas (progresiones de aprendizaje), en formato de rúbricas, que se utilizan en dos tiempos como forma explícita de evidenciar los procesos. Estos procesos de inferencias del aprendizaje están basados en indicadores cognitivos, que a lo largo de los tres hitos se han referido. También el concepto de “competencia” ha tenido transformaciones en los procesos de toma de decisiones.

La categorización de elementos de evaluación pudo aplicarse fácilmente a los hitos 1 y 2 que responden más a una “agenda clásica de la evaluación”, donde es necesario definir la finalidad, el referente, los instrumentos, el agente evaluador, el momento de aplicación y el tipo de análisis de datos. En el hito 3, fue menos claro identificar los elementos que definen la evaluación, pero surgieron pistas para construir una “nueva agenda para la evaluación”, con elementos que no se encuentran en las subcategorías que se definieron en un principio, sino que emergieron del análisis empírico de los casos seleccionados.

5.3 La matriz de evaluación nodal

Desde las miradas transversales de los tres hitos que describimos y caracterizamos, surgen implicaciones para una nueva agenda para la evaluación. Construimos una matriz de datos para el análisis que sintetiza los resultados de esta primera fase a la que denominamos “matriz de evaluación nodal”.

Construimos una matriz de análisis sobre esas conceptualizaciones y hemos identificado en el análisis cinco ejes o grandes categorías donde reconocer esos aspectos.

- Definiciones políticas y de gestión (liderazgo)
- Definiciones didácticas (rol docente)
- Definiciones psicológicas (aprendizaje)
- Definiciones epistemológicas (conocimiento)

- Decisiones en relación con las tecnologías

Cada una de las categorías se compone de dimensiones que expresan una contextualización histórica desde la perspectiva de definiciones y decisiones respecto de los diseños de evaluación. En la Tabla 18 se detallan las categorías y subcategorías o dimensiones: analizadores que configuran la matriz interpretativa sobre las respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación.

Tabla 18: Matriz de evaluación nodal: categorías y analizadores

Categorías	Analizadores
Definiciones políticas y de gestión (liderazgo)	Integración a la región y/o al mundo
	Articulación nacional y/o internacional
	Alcance Tipo de participación por parte de los beneficiarios
	Vínculo con el Estado y la participación por parte de los actores involucrados en el diseño
	Apoyo a la política educativa y de evaluación del país
	Niveles de implementación Participantes
	Momentos de la implementación
Definiciones didácticas (rol docente)	Definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación Objetivos
	Rol del docente en la propuesta de evaluación Estructura de la propuesta
	Rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes ¿Cómo enseña el que enseña?
	Énfasis de la evaluación desde lo didáctico
	Significado, concepto del diseño de evaluación Finalidad
Concepción de evaluación Instrumentos y Herramientas	
Definiciones psicológicas (aprendizaje)	Foco desde el aprendizaje en la evaluación
	Teoría del aprendizaje que se adopta
	Características del estudiante ¿Cómo aprende quien aprende?
Definiciones epistemológicas (conocimiento)	Áreas de conocimiento
	Tipos de contenidos que se evalúan
Decisiones en relación con las tecnologías	Lugar de la tecnología
	Uso de la tecnología
	Uso de plataformas

Fuente: Elaboración propia

A las sub categorías o dimensiones les llamamos “analizadores” por su carácter o funcionalidad de ayudarnos al análisis. Tomamos el término de Aguerro y Vaillant (2015), las autoras usaron “analizadores” para reconocer emergentes del nuevo paradigma centrado en los aprendizajes. En nuestra investigación, los analizadores nos ayudarán a reconocer los aspectos que componen una nueva agenda para la evaluación de los aprendizajes.

Como forma de ejemplificar y definir las conceptualizaciones, se completa la matriz con los casos de los tres hitos. En la siguiente Tabla 19, se muestra la matriz de análisis aplicada a los tres hitos nacionales seleccionados.

Tabla 19: Matriz de análisis aplicada a los hitos nacionales

Analizadores / Hitos y Macro categorías	Hito 1	Hito 2	Hito 3
Definiciones políticas y de gestión (liderazgo)			
Integración a la región y/o al mundo	Uruguay es parte de un proceso regional (América Latina) de políticas de evaluaciones nacionales (década de 1990). Comienza a implementar las Evaluaciones Nacionales en 1996.	No.	Uruguay integra una red de colaboración internacional junto con centros educativos de otros nueve países y/o ciudades: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón y Taiwán; llamada New Pedagogies for Deep Learning (NPDL) y que en Uruguay toma el nombre de Red Global de Aprendizajes.
Articulación nacional y/o internacional	Varias a nivel nacional e internacional. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en convenio con el Banco Mundial (BM) por el cual se crea el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP). Como parte del mismo se crea la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) para la medición de los aprendizajes de los alumnos del Consejo de Educación Primaria (CEP).	Varias a nivel nacional. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) crea la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) que trabaja en conjunto con el Consejo de Educación Primaria (CEP) y Plan Ceibal.	Varias a nivel nacional e internacional. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en alianza con Plan Ceibal crean el proyecto Red Global de Aprendizajes (RGA) como forma de integrar a Uruguay a NPDL.
Alcance Tipo de participación por parte de los beneficiarios	Nivel país. De aplicación estandarizada (aplicador externo). Censal y muestral. No obligatoria (bajo riesgo).	Nivel país. De aplicación autónoma (docente del grupo). Participación voluntaria.	Nivel país. De diseño y aplicación autónoma (docente del grupo). Participación voluntaria.
Vínculo con el Estado y la	De participación política y técnica. Se forma un grupo de consulta integrado por diversos actores de diversos escenarios educativos	De participación política y técnica. A parte de los tomadores de decisión se involucran a los	De participación política y técnica. Aparte de los tomadores de decisión y docentes, se involucran los equipos directivos e inspectores.

participación por parte de los actores involucrados en el diseño	que acompañan todo el proceso (sindicatos, inspectores, técnicos, especialistas, autoridades, tomadores de decisión).	docentes en la implementación y ejecución de la evaluación.	
Apoyo a la política educativa y de evaluación del país	Apuesta a la creación de una política educativa nacional con características propias del sistema educativo uruguayo. Trajo como consecuencia un modo de operar de forma mixta ANEP / BIRF.	Profundiza en las particularidades de un diseño de evaluación local entre el CEIP y el Plan Ceibal que apoyan a la ANEP.	Se crea una alianza entre ANEP y Plan Ceibal para implementar en conjunto un nuevo proyecto a nivel nacional que aporta un nuevo diseño de evaluación.
Niveles de implementación Participantes	Aula. Participan estudiantes.	Aula. Participan estudiantes.	Aula, centro y sistema. Participan estudiantes y docentes.
Momentos de la implementación	Antes de finalizar el año lectivo. Cada tres años.	A mitad de año lectivo. Anualmente.	En todo momento del año lectivo.
Definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Se valora la preocupación por el contexto de los estudiantes y centros educativos, elaborando índices para clasificar los hogares que contextualizan los resultados de las pruebas. - Hay una preocupación por el significado didáctico de las pruebas y la integración con el currículo, se crean referentes para la evaluación que trascienden el programa escolar. - Se informan los resultados de forma confidencial, no se califica a los alumnos, no se evalúa a los docentes, ni se realizan ranking de escuelas. - Se pone en consideración el desarrollo profesional de los docentes apostando a la formación permanente trascendiendo la mera información que brindaban las evaluaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se focaliza en una “lectura” o “interpretación” de la práctica apostando a un tipo de evaluación centrada en los usos que pueda darle el docente de aula. - Se aprecia una visión que surge como saber didáctico desde las prácticas y una mirada interpretativa de las necesidades que emergen de la propia práctica y se transforma en estrategia política de evaluación e insumo para la política educativa del país. - Se refuerza y se le da forma al carácter formativo de la evaluación como característica propia del sistema educativo uruguayo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se refuerza la alianza entre la ANEP y Plan Ceibal como motor de cambio de las prácticas educativas más tradicionales. - Genera una evaluación en tres niveles: el aula (estudiantes), el centro educativo (centro) y el distrito (sistema), reforzando los lineamientos en cuanto a políticas educativas orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo. - Integra marcos conceptuales canadienses apostando a adaptar las herramientas a la cultura uruguayo.

Definiciones didácticas (rol docente)

<p>Rol del docente en la propuesta de evaluación Estructura de la propuesta</p>	<p>El docente recibe los resultados de las evaluaciones que diseña y aplica el sistema. Reciben un manual explicativo, “manual de interpretación de la prueba”, y fichas didácticas que lo orientaban acerca de cómo trabajar el tema.</p>	<p>El docente aplica la evaluación que le ofrece el sistema y recibe información sobre los resultados de las evaluaciones. La evaluación en línea informa al docente acerca de cómo responden sus alumnos enfrentados a actividades de esas áreas para que el maestro analice las respuestas, re planifique, intercambie con otros docentes de la escuela y diseñen nuevas estrategias.</p>	<p>El docente es quien diseña la evaluación con herramientas que le ofrece el sistema. Son quienes elaboran, diseñan y recogen evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, tomando un rol de activadores del aprendizaje de sus estudiantes.</p>
<p>Rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes ¿Cómo enseña el que enseña?</p>	<p>El rol del docente responde al modelo cognitivo, centrado en la forma de transmitir los contenidos a sus estudiantes.</p>	<p>El docente, como guía y facilitador que promueve la construcción del aprendizaje, responde al rol de las teorías constructivistas.</p>	<p>El docente asume un rol de activador, socio del estudiante en las tareas de aprendizaje en profundidad.</p>
<p>Énfasis de la evaluación desde lo didáctico</p>	<p>Diagnóstico para el sistema con fines de retroalimentación. El docente, al recibir información de la evaluación, tiene la oportunidad de considerarla en su propuesta.</p>	<p>Formativo. El docente, al aplicar y gestionar los datos de la evaluación, tiene la oportunidad de considerarlos para su propuesta.</p>	<p>Formativo. El docente diseña la evaluación con una metodología particular que implica retroalimentación formativa. Lo mismo ocurre con los equipos de dirección con su centro y los inspectores con sus grupos de centros.</p>
<p>Significado, concepto del diseño de evaluación Finalidad</p>	<p>La evaluación es “del aprendizaje”. Se busca alcanzar determinados niveles de logro con el fin de obtener un nivel, nota o juicio.</p>	<p>La evaluación es “para el aprendizaje”. Se concibe como un instrumento para la mejora de los aprendizajes.</p>	<p>La evaluación es aprendizaje, "como aprendizaje". Se evidencian los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones del centro y el sistema para el aprendizaje. Se busca tomar decisiones para mejorar los aprendizajes.</p>
<p>Concepción de evaluación Instrumentos y Herramientas</p>	<p>Pruebas objetivas. Múltiple opción. En papel.</p>	<p>Pruebas objetivas y pruebas subjetivas. Múltiple opción y texto abierto. En plataforma.</p>	<p>Progresiones de aprendizaje. Rúbricas de evaluación conceptualmente densas con niveles de avance y descriptores. En papel y en plataforma.</p>

Definiciones psicológicas (aprendizaje)			
Foco desde el aprendizaje en la evaluación	El foco del aprendizaje está puesto en saber qué aprendieron los estudiantes. Se valoraban las respuestas correctas.	El foco está puesto en la adquisición del conocimiento y en la construcción de significados.	El foco está puesto en el desarrollo de competencias transversales.
Teoría del aprendizaje que se adopta	Conductistas y cognitivistas. La evaluación confirma si el alumno responde correctamente y se centra en lo que el alumno sabe, en valorar la cantidad de información que el alumno aprendió.	Cognitivistas. La evaluación se centra en lo que el alumno sabe. Evalúa los procesos de aprendizaje considerando aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes.	Constructivistas en cuanto a que el alumno es el que construye sus propios aprendizajes. Donde el aprendizaje está definido como un conocimiento que integra las competencias para la vida brindando la posibilidad al estudiante de ser ciudadano del mundo.
Características del estudiante ¿Cómo aprende el que aprende?	El estudiante tiene un rol pasivo. Los estudiantes, al lograr un nivel determinado de respuestas correctas demuestran el logro en el aprendizaje.	Los estudiantes al responder correctamente demuestran el nivel de logro alcanzado en el aprendizaje. El estudiante es activo y capaz de procesar internamente la información.	Los estudiantes, al evidenciar su nivel de desarrollo en la adquisición de competencias y contenidos, generan información sobre su nivel de logro en el aprendizaje. Los docentes y directivos generan mejores condiciones para el logro de los aprendizajes y son parte de los actores involucrados.
Definiciones epistemológicas (conocimiento)			
Áreas de conocimiento	Centrada en la capacidad del sistema para desarrollar las capacidades lingüísticas y matemáticas de los niños.	Siguen vigentes del hito 1 capacidades lingüísticas y matemáticas. Se incluye el área de Ciencias Naturales.	Todas
Tipos de contenidos que se evalúan	Competencias cognitivas básicas.	Competencias cognitivas.	Competencias transversales, las 6C: comunicación, colaboración, creatividad, carácter, ciudadanía, pensamiento crítico.
Decisiones en relación con las tecnologías			
Lugar de la tecnología	Como soporte en el análisis de datos.	Como soporte en la evaluación y análisis de datos.	Como herramienta en la evaluación. Como soporte en el análisis de datos.
Uso de la tecnología	No se usa en la evaluación al estudiante. Se usa como soporte o mejora funcional para el apoyo al análisis de datos y generación de reportes.	En la evaluación se puede usar para un rediseño significativo de tareas. Es el soporte digital de la prueba y la devolución de resultados en el momento a los docentes. Se usa en "aumento" para el apoyo al análisis de datos y generación de reportes.	El docente puede habilitar un tipo de uso de la tecnología que permite un rediseño significativo de tareas o la creación de nuevas tareas, previamente inconcebibles sin ella. Y el uso como soporte o mejora funcional para el apoyo al análisis de datos y generación de reportes.
Uso de plataformas	No	https://sea.anep.edu.uy/	https://sea.anep.edu.uy/ https://aap.redglobal.edu.uy/

Fuente: Elaboración propia. Versión en planilla de cálculo [aquí](#)

Concluimos que la intención de aplicar la matriz de evaluación nodal a los tres hitos es la de complementar y robustecer los ejes de análisis; ejemplificar cada analizador con las características de cada diseño de evaluación. Logramos así presentar una matriz de análisis conceptualmente densa, facilitando su aplicación a otros proyectos.

Capítulo 6 | RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (II)

Este capítulo de análisis de datos responde a los resultados de la segunda fase del trabajo de campo de la investigación. Se validó la matriz de evaluación nodal como instrumento de análisis de diseños de evaluación de aprendizajes en dos proyectos internacionales: *Learning 1 to 1* en Colombia y *Aprender* en Argentina (objetivo general 2). Para aplicar la matriz de análisis se tomaron en cuenta las dos entrevistas realizadas a cada uno de los proyectos; se construyó un nuevo relato, una narrativa en función de las categorías y dimensiones de la matriz de análisis; se trata de narrativas e historias que dan sentido a la experiencia y la organizan. “La teoría de la interpretación textual indica que comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos se crean textos nuevos” (Gudmundsdottir, 1998, p. 54). Luego se complementa y triangula con información (sitios web y videos) que se brinda en el marco de las entrevistas y se completa la matriz. Al tratarse de una matriz multidimensional, en ambos casos se completan algunas categorías más que otras dando cuenta de las características particulares de cada proyecto. Por último se escriben los siguientes apartados 6.1 y 6.2 y se completa la matriz en el apartado 6.3 con los resultados de este análisis. De esta manera, la misma matriz que ha sido producto de la interpretación empírica de los primeros casos (hito 1, hito 2 e hito 3), se valida en su aplicación a casos nuevos y permite una interpretación analítica de los mismos.

6.1 Learning One to One (Colombia)

Elaboramos un relato a partir de la entrevista D16 con dos informantes clave (A y B) y algunos documentos del proyecto que apoyan o amplían el relato, para lograr una mayor comprensión y completar la matriz.

El relato se estructuró según las categorías de la matriz analítica a las cuales responden los proyectos siguiendo la metodología detallada en el apartado 4.5.4 (Tratamiento y análisis de datos) de este trabajo. El relato completo puede leerse en el Anexo VII (Relato 1). En este caso, *Learning 1 to 1*, prevalece el eje didáctico sobre las demás aunque se hace mención al vínculo con el Estado y definiciones a nivel de la gestión así como definiciones psicológicas y al rol que ocupa la tecnología en este proyecto. En los siguientes apartados se da cuenta de los resultados agrupados por ejes.

6.1.1 Contextualización y datos desde las definiciones políticas y de gestión

En las escuelas de Colombia hace ya varios años que se trabaja con un currículo por competencias, “el Ministerio se fue aliando cada vez más con las instituciones que se encargan de medir lo que llaman calidad educativa a través de pruebas estandarizadas que van dirigidas a toda la población para evaluar competencias” (D16, B). Así comienza el relato de nuestra entrevista con dos integrantes del equipo que creó, dirige e implementa el proyecto *Llto1* en Colombia (país fundacional) y en otros países (Chile, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Estados Unidos, España, Francia). “Lo que vemos en las interacciones con ministerios es que ellos no saben el ¿cómo? aunque se ha decidido trabajar por competencias, competencias es el camino, tenemos que desarrollarlas... no saben cómo hacerlo” (D16, A).

Y ese es el trabajo que hacemos con secretarías de educación, ministerios, etcétera. Es mostrarles “el cómo”, porque en eso somos especializados. Ahora, una cosa muy importante y es que nosotros no vamos a un proyecto y decimos qué tienen que cambiar, es el propio gobierno, la legislación, que poco a poco va cambiando de acuerdo a lo que ven en la práctica. Por ejemplo en Chía (una ciudad de Colombia), la Secretaría de Educación pasó a aceptar que los chicos pudieran graduarse antes de fin de año, porque aprenden muy rápido. Con el aprendizaje autónomo, aprenden muy rápido y terminan un año completo en siete meses, ocho meses. A veces hacen hasta dos grados en un solo año. Entonces la propia Secretaría de Educación de Nación empezó a abrir las posibilidades a los chicos para que pudieran avanzar más rápido. Los estudiantes que terminan un grado, pueden salir de vacaciones o pueden seguir el próximo grado, pero nos pasa que el cien por ciento de los chicos quiere empezar el próximo grado. Entonces la Secretaría de Educación adaptó algunas normas para que pudiera aceptar ese tipo de transformación. (D16, A)

Más allá de lo metodológico y operativo, a nivel general el objetivo que se plantean desde el equipo de conducción “es que los niños sean felices, exitosos en sus vidas” (D16, A). “Este es nuestro objetivo principal: ¿Cómo aseguramos que el niño sea feliz hoy? ¿Que tenga sueños? ¿Que se proyecte en el tiempo y que pueda usar lo que está aprendiendo en la escuela para invertir en su futuro?” (D16, A). Estos macro objetivos que se plantean los tomadores de decisión del proyecto impactan directamente en los vínculos con las autoridades y los dirigentes

de las políticas públicas de educación, y generan un vínculo de participación tanto política como técnica.

6.1.2 Las definiciones desde lo didáctico

La categoría didáctica ocupa un lugar central en el relato, es la que más desarrolla y da cuenta en varias dimensiones, detalladas en la matriz. Esto es así tanto desde el rol del docente en la propuesta de evaluación y frente al conocimiento de sus estudiantes así como desde el énfasis de la evaluación desde lo didáctico por su finalidad, instrumentos y herramientas.

Este proyecto educativo se basa en un modelo pedagógico que busca dar respuesta a los cambios de la sociedad y la cultura. Es llamado Educación Relacional (inicialmente Educación Relacional Fontán, por su creador) y parte de ciertos supuestos didácticos bien definidos y concretos. La Educación Relacional Fontán “tiene como objetivo el desarrollo del potencial del estudiante, mediante el respeto a la diferencia y utilizando la autonomía y excelencia como características del mismo proceso de aprendizaje y no como un fin de la educación” (Colegio Fontán Capital, s.f.). El rol docente en el proyecto puede ser analizado desde la estructura didáctica de la propuesta. Se trata de definiciones didácticas que dan cuenta del lugar que tiene la evaluación, como por ejemplo el trabajo interdisciplinario, las flexibilizaciones en el pasaje de grado y la eliminación de las notas.

En Colombia llevamos dos décadas trabajando en competencias y lo que nosotros estamos es contribuyendo a mostrar cómo se logra trabajar eso realmente. Principalmente estamos creando nuevos propósitos, vamos un poco más allá del currículo, pero sí tenemos en cuenta lo que dice el currículo colombiano porque es normativo y tenemos que cumplirlo, aunque muchas veces vamos más allá. Nuestro trabajo principal es la transformación de la práctica. Hacemos flexibilizaciones y transformaciones en lo cotidiano. Por ejemplo, en nuestros colegios generalmente no hay notas, no hay calificaciones: ni numéricas, ni alfabéticas (algunos colegios tardan dos años en hacer ese proceso, otros lo hacen en un año). (D16, B)

La propuesta se centra en la metodología de las prácticas de enseñar para cambiar las prácticas de aprender sin cambiar otras dimensiones de la didáctica como es el currículo.

Es muy interesante lo que vimos en 2020, mientras en muchos países se estaba proponiendo que se rebajara el currículo, que se hiciera más sencillo y se disminuyera la cantidad de materias; en nuestros colegios los chicos estaban terminando en siete meses, ocho meses el cien por ciento del currículo. Esto se da porque nuestros estudiantes saben aprender. Y nosotros no cambiamos el currículo, lo que cambiamos es la práctica de aprender. Entonces nunca decimos: hay que cambiar el currículo o hay que olvidar lo que a este no le sirve de contenidos o hay que reemplazar los libros de texto. No, nada de eso, se usa lo que tiene el currículo actual, lo que hacemos es que los niños aprenden a aprender, eso es. Y el enfoque no es en un área curricular específica es en todas, es en el proceso de aprendizaje. (D16, A)

La evaluación es una construcción desde la Didáctica, centrada en el proceso y en el estudiante. “Volviendo al tema de la evaluación, nos centramos en lo que se conoce como el proceso, lo que nos interesa es el proceso. ¿Y eso qué quiere decir? Cómo va mejorando el estudiante” (D16, B). “Entonces los procesos de evaluación, no tienen como finalidad, decirle a María: tú en matemáticas tienes un 5, tienes una A, una B o tienes un 10” (D16, B).

Es algo esencial saber que la evaluación está en manos del educador, pero digamos que la evaluación no es un monopolio del educador como es tradicionalmente que el educador es el que sabe qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuáles son los resultados de esa evaluación. Por el contrario, acá lo que hacemos es que el estudiante sea el protagonista del proceso de evaluación. (D16, B)

Otra dimensión, desde la Didáctica, que se aborda en el relato de este proyecto, es la del rol que toma el docente frente al conocimiento de sus estudiantes o podríamos preguntarnos: ¿cómo enseña el que enseña? Del relato se desprende que el docente toma el lugar de guía, que acompaña e interviene apoyando a sus estudiantes a desarrollar la autonomía para que aprendan a aprender.

La intervención del docente cambia de acuerdo al nivel de autonomía, pero también significa que el estudiante es el primero que debe evaluarse. Yo le digo siempre a los

educadores: “esto es algo supremamente sencillo, solo tienes que cambiar la interacción, la forma en que interactúas con tus estudiantes”. (D16, B)

La finalidad de la evaluación da cuenta del significado del diseño de evaluación:

Todas esas son prácticas que hacen a la concepción que nosotros tenemos de la evaluación y esto está asociado con el saber aprender y la autonomía para que los estudiantes sepan aprender, y teniendo en cuenta de que el saber aprender hace a las habilidades del siglo XXI. Los estudiantes deben saber evaluarse y saber evaluar. Evaluar es necesario para tomar buenas decisiones en la vida. (D16, B)

La concepción que se tiene de la evaluación también se valora a través del conjunto de instrumentos que se utilizan en el aula. Antes que nada los instrumentos dependen del contexto, las instituciones que tienen acceso a la tecnología podrán usar una plataforma y otras que no tengan usarán instrumentos físicos. “Nosotros tenemos diferentes instrumentos que en esencia son lo mismo, pero van a depender del contexto en que se encuentren las instituciones. [...] Entonces los instrumentos son distintos” (D16, B). La función esencial tanto de la plataforma virtual o los instrumentos físicos es que sirva como herramienta de gestión al estudiante.

Entonces el estudiante ahí tiene lo que debe lograr, cómo va, digamos que tiene unos indicadores que le van mostrando lo que ha logrado, lo que le falta, etcétera. También tenemos otros instrumentos que son físicos, los cuales tienen la misma filosofía que la plataforma, y le ayudan al estudiante a ir identificando qué logra cada día; él los registra y el docente lo valida. Y se va registrando el avance de logro. Entonces nada de esto va a hacer referencia a notas, y esos instrumentos no registran si tengo una A o una B, es más bien algo cualitativo que algunas veces se cuantifica. (D16, B)

Se tiene en cuenta la personalización del proceso, dependiendo del nivel de autonomía del estudiante es que registran el avance de logro de los estudiantes.

Utilizamos rúbricas, pero nuevamente, aquí hay que tener en cuenta que nosotros trabajamos para personalizar el proceso; hay que tener en cuenta que esas rúbricas no son del docente, sino del estudiante y del docente. Aquí el criterio es la pertinencia, nosotros partimos de esa premisa: ninguna rúbrica va a funcionar y va a ser pertinente si no es adaptada al estudiante, porque cada uno está en un nivel distinto o cada uno va a alcanzar un nivel distinto de acuerdo a lo que es el estudiante. Y por otro lado, utilizamos otros tipos de herramienta, preguntas abiertas, preguntas cerradas, etcétera. Lo esencial de estos instrumentos son los aspectos cualitativos, intentamos cuantificar, aunque muchas veces es complicado. (D16, B)

En síntesis, la evaluación es considerada como un aprendizaje más. Tal como lo analiza Edith Litwin desde las derivaciones de la psicología cognitiva, donde la evaluación “es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Litwin, 2005, p. 16). Considerando este análisis de Litwin (2005) desde la perspectiva de la psicología cognitiva vemos que la evaluación tiene tantas implicaciones tanto para el docente como para el alumno.

6.1.3 Definiciones desde lo psicológico

En esta dimensión analizamos desde el concepto de aprendizaje y de los logros en el aprendizaje que es lo que se valora. Del relato se desprende que el foco desde el aprendizaje en la evaluación de los estudiantes está puesto en lo que estos pueden demostrar que aprendieron:

Nuestro enfoque no es que los niños salgan bien en los exámenes, sino que realmente demuestren qué aprendieron. Entonces, la mayor prueba en que los niños realmente aprendieron es cuando son capaces de comunicar lo que aprendieron, comunicar cómo lo aprendieron y relacionar lo que aprendieron con sus vidas. (D16, A)

Que el estudiante sea el protagonista del proceso de evaluación, quiere decir que el estudiante debe ser consciente de cuál es su punto de partida, ¿en qué debe mejorar?, ¿para qué está aprendiendo algo? y exactamente, ¿qué debe lograr? y ¿cuáles serían las

evidencias que él tendría que lograr para decir que mejoró o aprendió algo? Muchas veces esas evidencias, esos criterios, son construidas por él o apoyadas en otras ocasiones por el educador, dependiendo de los niveles de autonomía. (D16, B)

La síntesis de esta dimensión es el relato de un ejemplo concreto, evidencia de aprendizajes:

Otro ejemplo es el de un niño al que le encanta la literatura, y no es muy bueno en Matemática, pero fue capaz de relacionar los límites en Matemática con la literatura. Con seis libros distintos de autores distintos, donde dice: “mire estos autores tienen personajes que ponen límites en sus vidas, y límite en Matemática se usa así en la literatura”. Entonces, ¡por supuesto que ese niño aprendió! En estos momentos en que el niño es capaz de compartir este tipo de *insights*, de cómo se usa en sus vidas. (D16, A).

Más allá del foco en que está puesto el aprendizaje, la matriz contribuye a identificar la teoría del aprendizaje que se adopta y las características que tiene el estudiante en este modelo.

6.1.4 Decisiones con relación a la tecnología

Las dimensiones que consideramos en la matriz como decisiones en relación con la tecnología dan cuenta del uso y el lugar que se le da a la tecnología en este proyecto. El relato es explícito en cuanto a que se reconoce a la tecnología como herramienta que, por un lado, facilita el proceso de aprendizaje, principalmente para las personalizaciones; y por otro que ayuda a la gestión de los datos.

Ya desde la dimensión didáctica se consideró el lugar de la tecnología digital (la plataforma) como herramienta donde el estudiante gestiona la información de su proceso de aprendizaje.

Las plataformas nos ayudan a gestionar la información; quiero decir, que los interesados gestionen la información necesaria, y aquí incluyo al estudiante. Nosotros hacemos que el estudiante se responsabilice por ejemplo de su proceso, siendo consciente y aprendiendo a gestionar la información a través de la plataforma. (D16, B)

“Entonces el estudiante ahí tiene que lograr saber, cómo va avanzando. Digamos que tiene unos indicadores que le van mostrando lo que ha logrado y lo que le falta” (D16, B).

También la plataforma habilita espacios de conocimiento: “El estudiante aprende a analizar gráficos, analizar estadísticas, a saber cómo organizar la información en una plataforma para que pueda responsabilizarse de su proceso educativo” (D16, B).

Todo este proceso de registro de las evidencias de aprendizaje es compartido con su círculo cercano de vínculos relacionados con el aprendizaje (familia, director y educadores), es decir que está presente la dimensión social.

Esa plataforma es privada para el estudiante, pero todos los interesados tienen acceso: la familia, el director, el colegio, los educadores que trabajan con el estudiante. Entonces básicamente la plataforma le registra los avances al estudiante, no como notas, sino cuánto ha logrado de todo lo que tiene que lograr. (D16, A)

Por lo tanto, podríamos concluir que el lugar de la tecnología se acerca más al concepto de “entorno tecnológico” donde convergen la didáctica, el conocimiento y lo social. La idea de entorno tecnológico que permite, “la reconstrucción de la noción de actividad situada en tanto herramientas, contenidos, procesos de simbolización y representación que se integran en un soporte tecnológico de recorridos múltiples y descentrados en los que se entraman lo individual, lo intersubjetivo y lo grupal” (Lion, 2006, p. 174).

6.2 Pruebas *Aprender* (Argentina)

Para elaborar este relato se parte de la entrevista D17 con un informante clave y algunos documentos del proyecto que apoyan o amplían el relato para lograr una mayor comprensión. Durante el año 2016 y 2017, las pruebas *Aprender* fueron censales tanto en primaria como en secundaria; en 2018 la prueba se centró solo en primaria y en el 2019 solo en secundaria pero también era censal” (D17). Por lo tanto, dado que nuestra investigación se centra en educación primaria, se tomará para apoyar y ampliar la información, documentos relacionados con la prueba 2018.

El relato se estructura según las categorías de la matriz analítica a las cuales responden los proyectos siguiendo la metodología detallada en el apartado 4.5.4 (Tratamiento y análisis de datos) de este trabajo y puede leerse completo en el Anexo VII (Relato 2). En este caso predomina la información sobre las dimensiones referidas a la categoría: definiciones políticas y de gestión aunque se hace mención al rol docente, la finalidad, la concepción y otros aspectos didácticos de la evaluación; así como del lugar que ocupa la tecnología.

6.2.1 Definiciones políticas y de gestión

Argentina, al igual que Uruguay con las Evaluaciones Nacionales (hito 1 de esta investigación), es parte de un proceso regional (América Latina) de políticas de evaluaciones nacionales que comenzaron a suceder en la década de 1990. “La mayoría de los países de América Latina ha adoptado medidas destinadas a evaluar sus respectivos sistemas educativos con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que ofrecen y hacerlos más equitativos” (MECCyT, 2016). Las formas de implementación y los fines de las evaluaciones fueron distintas, pero tuvieron en común la utilización de pruebas estandarizadas para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes. Nuestra entrevista con un integrante del equipo de tomadores de decisión parte desde la consideración de ese contexto.

Primero [quiero] mencionar que la evaluación en Argentina está presente a través de evaluaciones de aprendizaje desde 1993. Fue cambiando a lo largo del tiempo y actualizándose la metodología, no solamente la metodología sino también la gestión y cómo ir llegando a las escuelas, hay un proceso importante de más de veinte años de trabajo con evaluación, con la gestión de secretaría, digamos a partir de las pruebas *Aprender*, que por supuesto son una continuidad de las ONE, del Operativo Nacional de Evaluación en Argentina, que se implementan desde 1993. (D17)

Aprender no fue un corte en cuanto a lo que se venía haciendo en el país. Las pruebas *Aprender*, que comenzaron en 2006, “son una continuidad de las ONE, hay algunos ajustes metodológicos que se realizaron pero por supuesto que hay una continuidad” (D17). En cuanto a la articulación nacional, a nivel de definiciones políticas que se toman en cuanto a la política de evaluación nacional, “son consensuadas y avaladas por el Consejo General de Educación,

conformado por los veinticuatro ministros de educación de las veinticuatro provincias argentinas” (D17). La dimensión de la matriz que más se completa de significado es la referida a los objetivos y definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación.

[En las pruebas *Aprender*] se proponía como objetivo que contribuyeran al diagnóstico del sistema de educación obligatoria (son pruebas diagnósticas), buscaban generar información sobre saberes básicos y características sociodemográficas en la población, de los estudiantes. También buscaban obtener las opiniones y percepciones de diferentes actores del sistema educativo: directivos, docentes, estudiantes sobre diferentes aspectos que son relevantes para lo que es el proceso educativo que se da en las escuelas, en relación con las intervenciones en políticas educativas sobre el fin escolar y otros fines más que se fueron indagando en lo que son los cuestionarios complementarios a las pruebas. (D17)

Definiciones como la promover “procesos al interior de la escuela” a partir de la información de *Aprender* fueron de las que se insumieron tiempo y recursos “se puso mucho el acento en generar reportes que volvieran a las escuelas, que devolvieran a las escuelas información a nivel institucional en comparación con otras escuelas del distrito, con las provincia y con la Nación.” (D17)

Este es un punto bien importante donde la verdad que se dedicó mucho tiempo y recursos técnicos a que eso fuera posible, a generar informes que fueran amigables también, a tratar de que llegaran a las escuelas y que pudieran ser tomados por los directivos como un insumo para tener información y conocer no solamente sobre niveles de desempeño de los estudiantes en las escuelas en las áreas evaluadas, sino también cuestiones que hacen a factores asociados. (D17)

A parte de los reportes también a través de cuestionarios complementarios se busca conocer factores asociados; como por ejemplo características sociodemográficas en la población de los estudiantes, y opiniones y percepciones de diferentes actores del sistema educativo. “Los factores asociados tienen que ver con varias dimensiones que hacen a la institución, a la escuela. [...] Se indagaron diferentes dimensiones a lo largo del tiempo” (D17).

Junto con los reportes, se fueron generando materiales sobre cómo trabajar con los informes de *Aprender*, como un insumo para la toma de decisiones del centro educativo. El objetivo era que se pudiera “ir incorporando y que se pueda acompañar también con políticas de acompañamiento a las escuelas sobre cómo trabajar con esos reportes de manera de que esta información realmente sea un insumo para la toma de decisiones” (D17).

Los reportes también:

... tuvieron que ver con impulsar el uso también de la información en diferentes niveles y actores educativos, por supuesto retroalimentar otras políticas de educación y enriquecer el debate público y de participación de la ciudadanía en temas educativos. Justamente esos eran objetivos de la política, lo que se buscó con la política de evaluación, con *Aprender*. (D17)

Asimismo, se tomaron definiciones de gestión participativa a la interna del sistema educativo:

Tanto desde el diseño de las pruebas, la confección de los ítems, la definición de los niveles de desempeño, la puesta en marcha de todo lo que tiene que ver con una logística para llegar a las escuelas. Se buscó la participación de los diferentes actores del sistema educativo. Se conformaron cuerpos colegiados formados por docentes de las diferentes provincias del país para la construcción de los ítems. (D17)

Todas estas acciones orientadas a la participación nos dan pistas de que las pruebas *Aprender* están alineadas con aspectos de la evaluación democrática o participativa. Desde los principios de la evaluación participativa:

... la evaluación se define como aquella en la que, tanto los métodos aplicados como la información generada en el proceso evaluador, son abiertos y se discuten y reelaboran entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran el programa, la organización o la política. (Trinidad Requena, 2010, p. 79)

Y como última característica particular de este proyecto, desde las definiciones de política, que retomamos desde el relato, es el hecho de que los que aplican las pruebas eran docentes.

Quienes aplican las pruebas son los docentes de las escuelas, por supuesto no los docentes del mismo curso, sino que son docentes que intercambiaban de curso e intercambiaban de escuela para aplicar las pruebas, y eso es algo bien interesante y bien característico de lo que fueron las evaluaciones en Argentina. En otros países se contratan equipos para la aplicación, aquí se trabaja con los docentes, como una forma de involucrarlos también con todo este proceso de evaluación nacional de *Aprender*. (D17)

En cuanto a la dimensión relacionada con el alcance y el tipo de participación por parte de los beneficiarios, podemos retomar desde el relato que las evaluaciones *Aprender* son censales de todo el país. Asimismo, cada cierto período de tiempo se aplica en el último año de la escuela primaria como forma de considerar los saberes acumulados en todo el ciclo escolar. Y que son *low risk*:

... no están vinculadas con una condicionalidad de la participación o el obtener determinado desempeño, entonces si bien son pruebas que están avaladas y están certificadas por cada uno de los ministerios oficiales, la participación no es una participación obligatoria, algunas escuelas pueden decidir no participar, se espera que todas participen pero la no participación no tiene consecuencias. (D17)

En síntesis, al aplicar la matriz vemos que las características del diseño de evaluación que analizamos están definidas por las políticas públicas a nivel nacional.

6.2.2 Definiciones didácticas y decisiones en relación a la tecnología

El énfasis de la evaluación desde lo didáctico es claramente conocer qué saben los estudiantes sobre determinadas cuestiones para informar al sistema. “Hay un objetivo muy claro de diagnóstico de los saberes básicos de los estudiantes” (D17). Al intentar que la información llegue al año siguiente a las escuelas, se confirma el interés por aportar información al centro

educativo o al docente en su práctica pero la información para el docente de aula queda en diferido con el grupo de estudiantes que tiene a cargo.

Lo que se buscó a partir de *Aprender* fue que se llevara información, se presentara, preferentemente de seis a siete meses, esto no es algo rígido, pero digamos que al inicio del ciclo lectivo del año siguiente a la evaluación y que las escuelas, durante el primer trimestre del año, pudieran recibir sus reportes. Para que esos reportes llegaran justamente en un momento de planificación. (D17).

La finalidad de la evaluación, en este caso, estandarizada, es buscar en qué medida los estudiantes alcanzan los contenidos y capacidades esperados para los años escolares que se encuentran cursando. Por lo tanto decimos que la evaluación es del aprendizaje.

Son pruebas estandarizadas, es una evaluación criterial, es decir que busca conocer el dominio que tiene un estudiante según ciertos establecidos, lo que se evalúa son contenidos de capacidades, se busca entender el dominio que tienen los estudiantes respecto de esos contenidos y capacidades. (D17).

En relación con el rol del docente en la propuesta de evaluación, es poca la información que logramos recoger. El docente está poco involucrado, pero la estructura de la propuesta habilita al director del centro a recibir los reportes de los resultados de las evaluaciones con información a nivel institucional, en comparación con otras escuelas del distrito, con las provincias y con la Nación. “Lo que se buscó con el tiempo es que ese reporte se constituya en una fuente a partir de la cual las escuelas puedan tomar decisiones también a lo que es la planificación escolar teniendo en cuenta esta información” (D17).

El último aspecto desde lo didáctico que contemplamos en la aplicación de la matriz son los instrumentos que se unifican en unas pruebas objetivas de opción múltiple, “son de respuesta múltiple, no son de respuesta abierta, son todas de respuesta múltiple” (D17). Al leer el relato de este segundo proyecto no quedan explícitas las definiciones en cuanto a las características del estudiante, por ejemplo, las preguntas acerca de cómo aprende el estudiante y qué teoría del aprendizaje está detrás, En cambio, podríamos afirmar que el foco en el aprendizaje está en conocer el nivel de desempeño de los estudiantes. Además, y aunque también tenemos poca

información de la categoría epistemológica, sabemos que las áreas de conocimiento que aborda la prueba *Aprender* son Matemáticas y Lengua, y se evalúan las capacidades cognitivas básicas. En cuanto a la dimensión de uso de la tecnología apreciamos que usa con el concepto de “aumento” para el apoyo al análisis de datos y generación de reportes, donde la tecnología se usa como mejora funcional (Puentedura, 2014). “Si pensamos en todo el proceso de *Aprender*, la tecnología por supuesto que está sumamente involucrada, donde no está aún involucrada es no lo que es la aplicación de la prueba. La prueba aún se toma en papel” (D17). Estas decisiones que se justifican en parte por algunas características del país, “vos sabes que somos un país bien grande y heterogéneo y en realidad sumamente diversos en lo que es el acceso a tecnologías y el acceso a conectividad” (D17). Debido a ello es que las decisiones están en sintonía con darle el lugar de soporte en el análisis de datos y devolución de resultados.

6.3 La aplicación de la matriz de evaluación nodal

A medida que se iban armando los relatos se iba completando la matriz de evaluación nodal. Los analizadores nos ayudarán a reconocer aspectos que van a ser parte de una nueva agenda para la evaluación de los aprendizajes. En el primer capítulo de resultados, se completó la matriz con los casos de los tres hitos como forma de ejemplificar y definir las conceptualizaciones. En este segundo capítulo de resultados se valida la matriz dando consistencia a cada uno de los cinco ejes. Como pudo evidenciarse en los apartados 6.1 y 6.2, a pesar que se abordaron los ejes en distinto nivel de profundidad, no hubo temas o conceptos que quedaran sin tener un lugar entre las categorías y dimensiones de la matriz. En la siguiente Tabla 20, se muestra la matriz de evaluación nodal aplicada a los dos proyectos internacionales seleccionados en esta investigación.

Tabla 20: Matriz de análisis aplicada a los proyectos internacionales

Analizadores / Hitos y Macro categorías	<i>Learning 1 to 1 (Colombia)</i>	<i>Pruebas Aprender (Argentina)</i>
Definiciones políticas y de gestión (liderazgo)		
Integración a la región y/o al mundo	Colombia es el país fundacional del proyecto internacional. Actualmente junto con docentes y centros de varios países del mundo: Chile, Perú, Brasil, México, Ecuador, Estados Unidos, España y Francia son parte de <i>L1to1</i> .	Argentina es parte de un proceso regional (América Latina) de políticas de evaluaciones nacionales (década de 1990). Las evaluaciones a nivel nacional comenzaron a implementarse en 1993.
Articulación nacional y/o internacional	Varias a nivel nacional e internacional.	A nivel nacional las definiciones que se toman en cuanto a la política de evaluación nacional a partir de <i>Aprender</i> son consensuadas y avaladas por el Consejo General de Educación que lo conforman los 24 ministros de educación de las 24 provincias argentinas.
Alcance Tipo de participación por parte de los beneficiarios	A nivel de centro, grupo o individualizado a los estudiantes.	Nivel país. De aplicación estandarizada (un docente de otro grupo). Censal. No es obligatoria (<i>low risk</i>).
Vínculo con el Estado y la participación por parte de los actores involucrados en el diseño	De participación política y técnica. Se interactúa con las secretarías de educación y ministerios. Se especializan desde lo técnico en el "cómo" llevar adelante el currículo oficial por ejemplo.	De participación política y técnica. Se busca la participación de los diferentes actores del sistema educativo en todos los procesos que involucran la evaluación. No solo la aplicación y el análisis de resultados sino, por ejemplo, se conformaron cuerpos colegiados integrados por docentes de las diferentes provincias para apoyar con el diseño de las pruebas, la confección de ítems y la definición de niveles de desempeño.
Apoyo a la política educativa y de evaluación	Apuesta a evidenciar mejoras en los aprendizajes como insumo para la gestión.	Contribuye al diagnóstico del sistema de educación obligatoria (son pruebas diagnósticas).
Niveles de implementación Participantes	Individual. Participan estudiantes.	Aula. Participan estudiantes.

Momentos de la implementación	En todo momento del año.	Antes de finalizar el año lectivo (setiembre - octubre), cada períodos anuales, no preestablecidos.
Definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación Objetivos	El objetivo general del proyecto es que los niños sean felices y exitosos en sus vidas. Que tengan sueños. Que se proyecten en el tiempo y que puedan usar lo que están aprendiendo en la escuela para invertir en su futuro.	<ul style="list-style-type: none"> - Se busca que las pruebas <i>Aprender</i> contribuyan al diagnóstico de desempeño de saberes básicos del estudiante. - Se promueven los procesos al interior de las escuelas, se puso mucho el acento en generar reportes que devuelvan información a las escuelas. - También a través de cuestionarios complementarios se busca conocer factores asociados; como por ejemplo características sociodemográficas en la población de los estudiantes, y opiniones y percepciones de diferentes actores del sistema educativo. - Junto con los reportes se fueron generando materiales sobre cómo trabajar con los informes de <i>Aprender</i>, como un insumo para la toma de decisiones del centro educativo. - Los reportes también son una forma de impulsar el uso de la información en diferentes niveles y actores educativos. Funcionan asimismo para retroalimentar otras políticas de educación y enriquecer el debate público y de participación de la ciudadanía en temas educativos. - Otra característica particular de la Argentina es el hecho que los que aplicaban las pruebas eran docentes que intercambiaban de curso e intercambiaban de escuela para hacerlo.
Definiciones didácticas (rol docente)		
Rol del docente en la propuesta de evaluación Estructura de la propuesta	Transformar las prácticas, "cambiamos la práctica del aprender". Aporta a la forma de trabajar las competencias curriculares. Crea propósitos nuevos, más allá del currículo. Realiza flexibilizaciones y transformaciones (por ej. no hay notas). La evaluación no es monopolio del educador.	El docente está poco involucrado. El director del centro recibe reportes de los resultados de las evaluaciones con información a nivel institucional, en comparación con otras escuelas del distrito, con la provincia y con la nación. Lo que se busca es que ese reporte se constituya en una fuente a partir de la cual las escuelas puedan tomar decisiones también con respecto a la planificación escolar, teniendo en cuenta esta información.
Rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes ¿Cómo enseña el que enseña?	El docente es un guía. Acompaña e interviene apoyando al alumno para desarrollar la autonomía. Trasciende el currículo. Desarrolla en los estudiantes habilidades que van a incidir en las competencias curriculares y en que la evaluación sea coherente con eso. El involucramiento del docente cambia de acuerdo al nivel de autonomía del estudiante.	No se considera en el relato.

Énfasis de la evaluación desde lo didáctico	Formativo. El docente se centra en el proceso que va haciendo el estudiante. El estudiante es el protagonista del proceso de evaluación.	Sumativo, como diagnóstico para el sistema. El docente, al recibir información de la evaluación, tiene la oportunidad de considerarla en su propuesta de enseñanza pero en diferido con el grupo de estudiantes que tiene a cargo.
Significado, concepto del diseño de evaluación Finalidad	La evaluación “es aprendizaje”, es “saber aprender” y desarrollar la autonomía necesaria para poder hacerlo. Evaluar es necesario para tomar buenas decisiones en la vida.	Se busca ver en qué medida los estudiantes alcanzan los contenidos y capacidades esperados para los años escolares que se encuentran cursando. La evaluación es "del aprendizaje".
Concepción de evaluación Instrumentos y Herramientas	Instrumentos contextualizados (virtuales o físicos) y personalizados (dependiendo del nivel de autonomía del estudiante) que registran el avance de logro de los estudiantes. Foco en lo cualitativo. Rúbricas, preguntas abiertas, preguntas cerradas, etcétera.	Pruebas objetivas. Múltiple opción. En papel.
Definiciones psicológicas (aprendizaje)		
Foco desde el aprendizaje en la evaluación	El foco en el aprendizaje está puesto en que los estudiantes demuestren qué aprendieron.	El foco en el aprendizaje está en conocer el nivel de desempeño de los estudiantes.
Teoría del aprendizaje que se adopta	Constructivistas y socioculturales. El alumno es el que construye sus propios aprendizajes. Es capaz de comunicar lo aprendido, comunicar cómo lo hizo y cómo se relacionará lo que aprendieron con sus vidas.	No se considera en el relato.
Características del estudiante ¿Cómo aprende el que aprende?	El estudiante debe ser consciente de cuál es su punto de partida, debe evaluarse primero. Los estudiantes aprenden a aprender. Interesa que el estudiante identifique qué está aprendiendo. Aprende de forma autónoma.	El estudiante tiene un rol pasivo. Los estudiantes, al lograr un nivel determinado de respuestas correctas, demuestran el logro en el aprendizaje.
Definiciones epistemológicas (conocimiento)		
Áreas de conocimiento	Todas. El enfoque no es en el área, sino en el proceso de aprendizaje.	Se busca entender el dominio que tienen los estudiantes respecto de contenidos y capacidades en Matemática y Lengua.
Tipos de contenidos que se evalúan	Competencias intelectuales, personales, sociales y emocionales.	Capacidades cognitivas básicas.

Decisiones en relación con las tecnologías		
Lugar de la tecnología	Como herramienta o entorno para la evaluación.	Como soporte en el análisis de datos y devolución de resultados.
Uso de la tecnología	En la evaluación se puede usar para un rediseño significativo de tareas. También se usa como soporte o mejora funciona en el apoyo al análisis de datos y generación de reportes.	No se utiliza en la evaluación al estudiante. Sí se usa como soporte o mejora funcional para el apoyo al análisis de datos y generación de reportes.
Uso de plataformas	Sí, es la herramienta de gestión del estudiante.	No para la prueba. Sí para mostrar los resultados.

Fuente: Elaboración propia. Versión en planilla de cálculo [aquí](#).

Podemos concluir que es posible aplicar la matriz de evaluación nodal a nuevos diseños de evaluación. Los analizadores resultan potentes para identificar aspectos que caracterizan y nos ayudan a entender cómo son los enfoques de evaluación que diseñan e implementan proyectos sobre evaluación de aprendizajes.

Capítulo 7 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA TESIS

Para generar la discusión y luego las conclusiones de esta investigación, consideramos los resultados que se sintetizan en las miradas transversales y la aplicación de la matriz de evaluación nodal a los tres hitos nacionales (capítulo 5) y a los dos proyectos internacionales (capítulo 6).

7.1 Discusión general de los resultados

Al realizar un nuevo nivel de relación de los resultados entre sí, identificamos que existe una similitud de características que surge desde la empiria de los casos estudiados. Con la intención de simplificar la discusión de los resultados hemos decidido reagrupar cuatro de los cinco casos en dos grupos por su similitud. El Hito 2: Evaluaciones en Línea, tiene muchas características comunes al grupo A y algunas del B, pero optamos por no incluirlo en ninguno de los dos, aunque se consideran los cinco proyectos en la discusión.

Grupo A: Hito 1: Evaluación Nacional en Uruguay | Proyecto 2: *Aprender* en Argentina.

- Surgen en respuesta a un momento histórico regional, latinoamericano, a partir de la necesidad de que los países (en este caso Uruguay y Argentina) tuvieran mecanismos de evaluación de los resultados de los aprendizajes de sus sistemas educativos de carácter nacional. Con el apoyo de organismos internacionales, a comienzos de la década de 1990 se dio comienzo en la década a evaluaciones estandarizadas en ambos países. En 1993 comenzaron las ONE en Argentina, que luego continuaron las *Aprender*. En 1996 comenzaron las Evaluaciones Nacionales en Uruguay, que luego continúan las ARISTAS (en nuestra investigación se optó por limitarnos al estudio solo de las Evaluaciones Nacionales por su relevancia histórica y política de las mismas.).
- Son evaluaciones a gran escala. Compuestas de pruebas estandarizadas, censales y muestrales, de bajo riesgo (sin consecuencias directas para las escuelas) y de carácter acumulativo, se aplican en el último grado del ciclo de educación primaria.
- El eje de análisis que tiene mayor incidencia es el de las definiciones políticas y de gestión, el actor de mayor intervención en el diseño de evaluación es el grupo de tomadores de decisión (autoridades políticas y técnicas).

Grupo B: Hito 3: Red Global de Aprendizajes | Proyecto 1: *Learning One to One*

- Son proyectos internacionales que surgen en el siglo XXI como respuesta a una necesidad de cambio educativo, y que proponen nuevos modelos o enfoques pedagógicos. Actualmente están presentes en varios centros educativos de alrededor de diez países.
- Las evaluaciones son parte de la propuesta de enseñanza y de aprendizajes, son en sí mismas evaluaciones de aula.
- El eje de análisis que tiene mayor incidencia es el de las definiciones didácticas donde el docente (directivos y docentes de aula) es el actor con mayor intervención en el diseño de evaluación y los tomadores de decisiones pasan a un segundo plano.

No obstante, más allá de este agrupamiento consideramos los cinco proyectos y planteamos la discusión de los resultados en función de los cinco ejes de nuestra matriz de análisis.

7.1.1 Eje político

De los ocho analizadores que nos plantea la matriz queremos destacar dos, como se muestra en la Tabla 21, son los que reconocemos como aspectos a ser considerados en una nueva agenda para la evaluación.

Tabla 21: Aspectos destacados del eje político

Macro categoría y Analizadores
Definiciones políticas y de gestión (liderazgo)
Integración a la región y/o al mundo
Articulación nacional y/o internacional
Alcance Tipo de participación por parte de los beneficiarios
➤ Vínculo con el Estado y la participación por parte de los actores involucrados en el diseño
Apoyo a la política educativa y de evaluación del país
Niveles de implementación Participantes
Momentos de la implementación
➤ Definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación Objetivos

Fuente: Elaboración propia

Respecto del vínculo con el Estado y la participación por parte de los actores involucrados en el diseño, aunque con distinto nivel de involucramiento por parte de los actores, la participación es política y técnica en todos los casos estudiados. Se busca la intervención de los diferentes actores del sistema educativo en todos los procesos que involucran las distintas fases de la evaluación. En la fase de planificación y diseño de la evaluación, la participación de otros actores en el grupo A se materializa en la formación de grupos de consulta (en Uruguay) y cuerpos colegiados (en Argentina). En el grupo B y el Hito 2, la participación tiene lugar entre los tomadores de decisión y los docentes (incluyendo directivos e inspectores); no hemos encontrado evidencia que se integre a otros actores externos. En la fase de implementación y ejecución participan en el grupo A aplicadores externos al aula, y en el grupo B docentes de aula y equipos directivos. En la fase de análisis y difusión de resultados, solo participan los tomadores de decisión de cada caso.

Un primer nivel de análisis con respecto a este tema lo realizamos en el apartado 5.2.1, cuando se hizo un recorrido longitudinal a la dimensión de política nacional en la fase 1. En esta primera aproximación, realizamos un cuadro (Tabla 13) donde se detallan los actores participantes por hito en cada una de las fases del proceso de evaluación. En este primer análisis consideramos que esta participación estaba alineada con algunos conceptos de la evaluación democrática o participativa. Luego de realizada la fase 2 de esta investigación, donde sumamos dos casos internacionales por sus características similares el Proyecto 1 al Hito 3 y el Proyecto 2 al Hito 1. Volvemos a plantearnos esta temática y nos preguntamos ¿es posible lograr sistematizar otro tipo de vínculos entre estos actores? Si a cada uno de los actores le llamáramos “nodos” ¿podríamos generar una “evaluación aumentada” en cuanto a la participación? Es decir, una estructura de nodos sin jerarquías y sin vincularse todos con todos; en la cual los docentes de aula puedan diseñar las evaluaciones y acompañar los procesos de sus estudiantes subiendo los datos a una plataforma. En este marco, los tomadores de decisión recogerían los datos y podrían realizar los informes de resultados de cada estudiante, de cada grupo, de cada escuela, de cada zona, así como reportes privados y públicos.

Respecto de las definiciones de los tomadores de decisión en los objetivos de la evaluación, existe una preocupación por los contextos y otros factores asociados (como por ejemplo características sociodemográficas en la población de los estudiantes, y opiniones y percepciones de diferentes actores del sistema educativo). Esto tiene lugar en especial en el grupo A, en respuesta a políticas educativas y estrategias para la mejora de la calidad educativa. Dicha situación se vivió especialmente a partir de la década de 1990, cuando comenzó un período de

reformas educativas en toda la región latinoamericana. Este tema de la preocupación por los contextos y otros factores asociados, por parte de los políticos y los técnicos, está en sintonía con el concepto de “calidad educativa”, principio rector o concepto estelar (Braslavsky, 1997) de estos últimos veinticinco años, con especial énfasis en el eje técnico-pedagógico (Aguerrondo, 1993).

Por otro lado, en los diseños de evaluación del grupo B, que son más recientes esta preocupación no se expresa de la misma manera. ¿Se considera igualmente “la calidad educativa” como un principio de política educativa en el 2020? Estos diseños de evaluación ¿responden a otros principios estelares como ser la “innovación” o el “éxito” educativo? El tema de la “calidad en la enseñanza” puede ser puesto en relación, desde un eje más pedagógico que político, con el concepto de “capital profesional”. Se trata de un “concepto fundamental que define y reúne los elementos críticos de lo que se requiere para crear una elevada calidad y rendimiento en el ejercicio de todas las profesiones, incluyendo la enseñanza” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 132).

En síntesis, destacamos que, en una nueva agenda para la evaluación, reconocemos dos aspectos del eje de políticas y de gestión que deben ser considerados y discutidos: el vínculo con el Estado y la participación por parte de los actores involucrados en el diseño de evaluación, y las definiciones de los tomadores de decisión en cuanto a los objetivos de la evaluación.

7.1.2 Eje didáctico

“No es posible hablar de evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado” (Camilloni, 2005, p. 68). Esta es una afirmación que podemos realizar luego de analizar cinco enfoques de evaluación de la región latinoamericana.

En este eje, todos los analizadores que nos planteamos tienen relevancia. Ahora bien, con la intención de poner en discusión y aportar a la agenda para la evaluación, destacamos la dimensión referida al rol del docente frente a la estructura de la propuesta de evaluación y el concepto del diseño de evaluación desde su finalidad didáctica, y lo representamos en la Tabla 22.

Tabla 22: Aspectos destacados del eje didáctico

Macro categoría y analizadores
Definiciones didácticas (rol docente)
➤ Rol del docente en la propuesta de evaluación Estructura de la propuesta
Rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes ¿Cómo enseña el que enseña?
Énfasis de la evaluación desde lo didáctico
➤ Significado, concepto del diseño de evaluación Finalidad
Concepción de evaluación Instrumentos y Herramientas

Fuente: Elaboración propia

En este eje, en el cual el actor principal es el docente, hemos concluido que es en el grupo B donde está mayormente involucrado y puesto en consideración su rol. En ambos casos, la responsabilidad de los diseños de evaluación es en especial de los docentes y es compartida con los líderes, autoridades y tomadores de decisión. Por este motivo, entran en juego nuevos roles, especialmente para los mandos medios y directivos de centros educativos que influyen de manera directa en la visión direccional y en la cultura de las instituciones. “Establecer una cultura de liderazgo del aprendizaje significa reconocer y aceptar lo que significa para estudiantes y docentes ser dueños de su propio aprendizaje” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 55). Nos preguntamos entonces: esta cultura profesional docente de responsabilidad compartida que se valora en el grupo B, ¿puede darse a nivel nacional como estrategia de política educativa? ¿Qué implicancias tiene en cuanto a la autonomía?

Habilitar espacios de aprendizaje conduce a tomar decisiones para mejorar los aprendizajes, donde la evaluación “es aprender” (Magro, 2016). El rol docente se ve interpelado desde la finalidad de la evaluación y desde el qué enseñar. Es desde ese lugar que se pone en discusión el tema de los contenidos y la dicotomía o falsa dicotomía con competencia-habilidad. Aporta a la discusión la definición de Jerome Bruner con respecto a estos términos. Bruner, retomando conceptos de Vygotsky y Bacon, define “la habilidad como una forma de relacionarse con las cosas, no una derivación de la teoría” (Bruner, 1997, p. 171). Y aporta dos razones por las cuáles tomar críticamente esa perspectiva: la convencionalización (por las formas implícitas de afiliarnos a una cultura) y la distribución (por lo que constituye la inteligencia distribuida).

Los fines de la evaluación desde lo didáctico son formativos y de diagnóstico o sumativos. La evaluación formativa tiene como finalidad movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñar y de aprender [...] La evaluación sumativa tiene como finalidad certificar el aprendizaje, dar cuenta en forma pública de lo logrado por cada estudiante. (Ravela et al., 2017, p. 149). De allí se desprende que responden a fines distintos a lógicas diferentes que se complementan, y colaboran con distintos aspectos de la evaluación. La propuesta es entonces: ¿y si volvemos a la idea de evaluación aumentada donde los actores se vinculan de forma profesional? ¿Qué pasaría si le sumáramos una finalidad que entrama aspectos formativos y sumativos? El docente podría aportar desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje los datos necesarios para certificar el aprendizaje.

Si queremos introducir cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación es necesario moverse de la visión de la enseñanza como actividad solitaria, propia de cada uno, hacia la visión de la enseñanza como una actividad profesional abierta a la observación, el estudio y el mejoramiento colectivos. (Ravela et al., 2017, p. 41).

En todos los casos destacamos un fin común que es el de retroalimentación para la tarea docente, con un interés formador y no fiscalizador. Esto es un insumo desde las políticas educativas a las políticas de evaluación que se alinean a la idea de que la evaluación es un constructo didáctico (Camilloni, 2005; Litwin, 2005). Además, en todos los casos los programas escolares no son el único referente de la evaluación, sino que se han construido otros marcos que acompañan y generan ese marco curricular de referencia al momento de implementar el diseño de evaluación. La tarea de construir los programas escolares nos lleva a la pregunta acerca de cómo decidiremos qué enseñar (Eisner, 1994). Eso nos interpela sobre la importancia del currículo en la evaluación, currículo que orienta los planes de estudio y es más general e inclusivo que los planes de estudio (ORE, 2006).

Desde hace unos veinte años, los responsables de los sistemas educativos se vienen interesando por los contenidos del aprendizaje escolar, currículos y programas de estudio, buscando nuevos referentes para la reformulación de los mismos. Sin embargo, dentro de un mismo sistema educativo, incluso si son complementarios, currículo y programas de estudio ocupan funciones diferentes. (ORE, 2006, p. 6)

Los casos que hemos analizado responden a momentos históricos y realidades contextuales muy diferentes, pero en todos ellos hemos confirmado que los programas escolares oficiales no están actualizados o no responden a todos los aspectos que los modelos educativos quieren considerar al momento de la evaluación de los aprendizajes. Se hace necesario crear nuevos referentes y queda planteada una grieta entre lo que se quiere enseñar y lo que se quiere evaluar. Por lo que es necesario preguntamos cuáles son los intersticios entre el currículo y la evaluación.

En síntesis, destacamos que en una nueva agenda para la evaluación reconocemos dos aspectos del eje didáctico que es preciso considerar y discutir: el rol del docente en la estructura de la propuesta de evaluación y el concepto del diseño de evaluación desde su finalidad pedagógica y didáctica.

7.1.3 Eje epistemológico

“El conocimiento como acción”, así titula Bruner (1997) un capítulo de su libro: “La educación puerta de la cultura” y nos interpela sobre el tema del conocimiento. De los dos analizadores que nos plantea la matriz, el que pondremos en discusión es el que refiere al tipo de contenido que se evalúa más allá de cuál sea el área de conocimiento, como queda representado en la Tabla 23.

Tabla 23: Aspectos destacados del eje epistemológico

Macro categoría y Analizadores
Definiciones epistemológicas (conocimiento)
Áreas de conocimiento
➤ Tipos de contenidos que se evalúan

Fuente: Elaboración propia

En el Grupo A (incluido el Hito 2), el contenido disciplinar está presente, pero el foco está puesto en las competencias disciplinares y capacidades cognitivas de los estudiantes. Se focalizó en evaluar competencias cognitivas básicas en áreas disciplinares (Matemática, Lengua y Ciencias). Mientras que el Grupo B, se centra en el desarrollo de competencias transversales o habilidades clave para el futuro (comunicación, colaboración, creatividad, carácter,

ciudadanía, pensamiento crítico) intelectuales, personales, sociales y emocionales, en todas las áreas.

En 1996, año en que se da comienzo temporal a esta investigación, es presentado por la UNESCO el *Informe Delors*, en el cual se marcaba el consenso y la necesidad de que la educación apoyara el desarrollo global e integral de las personas. El capítulo 4, "Los cuatro pilares de la educación", sienta las bases para las reformas educativas de finales del siglo XX y principios del XXI, y marca el camino para la educación basada en competencias.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1996, p. 91)

La OCDE, en 1997, pone en marcha el proyecto *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), sobre las competencias del ámbito empresarial al educativo. DeSeCo "tuvo por objeto proporcionar un marco que pudiera guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias, aglutinando las competencias clave en tres grupos: a) Uso interactivo de las herramientas; b) Interacción entre grupos heterogéneos; c) Actuar de forma autónoma" (OCDE, 2010, p. 5). Podemos considerarlo como de las primeras apuestas en el tema de competencias, luego le siguió PISA.

Las bases conceptuales cuando nos referimos a competencias y/o "habilidades del siglo XXI" se remontan al siglo XX, a la época denominada por Jerome Bruner "revolución cognitiva", marcando un antes y un después en materia de psicología y educación (Maggio, 2018) y derramando a los otros campos disciplinares que aportan a la educación. Se buscaba sustituir el conductismo para dar cuenta de lo que sucede cuando aprendemos; de allí que Bruner aludiera a la creación de significado, reconociera la mente como objeto de investigación, estudiara la construcción de conocimiento, reconstruyera la idea de inteligencia con el foco puesto en la

comprensión. Estos son algunos aportes mencionados por Maggio (2018), sobre los cuales se sientan las bases al momento de plantear la discusión sobre competencias y habilidades.

Asimismo, la autora aborda una serie de marcos que aportan interesantes aspectos para sumar al momento de poner en discusión los contenidos que abordan los diseños de evaluación de los aprendizajes. Según Maggio (2018) un primer agrupamiento es el de *Partnership for 21st Century Learning (P21) – Alianza para el aprendizaje (Battelle for Kids, s.f.)*, un marco que surge en 2002 en los Estados Unidos y propone “tres categorías: habilidades de aprendizaje e innovación; habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología; y habilidades para la vida y la carrera” (Maggio, 2018, p. 35). Las habilidades de aprendizaje e innovación son “las ‘4Cs’: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración” (Maggio, 2018, p. 35). Las habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología: “alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital” (Maggio, 2018, p. 35). Y habilidades para la vida y la carrera: “flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad” (Maggio, 2018, p. 35). Otro marco es el *Assessment and Teaching of the 21st Century Skills (ATC21) – Evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI (ATC21, s.f.)*.

ATC21 definió diez habilidades del siglo XXI agrupadas en cuatro grandes categorías: formas de pensar (la creatividad y la innovación; el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones; el aprender a aprender y la metacognición), formas de trabajar (la comunicación y la colaboración o trabajo en equipo), herramientas para trabajar (alfabetización informacional y la alfabetización digital) y maneras de vivir en el mundo (la ciudadanía, local y global; el manejo de la propia vida y el desarrollo de la carrera y la responsabilidad personal y social). (ATC21, s.f.)

Además provee un modelo para abordar cada una de las habilidades.

En tanto, Lion (2020), propone considerar las visiones y estudios que han puesto el énfasis en las habilidades cognitivas digitales necesarias y significativas para el siglo XXI y nos plantea conocer el ejercicio del proyecto *Future Work Skills 2020* (IFTF, 2011) que describió las habilidades necesarias (inteligencia social, pensamiento adaptativo, pensamiento computacional, competencia intercultural, nueva-alfabetización mediática,

transdisciplinariedad, diseño de pensamiento, gestión de la carga cognitiva y colaboración virtual) y avanzó en sus implicaciones para la educación y las políticas. “Sea cual fuese la perspectiva conceptual y la clasificación de las habilidades blandas que adoptemos, debiéramos hoy revisitarlas” (Lion, 2020). Repensarlas para lograr reformas curriculares contextualizadas a nuestra cultura, pero que aporten a ser ciudadanos del mundo considerando que “no todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante” (Elliot Eisner, 2004, p. 219).

En síntesis, en una nueva agenda para la evaluación, reconocemos valiosa la discusión sobre el tipo de contenidos a evaluar y nos preguntamos qué marcos conceptuales sustentan nuestros diseños de evaluación y qué competencias queremos desarrollar, enseñar y evaluar.

7.1.4 Eje psicológico

La preocupación por los aprendizajes es algo estructurante de todos los casos. El interés está puesto en el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje, pero nos preguntamos ¿cómo? ¿De qué manera?

Tabla 24: Aspectos destacados del eje psicológico

Macro categoría y Analizadores
Definiciones psicológicas (aprendizaje)
Foco desde el aprendizaje en la evaluación
Teoría del aprendizaje que se adopta
➤ Características del estudiante ¿Cómo aprende quien aprende?

Fuente: Elaboración propia

En nuestro marco teórico organizamos un cuadro comparativo (Anexo I) en el cual nos planteamos, en el marco de cada teoría de aprendizaje y enfoque teórico, una pregunta donde “la evaluación” la pudiera responder. Registramos las preguntas en el siguiente cuadro (Tabla 25).

Tabla 25: Preguntas a la evaluación

Teorías de aprendizaje y enfoques teóricos	Preguntas sobre el concepto de evaluación
Teorías conductistas	¿Responde correctamente?
Teorías cognitivistas / Revolución cognitiva	¿Cuánto aprendió?
Teorías constructivistas	¿Qué es lo que ya sabe el estudiante? ¿Qué le interesa aprender? ¿Para qué próximo paso le sirve lo que aprendió hoy?
Construccionismo	¿Cuál es el próximo paso a alcanzar? ¿Cuál es el progreso del estudiante?
Teoría Socio-cultural	¿Se interiorizó el contenido presentado en el grupo?
Aprendizaje Profundo	¿Qué evidencias me indican el nivel de logro de los aprendizajes?

Fuente: Elaboración propia

Así, queda en evidencia la complejidad de la evaluación y del aprendizaje con todas sus aristas. Es en esta complejidad que identificamos algunos ejes que se entrecruzan y dan cuenta de los marcos teóricos que sustentan los diseños de evaluación, aunque esa relación no es lineal. A partir de los resultados de esta investigación, queremos poner en discusión e ir más allá en esa trama de relaciones. Proponemos integrar la evaluación a los procesos de aprendizaje y considerar el aprendizaje como objeto de la evaluación; poner al estudiante en el centro.

El aprendizaje como objeto de la evaluación implica repensar el sentido de la enseñanza, dado que si no está en función del que aprende no tendría sentido enseñar. Nos enfrentamos a un desafío cognitivo, a pensar cómo funciona la cognición para favorecer aquellos procesos que queremos que sucedan (Lion, 2020; Maggio, 2018). Pero “antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo” (Serres, 2013, p. 4). Queremos conocer a Pulgarcita, haciendo referencia al concepto de estudiante del que Michel Serres describe como los que están moviendo los pulgares en forma permanente (Serres, 2013).

Al considerar la persona más el entorno como un sistema compuesto que piensa y aprende, estamos concibiendo la cognición humana como distribuida más allá del ámbito del organismo propio (Perkins, 2001). Este enfoque de Perkins rescata el tema de que el entorno participa en la cognición como vehículo de pensamiento y que el residuo dejado por el pensamiento subsiste no solo en la mente del que aprende, sino también en el ordenamiento del entorno, y es genuino aprendizaje pese a eso.

En síntesis, al momento de pensar insumos valiosos que aporten a seguir pensando una agenda para la evaluación optamos por priorizar al estudiante, darle centralidad repensar cómo aprende.

7.1.5 Eje tecnológico

En el marco teórico de esta investigación se hizo foco en el uso de la tecnología. Luego de analizar los casos queremos revalorizar la dimensión que se le da al lugar de la tecnología.

Tabla 26: Aspectos destacados del eje tecnológico

Macro categoría y Analizadores
Decisiones en relación con las tecnologías
➤ Lugar de la tecnología
Uso de la tecnología
Uso de plataformas

Fuente: Elaboración propia

A partir de “las voces” de los casos se puede proyectar un lugar mucho más relevante. En especial en el grupo B, se abre una puerta al considerar la tecnología como “entorno”. Se proyecta superar el uso de la tecnología como herramienta y considerarla parte del entorno de aprendizaje. Se busca ir más hacia esa confluencia del mundo y ultramundo en una misma realidad (Baricco, 2019) tal como ha sido la realidad educativa durante 2020 en la situación de pandemia. El entorno virtual se sumaba al entorno físico y se consideraba como otro ambiente no disociado para el estudiante, donde era prioridad que surgiera el aprendizaje.

Frente a la tendencia donde no se entiende o se simplifica el rol que puede ocupar la tecnología, Lion (2020) plantea el desafío de tener cierta sofisticación cognitiva. La autora señala que los modos de aprender se han visto interpelados por las tecnologías. Y los rasgos como la inmediatez, la sobresimplificación, la interactividad, la hipertextualidad, la horizontalidad de la información, la confianza en las herramientas; pueden ser un punto de partida para análisis multidimensionales y complejos para revisar la escuela que queremos (Lion, 2020).

En principio, nuestra investigación se planteó conocer el uso de la tecnología, e imaginábamos que ello nos daría cuenta de su uso. Al llegar a esta etapa de cierre, se planea la premisa inversa:

desde los diseños de evaluación ¿la concepción de tecnología es lo que incide en los usos que se le da?

7.2 En relación con los objetivos y preguntas de investigación

Nuestra pregunta general inicial fue ¿cómo son los diseños de evaluación que implementan los sistemas educativos para conocer los aprendizajes de sus estudiantes? En nuestro trabajo hemos ido encontrando aspectos que, por un lado, dan algunas pistas de respuestas y, por otro, nos abren líneas a futuras líneas de investigación. Así, dividimos la investigación en dos partes o fases. Una primera fase centrada en tres casos uruguayos sobre diseños de evaluación de los aprendizajes que han sucedido y están sucediendo. Luego ampliamos nuestro universo a la región y conocimos un caso de Colombia y otro de Argentina que aportaron al análisis inicial varias convergencias y algunas divergencias que dejamos registradas. En este escenario, con la mirada puesta en el sistema educativo y el diseño de la evaluación, nos planteamos dos objetivos generales con sus respectivos objetivos específicos y preguntas de investigación.

Nuestro primer objetivo fue conocer y analizar la evolución histórica contemporánea (1995–2020) de la evaluación de los aprendizajes en la educación primaria del sistema educativo uruguayo público. Desde esta perspectiva hemos visto que se han identificado tres hitos que representan distintos diseños de evaluación de los aprendizajes en los últimos veinticinco años en Uruguay. Se han analizado por separado y organizado la información recogida en una matriz que ha dado cuenta de las siguientes características.

□ **El hito 1: Evaluaciones Nacionales (1996-2005)**

Este hito surge como parte de un proceso regional de políticas de evaluación nacionales. Fruto de la articulación a nivel de instituciones nacionales y organismos internacionales es que se comienzan a implementar en Uruguay las Evaluaciones Nacionales en el año 1996. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en convenio con el Banco Mundial (BM) crea el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP). Como parte del mismo se crea la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) para la medición de los aprendizajes de los alumnos del Consejo de Educación Primaria (CEP). Se trata de evaluaciones de alcance nacional, de aplicación estandarizada con un aplicador externo al

aula; censal y muestral; de participación voluntaria y de bajo riesgo (sin consecuencias directas para las escuelas).

El vínculo con el Estado es de participación política y técnica. Se forma un grupo de consulta integrado por diversos actores de diversos escenarios educativos que acompañan todo el proceso (sindicatos, inspectores, técnicos, especialistas, autoridades, tomadores de decisión). Apuesta a la creación de una política educativa nacional con características propias del sistema educativo uruguayo. Trajo como consecuencia un modo de operar de forma mixta ANEP / BIRF.

La evaluación se implementa en el aula, a los estudiantes y en el último grado de la educación primaria, antes de finalizar el año lectivo, en períodos anuales cada tres años. También se ha aplicado a grupos de grados intermedios. Podemos nombrar algunas definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación que marcan objetivos claros de política y gestión:

- Se realiza antes de finalizar el año lectivo para así poder realizar los informes y enviarlos a los centros educativos al comienzo del año siguiente.
- Se valora la preocupación por el contexto de los estudiantes y centros educativos, y se elaboran índices para clasificar los hogares que contextualizan los resultados de las pruebas.
- Se registra una preocupación por el significado didáctico de las pruebas y la integración con el currículo, se crean referentes para la evaluación que trascienden el programa escolar.
- Se informan los resultados de forma confidencial, no se califica a los alumnos, no se evalúa a los docentes, ni se realizan ranking de escuelas.
- Se pone en consideración el desarrollo profesional de los docentes apostando a la formación permanente, lo cual trasciende la mera información que brindan las evaluaciones.

Acercas del rol del docente en la estructura de la propuesta de evaluación, podemos señalar que este está poco involucrado. Recibe información de las evaluaciones, recibe los resultados de las evaluaciones y recibe formación; pero el diseño y aplicación de las evaluaciones está a cargo del sistema. De hecho, recibían un manual explicativo “manual de interpretación de la prueba” y fichas didácticas que orientan al docente en cómo trabajar los temas evaluados. El rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes responde a un modelo cognitivo, centrado en la forma de transmitir los contenidos a sus estudiantes.

El énfasis de la evaluación desde lo didáctico está puesto en lo “formativo”. El docente, al recibir información de la evaluación, tiene la oportunidad de considerarla en su propuesta. La

finalidad de la evaluación desde la didáctica podríamos sintetizarla en que es una evaluación “del aprendizaje”. Se busca alcanzar determinados niveles de logro con el fin de obtener un nivel, nota o juicio. Como instrumentos de evaluación se usan pruebas objetivas, de múltiple opción completadas por los estudiantes en papel. El foco desde el aprendizaje en la evaluación estaba puesto en saber qué aprendieron los estudiantes a partir de la valoración de las respuestas correctas. Este enfoque de evaluación adopta varios aspectos de las teorías conductistas y cognitivistas del aprendizaje. La evaluación confirma si el alumno responde correctamente y se centra en lo que el alumno sabe, en valorar la cantidad de información que el alumno aprendió. El estudiante tiene un rol pasivo en la evaluación. Al lograr un nivel determinado de respuestas correctas (sesenta) demuestra el logro en sus aprendizajes. Se evalúan competencias cognitivas básicas en las áreas de Lengua y Matemáticas. En estas evaluaciones, la tecnología tomó un lugar de herramienta, como soporte o mejora funcional en el análisis de datos. No se usa tecnología digital en la evaluación al estudiante, sino como apoyo al análisis de datos y generación de reportes. No hay uso de plataformas web.

□ **El hito 2: Evaluaciones en Línea (2009-2014)**

Este hito surge como una idea a nivel nacional de realizar las evaluaciones nacionales en las computadoras portátiles (modelo XO) que estaban llegando a las aulas uruguayas a través del Plan Ceibal. Articulan varias instituciones a nivel nacional: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) crea la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) para que trabaje en conjunto con el Consejo de Educación Primaria (CEP) y Plan Ceibal.

Son evaluaciones de alcance nacional, de aplicación autónoma con un aplicador interno al aula (docente del grupo); de participación voluntaria y de bajo riesgo (sin consecuencias directas para las escuelas). El vínculo con el Estado es de participación política y técnica. Aparte de los tomadores de decisión, se involucra a los docentes en la implementación y ejecución de la evaluación. En apoyo a la política educativa y de evaluación se profundiza en las particularidades de un diseño de evaluación local entre el CEIP y el Plan Ceibal que apoyan a la ANEP. La evaluación se implementa en el aula, a los estudiantes de todos los grados de educación primaria. A mitad de año lectivo, cada año.

Puntualizamos en algunas definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación, que marcan objetivos claros de política y gestión:

- Se focaliza en una “lectura” o “interpretación” de la práctica y se apuesta a un tipo de evaluación centrada en los usos que pueda darle el docente de aula.
- Se aprecia una visión que surge como saber didáctico desde las prácticas y una mirada interpretativa de las necesidades que emergen de la propia práctica y se transforma en estrategia política de evaluación e insumo para la política educativa del país.
- Se refuerza y se le da forma al carácter formativo de la evaluación como característica propia del sistema educativo uruguayo.

Acercas del rol del docente en la estructura de la propuesta de evaluación, identificamos que este aplica la evaluación que le ofrece el sistema y recibe información sobre los resultados de las evaluaciones. La evaluación en línea informa al docente acerca de cómo responden sus alumnos enfrentados a actividades de esas áreas para que el maestro analice las respuestas, replanifique, intercambie con otros docentes de la escuela y diseñen nuevas estrategias. El rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes es de guía y facilitador que promueve la construcción del aprendizaje, responde al rol de las teorías constructivistas. El énfasis de la evaluación desde lo didáctico está puesto en lo “formativo”. El docente, al aplicar y gestionar los datos de la evaluación, tiene la oportunidad de considerarlos como un insumo para su propuesta. La finalidad de la evaluación desde la didáctica podremos decir que es “para el aprendizaje”. Se concibe como un instrumento para la mejora de los aprendizajes. Como instrumentos de evaluación se usan pruebas objetivas y subjetivas, de múltiple opción y de texto abierto, realizadas en una plataforma destinada para ese fin por los estudiantes.

El foco desde el aprendizaje en la evaluación está puesto en la adquisición del conocimiento y en la construcción de significados. Este enfoque de evaluación adopta varios aspectos de las teorías cognitivistas. La evaluación se centra en lo que el alumno sabe. Evalúa los procesos de aprendizaje considerando aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. El estudiante es activo y capaz de procesar internamente la información, al responder correctamente el estudiante demuestra el nivel de logro alcanzado en el aprendizaje.

Se evalúan competencias cognitivas en las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales. En estas evaluaciones, la tecnología toma un lugar de herramienta, como soporte en la evaluación y el análisis de datos. Se puede usar para un rediseño significativo de tareas en la evaluación al estudiante así como apoyo al análisis de datos y generación de reportes. Se verifica uso de plataformas web con distintos perfiles de usuarios.

□ **El hito 3: Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (2015-2020)**

Este hito surge a partir que Uruguay se integra una red de colaboración internacional junto con centros educativos de otros nueve países y/o ciudades Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón y Taiwán, llamada *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL) y que en Uruguay toma el nombre de *Red Global de Aprendizajes*. Así, se produce una importante articulación a nivel nacional e internacional con varias instituciones. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en alianza con Plan Ceibal, crea el proyecto Red Global de Aprendizajes (RGA) como forma de integrar a Uruguay a NPDL.

La *Red Global de Aprendizajes* implementa una metodología de trabajo basada en las Nuevas pedagogías para el cambio educativo, donde la evaluación está directamente relacionada con la práctica y con el cambio educativo. Son evaluaciones de alcance nacional a nivel de centros educativos, de diseño y aplicación autónoma, llevadas adelante por del docente del grupo y de participación voluntaria y de bajo riesgo (sin consecuencias directas para las escuelas). El vínculo con el Estado es de participación política y técnica. A parte de los tomadores de decisión y docentes se involucran los equipos directivos e inspectores.

En apoyo a la política educativa y de evaluación es que se crea una alianza entre ANEP y Plan Ceibal para implementar en conjunto este proyecto a nivel nacional que aporta un nuevo diseño de evaluación. La evaluación se implementa a nivel de aula, de centro y de distrito, y los directamente involucrados son tanto estudiantes como docentes de aula, directores e inspectores. Se lleva a cabo en cualquier momento del año.

Algunas definiciones de los tomadores de decisión con respecto a la evaluación que marcan objetivos claros de política y gestión son:

- Se refuerza la alianza entre la ANEP y Plan Ceibal como motor de cambio de las prácticas educativas más tradicionales.
- Genera una evaluación en tres niveles: el aula (estudiantes), el centro educativo (centro) y el distrito (sistema), reforzando los lineamientos en cuanto a políticas educativas orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo.
- Integra marcos conceptuales canadienses y apuesta a adaptar las herramientas a la cultura uruguaya.

Acerca del rol del docente en la estructura de la propuesta de evaluación, este es quien diseña la evaluación con herramientas que le ofrece el sistema. Son quienes elaboran, diseñan y recogen evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, tomando un rol de activadores del aprendizaje de sus estudiantes. Así, el rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes es de activador, socio del estudiante en las tareas de aprendizaje en profundidad.

El énfasis de la evaluación desde lo didáctico está puesto en lo “formativo”. El docente diseña la evaluación con una metodología particular que implica retroalimentación formativa. Del mismo modo, los equipos de dirección con su centro y los inspectores con sus grupos de centros.

La finalidad de la evaluación desde la didáctica podemos definirla “como aprendizaje”. Se evidencian los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones del centro y el sistema para el aprendizaje. Se busca tomar decisiones para mejorar los aprendizajes. Como instrumentos de evaluación se usan progresiones de aprendizaje, rúbricas de evaluación, conceptualmente densas con niveles de avance y descriptores, llevadas a cabo tanto en papel como en una plataforma destinada para ese fin por los docentes. El foco desde el aprendizaje en la evaluación está puesto en el desarrollo de competencias transversales.

Este enfoque de evaluación adopta varios aspectos de las teorías constructivistas en cuanto a que el alumno es quien construye sus propios aprendizajes. En este marco, el aprendizaje está definido como un conocimiento que integra las competencias para la vida brindando la posibilidad al estudiante de ser ciudadano del mundo.

Los estudiantes, al evidenciar su nivel de desarrollo en la adquisición de competencias y contenidos, generan información de su nivel de logro en el aprendizaje. Los docentes y directivos generan mejores condiciones para el logro de los aprendizajes y son parte de los actores involucrados. Se evalúan competencias transversales, las 6C: comunicación, colaboración, creatividad, carácter, ciudadanía, pensamiento crítico.

En estas evaluaciones, la tecnología toma un lugar de herramienta, soporte en la evaluación y el análisis de datos. El docente puede habilitar un tipo de uso de la tecnología que permite un rediseño significativo de tareas o la creación de nuevas tareas, inconcebibles previamente sin ella. Su uso como soporte o mejora resulta funcional para el apoyo al análisis de datos y generación de reportes. Se verifica uso de plataformas web con distintos perfiles de usuarios.

En relación con nuestro segundo objetivo, validar la matriz de análisis como instrumento de análisis de diseños de evaluación de aprendizajes, señalamos que hemos validado la matriz en dos casos *Learning One to One* en Colombia y *Aprender* en Argentina, ambos contemporáneos.

De esta validación emerge que la matriz cuenta con analizadores que son fértiles para aplicar en distintos casos. Tal como un gran mapa de ruta, la matriz, hace visible cómo son los diseños de evaluación que adoptan proyectos que llevan adelante evaluaciones de aprendizaje.

Para continuar con la metáfora del mapa y de la ruta, podemos señalar que hay cinco “carreteras principales” que son los ejes de análisis y dan cuenta de las grandes entradas a los distintos aspectos temáticos o “localidades”. Todos aportan a la elaboración del diseño; y dependiendo de la finalidad de cada evaluación es que cobran distinta injerencia o relevancia alguna de las carreteras en el mapa. Existen numerosas “calles” y “caminos” que son nuestros analizadores, insumos clave para recorrer el mapa. Sobre ellos transitamos en busca de “lugares”. Algunos llegamos muy rápido, el recorrido fue concreto y claro; a otros nos costó más, tuvimos varias idas y vueltas; y a otros, aún no hemos llegado. No hemos visitado todo el mapa, es más, tiene tantos lugares como estudiantes, docentes, tomadores de decisión, autoridades y otros interesados en la educación.

Aplicar la matriz nos ha permitido analizar dos proyectos internacionales incorporado todos los datos recogidos en las distintas dimensiones de la matriz sin que nos faltara incluir ninguna información. Por lo tanto, hemos generado una descripción y caracterización de dos casos de la región desde sus respectivas conceptualizaciones de los diseños de evaluación tanto desde la perspectiva del diseño y sus decisiones, como desde la perspectiva del aprendizaje y el rol que ocupa la tecnología. De la aplicación de la matriz surge:

□ Proyecto 1: *Learning One to One*

Señalamos ya que este proyecto surge en Colombia tomando luego una dimensión internacional. Actualmente, junto con docentes y centros de varios países del mundo la Fundación *Learning One to One* está presente en Chile, Perú, Brasil, México, Ecuador, Estados Unidos, España y Francia son parte de *L1to1*. Esto ha sido y es fruto de la articulación con distintas políticas nacionales de cada país.

Este proyecto implementa una metodología de trabajo basada en la Educación Relacional para el cambio educativo, donde las evaluaciones que llevan adelante son parte de la propuesta didáctica de cambio de las prácticas educativas. Se trata de evaluaciones de alcance nacional a nivel de centros o docentes, de diseño y aplicación autónoma llevadas adelante por del docente en acuerdo con el estudiante a nivel de centro, grupo o individualizado a los estudiantes.

El vínculo con el Estado es de participación política y técnica. Se interactúa con las secretarías de educación y ministerios. Se especializan desde lo técnico en el “cómo” llevar adelante el currículo oficial por ejemplo. En apoyo a la política educativa y de evaluación es que se apuesta a evidenciar mejoras en los aprendizajes como insumo para la gestión. La evaluación se implementa a nivel de aula y de centro en conjunto con los estudiantes, en cualquier momento del año.

Las definiciones concretas de los tomadores de decisión con respecto a los objetivos de evaluación se desprenden y están subordinadas al objetivo general del proyecto. “El objetivo general es que los niños sean felices y exitosos en sus vidas. Que tengan sueños. Que se proyecten en el tiempo y que puedan usar lo que están aprendiendo en la escuela para invertir en su futuro” (D16, A).

Acercas del rol del docente en la estructura de la propuesta de evaluación, señalamos que es este quien transforma las prácticas, “lo que cambiamos es la práctica del aprender” (D16, A). Aporta elementos acerca de cómo trabajar las competencias curriculares; crea propósitos nuevos, más allá del currículo; realiza flexibilizaciones y transformaciones (por ejemplo, no hay notas). La evaluación no es un monopolio del educador. En cambio, el rol del docente frente al conocimiento de sus estudiantes es de guía. El docente acompaña e interviene apoyando al alumno a desarrollar la autonomía, y trasciende el currículo. Desarrolla en los estudiantes habilidades que incidirán en las competencias curriculares y busca que la evaluación sea coherente con ello. El involucramiento del docente cambia de acuerdo al nivel de autonomía del estudiante. El énfasis de la evaluación desde lo didáctico está puesto en lo “formativo”. El docente se centra en el proceso que realiza el estudiante, y este es el protagonista del proceso de evaluación.

La finalidad de la evaluación desde la didáctica podemos que la evaluación “es aprendizaje”, es “saber aprender” y desarrollar la autonomía necesaria para poder hacerlo. Evaluar es necesario para tomar buenas decisiones en la vida. Como instrumentos de evaluación se usan algunos contextualizados (virtuales o físicos) y personalizados (dependiendo del nivel de autonomía del estudiante) que registran el avance de logro de los estudiantes. Se pone el foco en lo cualitativo: rúbricas, preguntas abiertas, preguntas cerradas, etcétera. El foco desde el aprendizaje en la evaluación está puesto en que los estudiantes demuestren qué aprendieron. Este enfoque de evaluación adopta varios aspectos de las teorías constructivistas y socioculturales. El alumno es quien construye sus propios aprendizajes, es capaz de comunicar lo aprendido, comunicar cómo lo hizo y cómo se relacionará lo que aprendieron con sus vidas.

El estudiante debe ser consciente de cuál es su punto de partida, por lo que primero necesita evaluarse. Los estudiantes aprenden a aprender. Interesa que el estudiante identifique qué está aprendiendo. Aprende de forma autónoma. En este marco, Se evalúan competencias intelectuales, personales, sociales y emocionales en todas las áreas dado que el enfoque no está centrado en un área curricular, sino en el proceso de aprendizaje.

En estas evaluaciones la tecnología toma un lugar de herramienta o entorno, principalmente para las personalizaciones. El uso que se le da a la tecnología en la evaluación es para un rediseño significativo de tareas. También se utiliza como soporte o mejora funciona en el apoyo al análisis de datos y generación de reportes. Se verifica uso de plataformas web como herramienta de gestión del estudiante.

□ Proyecto 2: *Aprender*

Este hito surge como parte de un proceso regional de políticas de evaluación nacionales en la década de 1990, y se comienza a implementar a nivel nacional en 1993. En este nivel, las definiciones que se toman en cuanto a la política de evaluación nacional a partir de *Aprender* son consensuadas y avaladas por el Consejo General de Educación que lo conforman los 24 ministros de educación de las 24 provincias argentinas.

Se trata de evaluaciones de alcance nacional, de aplicación estandarizada con un aplicador externo al grupo pero interno al sistema educativo ya que la aplica otro docente. Es censal, de participación voluntaria y de bajo riesgo (sin consecuencias directas para las escuelas). El vínculo con el Estado es de participación política y técnica. Se busca la participación de los diferentes actores del sistema educativo en todos los procesos que involucran la evaluación. No solo la aplicación y el análisis de resultados sino, por ejemplo, se conformaron cuerpos colegiados integrados por docentes de las diferentes provincias para apoyar con el diseño de las pruebas, la confección de ítems y la definición de niveles de desempeño.

La evaluación se implementa en el aula, a los estudiantes y en el último grado de la educación primaria, antes de finalizar el año lectivo (setiembre-octubre) en períodos anuales no preestablecidos. Podemos nombrar algunas definiciones de los tomadores de decisión en la evaluación que marcan objetivos claros de política y gestión:

- Se busca que las pruebas *Aprender* contribuyan al diagnóstico de desempeño de saberes básicos del estudiante.

- Se promueven los procesos al interior de las escuelas, se pone el acento en generar reportes que devuelvan información a las escuelas.
- También a través de cuestionarios complementarios se busca conocer factores asociados; como por ejemplo características sociodemográficas en la población de los estudiantes, y opiniones y percepciones de diferentes actores del sistema educativo.
- Junto con los reportes, se fueron también generando materiales acerca de cómo trabajar con los informes de *Aprender*, como un insumo para la toma de decisiones en el centro educativo.
- Los reportes también constituyen una forma de impulsar el uso de la información en diferentes niveles y actores educativos; buscan retroalimentar otras políticas de educación y enriquecer el debate público y de participación de la ciudadanía en temas educativos.
- Otra característica particular de la Argentina es el hecho que los que aplican las pruebas son docentes que intercambian de curso y escuela para aplicar las pruebas.

Acerca del rol del docente en la estructura de la propuesta de evaluación, podemos afirmar que está poco involucrado. El director del centro recibe reportes de los resultados de las evaluaciones con información a nivel institucional, en comparación con otras escuelas del distrito, con la provincia y con la Nación. Lo que se busca es que ese reporte se constituya en una fuente a partir de la cual las escuelas puedan tomar decisiones también a lo que es la planificación escolar teniendo en cuenta esta información.

El énfasis de la evaluación desde lo didáctico está puesto en lo “sumativo” como diagnóstico para el sistema. El docente, al recibir información de la evaluación, tiene la oportunidad de considerarla en su propuesta de enseñanza pero en diferido con el grupo de estudiantes que tiene a cargo.

La finalidad de la evaluación desde la didáctica podríamos sintetizar en que es una evaluación “del aprendizaje”. Se busca ver en qué medida los estudiantes alcanzan los contenidos y capacidades esperados para los años escolares que se encuentran cursando.

Como instrumentos de evaluación se usan pruebas objetivas, de múltiple opción completadas por los estudiantes en papel. El foco desde el aprendizaje en la evaluación está puesto en conocer el nivel de desempeño de los estudiantes. El estudiante tiene un rol pasivo en la evaluación; al lograr un nivel determinado de respuestas correctas demuestra sus aprendizajes.

Se evalúan competencias cognitivas básicas en las áreas de Lengua y Matemática. En estas evaluaciones, la tecnología tomó un lugar de herramienta, como soporte o mejora funcional en el análisis de datos. No se usa tecnología digital en la evaluación al estudiante, sino como apoyo al análisis de datos y generación de reportes. No hay uso de plataformas web en las evaluaciones, pero sí para la visibilización de los resultados.

7.3 Alcances y limitaciones del estudio

Para referirnos al alcance de nuestra investigación es importante aclarar, como se ha hecho al inicio del documento, que este estudio es a nivel del sistema y no del aula; analiza el diseño de la evaluación y no las prácticas de evaluación. Esto ha marcado tanto la elección de la metodología como los resultados y conclusiones derivadas del análisis del material empírico. Este alcance trae como consecuencia la limitación propia de una investigación en el marco de un programa de doctorado. El estudio es individual y en un tiempo acotado, lo que restringe el alcance. A pesar de ello se logra cubrir un período de tiempo de veinticinco años y tres enfoques distintos de diseños de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria. Se confirma durante el estudio que esos tres casos son casi la totalidad de evaluaciones de impacto nacional a nivel de sistema educativo, quedando por fuera de la investigación la evaluación ARISTAS (continuidad de las Evaluaciones Nacionales en la actualidad).

Las limitaciones, por tanto, son propias de un estudio del ámbito académico de estas características. El trabajo individual es una gran limitante a pesar de que los directores de tesis y el equipo de docentes y directores del doctorado acompañaron el proceso en las tareas propias de la investigación. Las limitantes del diseño metodológico del estudio son las propias de un enfoque cualitativo. Nuestros resultados están limitados a los datos particulares de cinco casos de estudio. Este enfoque metodológico no nos permite realizar generalizaciones. Sin embargo, con la elaboración de la matriz de evaluación nodal intentamos generar dimensiones e indicadores que ofrezcan lineamientos para describir y analizar cómo son otros diseños de evaluación que implementan los sistemas educativos para conocer los aprendizajes de sus estudiantes. Por otro lado, propio del abordaje cualitativo es la posibilidad de sesgo del investigador, que se tuvo presente y se cuidó desde el inicio de la elección del tema con el director de tesis.

Aunque se han presentado varias limitaciones consideramos que ninguna afecta los hallazgos de esta investigación que aportan a la construcción de nuevos escenarios referidos a la

evaluación de los aprendizajes. Más allá de que esta tesis se considera el inicio de una etapa de crecimiento profesional en la que se continuará investigando.

7.4 Proyecciones hacia futuras líneas de investigación

En el capítulo de discusión y conclusiones surge el planteamiento de la creación de un constructo que le llamamos “evaluación aumentada”. Desde el eje político los aportes provienen de la conceptualización de los vínculos. Se propone trascenderlos vínculos políticos y técnicos para sumar a todos los actores involucrados en una nueva maya de relaciones. Desde el eje didáctico los aportes surgen de la finalidad de la evaluación. El eje psicológico aporta el concepto de cognición distribuida. Desde el eje epistemológico se consideran las habilidades cognitivas digitales, y desde el eje tecnológico el aporte de la tecnología como entorno. Se busca aportar a repensar los diseños de evaluación de los aprendizajes con miras a una nueva agenda para la evaluación.

Como mapa de ruta hacia el futuro dejamos representados en la Tabla 27 una síntesis con los aspectos que consideramos indispensables para integrar esa nueva agenda para la evaluación de los aprendizajes, y que es necesario profundizar y proyectar a futuro. Este entramado necesita configurarse con los cinco ejes y algunos analizadores que arman matriz analítica. Es innegable que estos aspectos forman una trama conceptual que trasciende los ejes segmentados, pero se presentan de esta forma a los efectos de alinearlos a nuestras conclusiones.

Tabla 27: Nueva agenda para la evaluación de los aprendizajes

Eje	Aspecto a considerar en una agenda para la evaluación de los aprendizajes
Político	Vínculo con el Estado y participación por parte de los actores involucrados en el diseño
	Definiciones de los tomadores de decisión con respecto a los objetivos de la evaluación
Didáctico	Rol del docente frente a la estructura de la propuesta de evaluación
	Concepto del diseño de evaluación desde su finalidad didáctica
Psicológico	Características del estudiante: ¿cómo aprende el que aprende?
Epistemológico	Tipos de contenidos que se evalúan
Tecnológico	Lugar de la tecnología

Fuente: Elaboración propia

Más allá de interpelar a los sistemas de evaluación, queremos aportar elementos para repensar los diseños de evaluación en clave de futuro. Construir desde cada contexto particular definiciones y decisiones respecto del diseño de la evaluación, donde no sea posible que el estudiante pase por el sistema educativo sin aprender.

Una evaluación orientada a medir lo que valoramos y que nos permita impulsar un debate más sofisticado, variado y reflexivo acerca de cuáles podrían ser los parámetros de una buena educación en escuelas. El fin de la evaluación es aprender. Evaluar es aprender. (Magro, 2016)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (s.f.). [Sitio web].

<http://www.anep.edu.uy/anep/>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1995, julio 17). Acta 39, resolución 26.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1996, marzo 21). Acta 12, resolución s/n.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. (3.º ed.).

https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2016). *Marco Curricular de Referencia Nacional*.

<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). (1995). *Fundamentos y objetivos del operativo censal de evaluación de aprendizajes a implementar en 1996*. ANEP; BIRF.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Primaria (CEP). (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión*.

http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE). (2007). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. 6tos. años de Enseñanza Primaria - 2005*.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE). (2010). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias Naturales. 6to. año Enseñanza Primaria - 2009*.

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN). (2005). *Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/panorama%20de%20la%20educacion%20en%20el%20uruguay.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN). (2009). *Políticas educativas y de gestión 2005-2009*.
<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/PoliticasydeGestion-2005-2009/PoliticasydeGestion2005-2009.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE). (2000). *Evaluaciones Nacionales de Aprendizajes en Educación Primaria en el Uruguay (1995-1999)*. ANEP; BIRF.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE). (2002). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. 6tos. años de Enseñanza Primaria - (2002). Primer Informe devolución de resultados de la muestra nacional*. ANEP; BIRF.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), 561 - 578.
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF. <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/11/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-Aguerrondo-Vaillant-1.pdf>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11 - 25.
- Álvarez Méndez, J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica) (Vol. II). Prácticas y discursos educativos* (pp-173 - 193). Fundación Paidela; Morata.
- Anijovich, R. (Comp) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- ATC21 (s.f.). [Sitio web]. <http://www.atc21s.org/>

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Battelle for kids (s.f.). [Sitio web]. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.
- Bindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.º ed.). La Muralla.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T y Madaus, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje* (Vol. I). Troquel.
- Braslavsky, C. (1997). Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (Comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 41 - 52). Ediciones Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. UTHEA.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J., Austin, G., y Goodnow, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39 - 56.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. SEP, Cooperación Española; Muralla.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

- Ceballos Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413 - 423.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61 - 71.
<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Cobo Romaní, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal; Debate.
https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/170/1/AprendizajeInvisible.pdf>
- Colegio Fontán Capital (s.f.). [Sitio web]. <https://fontan.edu.co/>
- Colén, M. E. y Medina, J. L. (Coords.) (2019). *El Modelo de Educación Relacional Fontán. De la práctica a la teoría*. Morata.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos* (Cuadernos Metodológicos n.º30). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/28705-que-aprenden-quienes-aprenden-escuelas-uruguay-contextos-sociales>
- Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE). (1965). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Plan de desarrollo educativo* (1.º tomo).
<https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/CIDE,%20Informe%20educaci%C3%B3n%20parte%201.pdf>
- Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL). (2007). *Proyecto pedagógico*.

http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/pluginfile.php/33055/mod_resource/content/1/Proyecto%20Pedag%C3%B3gico%20_CEIBAL_.pdf

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2014). *Orientaciones de políticas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014.*

<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2016). *Orientaciones de políticas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020.*

<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

Consejo de Educación Primaria (CEP). (1995). *Programa de educación primaria para las escuelas urbanas. Revisión 1986.* ANEP.

Creswell, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative y Quantitative Approaches.* SAGE Publications.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* SAGE Publications.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana; Ediciones UNESCO.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa.* Visor.

Díaz Barriga, Á. (1994). *Currículo y evaluación escolar.* Aique.

Eisner, E. W. (1985). *El arte de la evaluación educativa: una visión personal.* Falmer Press.

Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículo.* Amorrortu.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Paidós.

Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22(42), 107 - 136.

<https://www.redalyc.org/pdf/145/14518444004.pdf>

Filgueira, F. (2017, mayo 16). Las causas de las crisis (1). *La Diaria.*

<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/las-causas-de-las-crisis/>

- Flores Chiarelli, P. (Comp.). (2008). *CEIBAL en la sociedad del S.XXI: referencia para padres y educadores*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162710s.pdf>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2013). *Hacia un Nuevo Objetivo: Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje en Profundidad*. Collaborative Impact. http://redglobal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/12/Hacia-un-nuevo-objetivo_NPDL.pdf
- Fullan, M., Watson, N., y Anderson, S. (2013). *Ceibal: Los próximos pasos. Informe final*. Michael Fullan Enterprises.
<https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Fullan, M., Mc Eachen, J., y Quinn, J. (2016). *NPDL Global Report* (1.º ed.). New Pedagogies for Deep Learning (NPDL). <http://npdl.global/wp-content/uploads/2016/12/npdl-global-report-2016.pdf>
- Fundación Skinner. (s.f.). [Sitio web]. <http://www.bfskinner.org/>
- Fundación Jean Piaget. (s.f.). [Sitio web].
<http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- García Utrera, L., Figueroa Rodríguez, S., y Esquivel Gámez, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. En I. Esquivel Gámez (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205 - 220). DSAE Universidad Veracruzana.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gronlund, N. E. (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza*. Pax México.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113 - 145). El Colegio de Sonora.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. Mc Ewan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52 - 71). Amorrortu editores.
- Guerra García, M. y Serrato, S. (2015). Michael Scriben. Evaluación formativa. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 2, 28 - 33. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red02PDF.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.º ed.). McGraw-Hill.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Huberman, M. y Miles, M. B. (2000). Métodos para el manejo y análisis de datos. En C. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (1.º ed., pp. 253 - 301). El Colegio de Sonora.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Institute for the Future (IFTF). (2011). *Future Work Skills 2020*.
https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo*.
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-estado-educacion.pdf>
- Kaztman, R., Aristimuño, A., y Monteiro, L. (2005). *La evaluación de aprendizajes y sus impactos en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay* (Documentos de Trabajo del IPES / Monitor Social del Uruguay n.º3). Universidad Católica del Uruguay.
https://ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/evaluacion_aprendizajes_impactos_politicas.pdf

- Knoblauch, H., Flick, U., y Maeder, C. (2005). Qualitative Methods in Europe: The Variety of Social Research, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.3>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19 - 39.
- Lasida, J., Podestá, M., y Sandoya, J. (2008). La calidad educativa: sistemas y potencialidades. *Páginas de Educación*, 1(1), 55 - 75.
<https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.712>
- Leaning One to One (s.f.). [Sitio web]. <https://www.learning1to1.net/>
- Leaning One to One (2020, julio, 15). *¿Cómo dejar de temerle a la evaluación?* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/uOh92YiWwIU>
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. La Crujía.
- Lion, C. (Comp). (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1ª ed., pp. 11 - 33). Paidós.
- Luaces, O. (2014). *Evaluaciones en Línea. Una innovación educativa en el marco del programa de una computadora por alumno*. ANEP. <https://sea.anep.edu.uy/libro-sobre-la-evaluacion-en-linea>
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf
- Maggio, M., Sarlé, P., Lion, C., Perosi, M. V., Pinto, L., Latorre, M., Masnatta, M., y Penacca, L. (2012). Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración. *Revista Del IICE*, (31), 149 - 166.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/371>
<https://doi.org/10.34096/riice.n31.371>
- Magro, C. (2016, diciembre 1). Evaluar es aprender [Publicación en blog]. *co.labora.red*
<https://carlosmagro.wordpress.com/2016/12/01/evaluar-es-aprender/>

- Mancebo, M. E. (1997). Las políticas educativas de Uruguay en el contexto latinoamericano 1985 -1994. *Revista Uruguaya De Ciencia Política*, (10), 101 - 115.
<http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/issue/view/33>
- Mancebo, M. E. (2002). La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la reformulación a la implementación de políticas educativas. En P. Narondo, M.E. Mancebo y C. Ramos (Eds.), *Uruguay. La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)*. Ediciones Banda Oriental.
- Mancebo, M. E. (2006, octubre). *La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación*. Artículo presentado en el Primer Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay.
[http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod_resource/content/0/Mancebo Encrucijada.pdf](http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod_resource/content/0/Mancebo_Encrucijada.pdf)
- Mancebo, M. E. y Torelo, M. (2000). *El sistema educativo uruguayo: estudio diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. BID.
<https://publications.iadb.org/es/publicacion/13456/el-sistema-educativo-uruguayo-estudio-de-diagnostico-y-propuesta-de-politicas>
- Mazzei, A. (2015, noviembre 5). Alex Mazzei: "Lo político partidario en educación no es bueno, nunca" [Archivo de audio]. *Espectador.com*
<http://historico.espectador.com/politica/326348/alex-mazzei-lo-politico-partidario-en-educacion-no-es-bueno-nunca>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165 - 180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Meza Cascante, L. G. (2013). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista Comunicación*, 12(1), 182 - 194.
<https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1223/1128>
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2.º ed.). SAGE Publications.
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141 – 144. [http://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](http://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). (2016). *Aprender 2016. Marco normativo*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_normativo.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). (2018a). *Aprender 2018. Informe nacional de resultados. 6º año nivel primario*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018_6toanorprimaria.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). (2018b). *Aprender 2018. Síntesis de resultados*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2018_resumen_de_resultados.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1965). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Plan de desarrollo educativo (1.º tomo)*.
<https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/CIDE,%20Informe%20educaci%C3%B3n%20parte%201.pdf>
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 43 - 71). Paidós.
- Muñoz Cuenca, G. A. (2007). Un nuevo paradigma: “la quinta generación de evaluación”. *Laurus*, 13(23), 158 - 198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102309>
- Noreña, A. L., Alcáraz-Moreno, N., Rojas, J.G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263 - 274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Observatorio de Reformas Educativas (ORE). (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. BIE, UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. (EDU Working paper n.º 41). Instituto de Tecnologías Educativas.

http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Papert, S. (1985). *Desafío a la mente: computadoras y educación* (4.º ed.). Galápagos.

Papert, S. (1993). *The children's machine: rethinking school in the age of the computer* [La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los de los ordenadores]. Basic Books.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.º ed.). SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2014, octubre). *Top Ten Developments in Qualitative Inquiry over the past Decade*. Artículo presentado en American Evaluation Association, Denver, Estados Unidos.

https://www.researchgate.net/publication/272789126_Top_Ten_Developments_in_Qualitative_Inquiry_over_the_past_Decade#fullTextFileContent

Perkins, D. N. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126 - 152). Amorrortu.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (1.º ed.). Colihue.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo veintiuno editores.

Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Crítica.

Poggi, M. (2008). Evaluación Educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36 - 44. <http://www.rinace.net/riee/numeros/voll1-num1/art2.pdf>

Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114 - 135). Dykinson.

- Puentedura, R. (2014). *Ruben R. Puentedura's Weblog. Ongoing thoughts on education and technology* [Blog]. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/>
- Puentedura, R. (2014, diciembre 12). *Technology In Education: An Integrated Approach* [Publicación en blog]. *Ruben R. Puentedura's Weblog*.
http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/12/12/TechnologyInEducation_AnIntegratedApproach.pdf
- Radulovich, S. (2008, diciembre). *Evaluaciones nacionales: tan lejos y tan cerca*. Artículo presentado en V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-096/495>
- Ramírez Montoya, M. S. (2016, julio 25). *Triangulación de instrumentos para análisis de datos* [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/0OG_0LBT_VA
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* PREAL.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Real Academia Española (RAE) (2020a). Antecedente. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/antecedente>
- Real Academia Española (RAE) (2020b). Causa. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/causa>
- Real Academia Española (RAE) (2020c). Consecuencia. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/consecuencia>
- Red Global de Aprendizajes (s.f.). [Sitio web]. <http://redglobal.edu.uy/>
- Red Global de Aprendizajes (RGA) (2020). *Cuadernillo de trabajo 2020*.
<https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/RGA%20-%20cuaderno%202020%20web.pdf>
- Rosales, M. (2014, noviembre). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Artículo presentado en el Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación, Buenos Aires, Argentina.

- Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449 - 475.
<http://www.jstor.org/stable/23763481>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5 - 13.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa*, (34), 7 - 9.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/493e10fc-bf61-48d3-8159-626189f95fc6>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación* (1.º ed.). Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum International Publishing Group.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Siemens, G. (2008). *Una breve historia del aprendizaje en red*. (Trad. D. Leal Fonseca).
<http://es.scribd.com/doc/75385623/Siemens-2008-Una-Breve-Historia-Del-Aprendizaje-En-Red>
- Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) (s.f.). [Sitio web]. <https://sea.anep.edu.uy/>
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128(3330), 969 - 977.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Labor.
https://www.academia.edu/10809508/B_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.º ed.). Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- TEDxTalks (2015, marzo 17). *Respondiendo al Potencial de los Estudiantes | Julio Fontán | TEDxUniSabana*. YouTube. [Archivo de vídeo]. https://youtu.be/7uLFRJ_Qgpg
- Thorndike, R. L. y Hagen E. P. (1991). *Medición y evaluación en Psicología y Educación*. Trillas.
- Trinidad Requena, A. (2010). La evaluación participativa en la Nueva Gestión Pública. *Revista Internacional De Organizaciones*, (5), 75 - 107. <https://doi.org/10.17345/rio5.75-107>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE). (1996a). *Evaluación Censal de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria 1996. Material Informativo para Maestros y Directores. I. Fundamentos*. ANEP; BIRF.
- Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE). (1996b). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria – 1996. Primer informe de difusión pública de resultados*. ANEP; BIRF.
- Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE). (1999). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática. 6to. año de Enseñanza Primaria - 1999. Primer Informe*. ANEP; BIRF.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), IBE (2012). *Datos Mundiales de Educación: séptima edición 2010-11. Uruguay*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Uruguay.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), LLECE (2013). *Las políticas educativas en América Latina y el Caribe*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>
- Uruguay (1985, abril 25). Ley n.º 15739: Ley ANEP. Creación. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/80004>
- Uruguay (1967). Constitución de la República. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay (2004, octubre 31). Constitución de la República. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Uruguay (2019, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. y Rodríguez Zidan, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136 - 154). Dykinson.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Vázquez, M. I. y Borgia, F. (2014). *Educación en Uruguay: principales ejes actuales de discusión*. AGEV-OPP, Presidencia de la República.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2.º ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4.º ed.). SAGE Publications.
- Zorrilla de San Martín, V. (2012). *Web 2.0 en el marco del Plan Ceibal: un análisis de la interacción en el aula* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay] Sistema de

Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.

<https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/73125>

ANEXOS

Anexo I: Cuadro comparativo de teorías y modelos teóricos sobre el aprendizaje

Para acceder a una visión de planilla horizontal acceda [aquí](#).

Teorías de aprendizaje y enfoques teóricos	Autores Teóricos Postulantes	Fecha y lugar de las primeras publicaciones	Postulados Aporte conceptual	Conceptualización del aprendizaje	Rol del docente	Rol del estudiante	Concepción del conocimiento	Rol de la tecnología	Logros en los aprendizajes (lugar de la evaluación)	Preguntas sobre el concepto de evaluación
Teorías conductistas	Watson - Skinner - Thorndike	1920s - EEUU	Estudia las conductas observables, medibles y cuantificables en el comportamiento. Asociación entre estímulo - respuesta. Condicionamiento clásico y condicionamiento operante.	Aprender por imitación. Aprendizaje guiado y gradual. Focalizado en tener respuestas. Es un cambio de comportamiento, resultado de la relación estímulo - respuesta y del reforzamiento positivo o negativo. Basado en la enseñanza programada.	Dirige el proceso de enseñanza y de aprendizaje, suministra un estímulo y espera una respuesta. Emisor del contenido curricular. Organiza, controla y gradúa el acceso a la información.	Pasivo. Receptor de la información.	Énfasis en los contenidos. Se adquiere de forma gradual. Externo al sujeto que aprende.	Median el aprendizaje a través de los primeros programas de enseñanza asistida por dispositivos tecnológicos utilizados para enseñar.	La evaluación confirma si el estudiante responde correctamente. Los resultados son cuantitativos. Por producto medible. Por ej.: Máquinas de enseñar (Skinner): retroalimentación inmediata.	¿Responde correctamente?

<p>Teorías cognitivistas / Revolución cognitiva</p>	<p>Piaget - Bruner - Ausubel</p>	<p>1960s - EEUU</p>	<p>Estudia los mecanismos que llevan a la elaboración del conocimiento, los procesos de pensamiento, la mente computa o procesa la información.</p>	<p>Aprender por asociación, construcción y representación. Foco en la adquisición del conocimiento. Es un proceso interno de la acción mental. Procesos de pensamiento que hay detrás del comportamiento observable. Estructurado. Computacional.</p>	<p>Instruye el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Emisor del contenido curricular. Centrado en la información que le brinda el currículo y la forma más apropiada de transmitirla al estudiante.</p>	<p>Activo. Recibe la información y se es capaz de procesarla internamente por medio de procesos mentales.</p>	<p>Es un medio para alcanzar un fin. Se adquiere de forma recursiva y espiralada.</p>	<p>Aprendizaje basado en el almacenamiento y la representación de la información. Programas multimedia donde el estudiante desarrolla sus capacidades cognitivas, simulaciones, hipertexto.</p>	<p>La evaluación se centra en lo que el estudiante sabe, en valorar la cantidad de información que el estudiante aprende.</p>	<p>¿Cuánto aprendió?</p>
<p>Teorías constructivistas</p>	<p>Piaget</p>	<p>1980s - Europa</p>	<p>El conocimiento se construye sobre el fundamento de un conocimiento previo. El ciclo epistémico básico (asimilación - acomodación) se "dispara" si hay novedad, problemas. Concepto del error sistemático.</p>	<p>Aprender por la experiencia y el descubrimiento, de forma iterativa y exploratoria a través de enfrentarse a retos y problemas. Foco en la construcción de significados.</p>	<p>Guía, mediador, facilitador. Promueve la construcción del aprendizaje mediante la enseñanza indirecta.</p>	<p>Activo. Protagonista. Responsable de su propio aprendizaje. Construye conocimiento partiendo de su experiencia.</p>	<p>Se construye a través de la exploración. Es producto de la interacción entre el sujeto y el objeto, en esta interacción se producen 2 procesos: asimilación y acomodación.</p>	<p>Medio fundamental para la exploración y construcción del conocimiento. Potencian la interacción, la retroalimentación y la conexión con el contexto real. Son propicias para que el estudiante pueda controlar y sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. Dominan el campo de la tecnología educativa 1980 - 1990.</p>	<p>Evalúa los procesos de aprendizaje considerando aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Le interesa la funcionalidad de los aprendizajes.</p>	<p>¿Qué es lo que ya sabe el estudiante? ¿Qué le interesa aprender? ¿Para qué próximo paso le sirve lo que aprendió hoy?</p>

Construccionismo	Papert	1980 - EEUU	Respuesta a la Teoría Constructivista de Piaget, incorporando las TIC como herramientas de construcción mental. Micromundos.	Aprender por construcción. El aprendizaje por construcción y a través de la experiencia se ve enriquecido por factores del entorno real y virtual.	Guía, líder, facilitador, favorecedor y promotor de los aprendizajes. Innovador. Empodera al estudiante para que construya sus propios aprendizajes.	Activo. Diseñador de sus propios proyectos.	Se construye a partir de ordenadores. Entornos de aprendizaje más en sintonía con la cultura.	Herramientas para aprender "con" TIC, en lugar de aprender "de" TIC. Herramientas de construcción mental, útiles para desarrollar el pensamiento complejo.	Mecanismo de retroalimentación. Personalizada. Implica la creación de indicadores del progreso.	¿Cuál es el próximo paso a alcanzar? ¿Cuál es el progreso del estudiante?
Teoría Socio-cultural	Vigotsky - Bruner - Ausubel	1980s - Unión Soviética 1990s - EEUU	Procesos Psicológicos Superiores que se dan en el marco de las funciones sociales. La internalización. Zona de Desarrollo Próximo. Andamiaje.	Aprender con otros. Proceso de colaboración y socialmente situado. Mediado a través de la cultura del sujeto.	Mediador. Es un guía para que el estudiante entienda, alguien que le ayuda a descubrir por su cuenta. Es capaz de brindar al estudiante un entorno de aprendizaje en la ZDP.	Reestructura internamente el conocimiento del exterior a medida que se internalizan nuevos conceptos.	Proceso de internalización social. El conocimiento se reconstruye a partir de la experiencia del sujeto en sociedad.	Potentes recursos sociales en el contexto de aprendizaje de un individuo. Un entorno en el que se producen las interacciones. La relación de las personas con la tecnología es bilateral, "relacional".	Da cuenta de la interiorización de conceptos en forma conjunta con el entorno de enseñanza.	¿Se interiorizó el contenido presentado en el grupo?
Conectivismo	Siemens - Downes	2004 - Canadá	Una teoría de aprendizaje para la era digital. Se basa en las teorías del caos, la complejidad, la auto-organización y las redes sociales. Las personas aprenden conectándose a comunidades de aprendizaje y beneficiándose de ellas.	Aprender en red. El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información. Aprendizaje conectado que ocurre a través de interacciones con varias fuentes de conocimiento y participación en comunidades de interés común, redes sociales y tareas de grupo.	Tutor del estudiante que construye su propio aprendizaje.	Protagonista. Construye su propio aprendizaje guiado por el docente.	El conocimiento se entiende como algo que no solo reside en la mente de un individuo sino que está distribuido entre redes de información. Puede residir fuera del individuo y en dispositivos no humanos.	Mejoran y alteran los aprendizajes. Impulsan el cambio pedagógico.	Continúa (porque el ap. también lo es) e incierta (porque la imprevisibilidad de la misma aumenta con el tiempo de duración del aprendizaje). Los instrumentos utilizados los determina el estudiante.	¿Cómo se puede llegar a ser un experto en la construcción del conocimiento?

<p>Aprendizaje Profundo</p>	<p>Fullan</p>	<p>2012 (NPDL) - Canadá</p>	<p>Nuevas pedagogías, que representan las nuevas asociaciones entre estudiantes y docentes, incluyen actividades de aprendizaje en profundidad y uso generalizado de recursos digitales. Nuevos liderazgos para el cambio. Nueva economía del sistema.</p>	<p>Aprender en profundidad. Va más allá del dominio de contenidos existentes, caracterizado por la exploración, la conectividad y propósitos del mundo real. Foco en competencias. Gardner: Foco en destrezas cognitivas</p>	<p>Activador. Socio de los estudiantes en las tareas de aprendizaje en profundidad. Proactivo en hacer avanzar el proceso de aprendizaje. Desarrolla la capacidad del estudiante de dirigir su propio aprendizaje y hacer cosas con él. Alto nivel de capacidad pedagógica.</p>	<p>Independiente. Diseña y gestiona su propio proceso de aprendizaje. Ciudadano del mundo.</p>	<p>Se construye en asociación con otros.</p>	<p>Aceleradora de los aprendizajes. Facilitadora de la visibilidad del proceso de aprendizaje. Medio para hacer cosas "auténticas" en el mundo real.</p>	<p>Integrado al contexto específico de la actividad de aprendizaje en profundidad es parte del diseño de actividades de aprendizaje profundo. Utiliza herramientas específicas: rúbricas para evidenciar el nivel de logro de los estudiantes.</p>	<p>¿Qué evidencias me indican el nivel de logro de los aprendizajes?</p>
------------------------------------	---------------	-----------------------------	--	--	---	--	--	--	--	--

Anexo II: Pauta de la entrevista

Entrevista en profundidad

Hito [N°]: [Nombre del hito] [(Fecha de comienzo - Fecha de fin)]

Dimensión: Política Nacional de evaluación

¿Cuáles fueron/son los objetivos principales de la política nacional de evaluación durante el período [Fecha del hito]? ¿Cómo se plasmaron/plasman en las políticas de evaluación a lo largo del período?

Dimensión: Enfoques de evaluación

¿En qué dimensiones específicas se basaba/basa el enfoque de evaluación para el aprendizaje que se fue desarrollando en este hito?

Dimensión: Conceptualizaciones de aprendizaje y logros en el aprendizaje

¿Qué se consideraban/consideran logros en el aprendizaje en el hito [X] ¿Qué se evaluaba/evalúa?

Dimensión: Rol de la tecnología

¿Qué rol ocupaba/ocupa la tecnología en la evaluación durante el hito [X]?

-

¿Hay alguna persona que tú me sugieras entrevistar?

¿Hay algún documento que me sugieras leer?

--

Interview

Milestone 3: Evaluations of the Red Global de Aprendizajes (2015 - 2017)

Dimension: National evaluation policy

What were the main objectives of the national policy of evaluation during the period (2015 - 2016)? How were they reflected in the evaluation policies throughout the period?

Dimension: Evaluation approaches

On what specific dimensions was the assessment approach to learning that was developed in this milestone based?

Dimension: Conceptualizations of learning and achievements in learning

What are considered learning achievements in milestone 3 What is evaluated?

Dimension: Role of technology

What role did technology play in the evaluation during milestone 3?

-

Is there any person that you suggest to me to interview?

Is there a document that you suggest me to read?

Anexo III: Planilla de análisis de documentos

Planilla de análisis

Identificación del documento				Criterios generales a los que responde	Criterios específicos a los que responde
Nombre	Autor	Fecha	Ubicación	¿Qué tipo de documento es?	¿En qué fase de la evaluación se ubica?
Hito					
Hito					
Hito					

Referencias para completar los criterios en la tabla:

Criterios generales a los que responde	Criterios específicos a los que responde
¿Qué tipo de documento es?	¿En qué fase de la evaluación se ubica?
Libros sobre los hitos Documentos oficiales Investigaciones académicas Reportes de organismos internacionales	Planificación y diseño Implementación y ejecución Análisis y difusión

Anexo IV: Correo electrónico de solicitud de entrevista - fase 1

Correo electrónico

Estimado [*Nombre del informante clave*]:

Me comunico con usted para solicitarle una breve entrevista (40 - 50 min.) que será un insumo importante para mis estudios de doctorado.

Primeramente me presento, soy maestra y desde hace algunos años he continuado con estudios de postgrado. Actualmente integro la segunda cohorte del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay y quien dirige mi tesis es el doctor Cristóbal Cobo. La línea de investigación a la que suscribo es la tecnología educativa y los procesos de aprendizaje.

Actualmente estoy focalizando la investigación en la evaluación educativa y es por ese motivo que solicito realizarle algunas preguntas a usted como experto en el tema. El objetivo planteado es analizar la **evolución de la evaluación de los aprendizajes** en la histórica contemporánea (1996 – 2016). Más específicamente en educación primaria del sistema educativo uruguayo público. Los hitos establecidos para dicho análisis son estos:

- Hito 1: Evaluaciones Nacionales (1996 - 2005)
- Hito 2: Evaluaciones en Línea (2009 - 2014)
- Hito 3: Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes (2015 - 2016)

Es en este marco académico que pretendo informarme y aprender de su experiencia sobre [*Nombre del trayecto que corresponda*]. Adjunto a este e-mail las principales preguntas que guiarían la entrevista.

De más está decir que estoy a las órdenes por cualquier información adicional que entienda pertinente.

A la espera de poder agendar un momento para realizarle la entrevista.

Saludos

cordiales,

Verónica Zorrilla de San Martín

Anexo V: Correo electrónico de solicitud de entrevista - fase 2

Correo electrónico

Hola [*Nombre del informante clave*]:

Te escribo para coordinar una entrevista para mi tesis, antes que nada mi mayor agradecimiento por tu disponibilidad y generosidad de brindarme un momento.

Te cuento que como primera fase de mi investigación me he dedicado a conocer y analizar la evolución histórica contemporánea (1995 – 2020) de la **evaluación de los aprendizajes en la educación primaria en el Uruguay**. Me he focalizado en tres diseños de evaluación distintos que han ido sucediendo en nuestro país. Con el fin de armar una matriz de análisis.

Actualmente me encuentro en la segunda fase de la investigación que consiste en analizar dos proyectos internacionales como forma de validar y aportar datos a mi matriz inicial sobre **diseños de evaluación de los aprendizajes**. Es por este motivo que te solicito la entrevista. Adjunto las preguntas como forma de optimizar los tiempos y poder abarcar las cuatro dimensiones temáticas que me planteo.

¿Es posible para tí reunirnos el próximo [fecha propuesta]? tanto en la mañana como en la tarde podría ser para mí?

Saludos cordiales,

Verónica Zorrilla de San Martín

Anexo VI: Datos organizados de la fase 1 - Citas agrupadas por categoría y por hito

Categoría: Política

Textos con las citas agrupadas por código y por hito

ANTECEDENTES

- **DP: Antecedentes**

Comentario: por vzorrilla

Antecedente en cuanto a que fue una circunstancia que sirvió para valorar los hechos posteriores (RAE).

22 Citas:

HITO 1

4:22 Se venía todo un proceso de estudio de lo que estaba ocurriendo en otr..... (11463:11728) - D 4

Se venía todo un proceso de estudio de lo que estaba ocurriendo en otros países. Uruguay prácticamente fue uno de los últimos que se unió a esta política de tener sistemas de evaluaciones nacionales en los países, te estoy hablando más que nada de Latinoamérica ¿no?

5:1 yo empecé a trabajar en el año 1994, no se si es el mejor lugar este p..... (864:1884) - D 5

yo empecé a trabajar en el año 1994, no se si es el mejor lugar este para, para la entrevista, en ese año previo, había hecho un llamado el CODICEN, a un taller sobre evaluación. En ese taller vino una técnica de Chile, Chile había sido primero en sudamericano de evaluaciones de sistema y ella había sido la encargada de estructurar el Instituto de Evaluación de aprendizaje de Chile. Ella ya tenía digamos no solo experiencia si no que había aceptado en evaluar para gratificar. Es decir, los centros en Chile se evaluaban con fines punitivos, lo que aprovecharon la experiencia la técnica en la Universidad de Columbia, con una buena formación, con una experiencia para venir a desarrollar acá ese taller. En ese taller se la precisaba evaluando también y bueno a raíz de esa actuación me invitaron a formar parte de un componente de evaluación que se estaba gestionando en el marco de un proyecto MECAEP, de un proyecto de mejoramiento de la educación primaria financiado por el Banco Mundial en convenio con la ANEP.

5:3 iniciamos en el año 94 que era el último año del gobierno de Lacalle y..... (2076:2590) - D 5

iniciamos en el año 94 que era el último año del gobierno de Lacalle y nuestra tarea fue definir un poco los objetivos de esa evaluación. Se acordó que no íbamos a evaluar currículos, íbamos a evaluar currículums pero a través de competencias que era algo muy novedoso se había traído

principalmente de México, de reuniones de la UNESCO, en México, los técnicos de ese momento había traído esa idea y bueno nos pusimos a trabajar y quedó muy claro que era de competencias y también estábamos elaborando currículums.

5:4 la evaluación de sistema requería que el año previo se hiciera un pilo..... (2643:2967) - D 5

la evaluación de sistema requería que el año previo se hiciera un pilotaje de los instrumentos de programación. Osea que ese último año de ese gobierno estuvimos bajo la administración de Gabito, el director del CODICEN, estuvimos preparando los ítemes para ser testeados y bueno al año siguiente sería la prueba definitiva.

5:6 durante todo el 95 estuvimos trabajando en él competencias, estuvimos..... (3306:3563) - D 5

durante todo el 95 estuvimos trabajando en él competencias, estuvimos re diseñando las pruebas y ahí si, en el año 96 se procedió a la evaluación, que fue la primer evaluación, tuvo alcance censal y como buen sociólogo incorporó a las variables sociológicas.

6:1 la UMRE, que fue la primera unidad de evaluación (1066:1113) - D 6

la UMRE, que fue la primera unidad de evaluación

6:6 Uruguay no tenía antecedentes, de ese tipo, lo único que había eran lo..... (1577:1674) - D 6

Uruguay no tenía antecedentes, de ese tipo, lo único que había eran los estudios previos de CEPAL.

6:7 Sobre el final del período de Pivel, Rama se instala en la oficina de..... (2059:2236) - D 6

Sobre el final del período de Pivel, Rama se instala en la oficina de CEPAL de Montevideo como director. Rama había trabajado con Pivel en los informes de la CIDE, de los años 60

6:9 informe de la CIDE, que fue un gran plan de desarrollo que estaba Enri..... (2559:2733) - D 6

informe de la CIDE, que fue un gran plan de desarrollo que estaba Enrique Iglesias, Curiel, Astori, ... eran una cantidad de gente que después tuvo roles importantes en el país.

6:10 Entonces en el 89 cuando Pivel estaba terminando, Rama (yo ni lo conoc..... (2830:3250) - D 6

Entonces en el 89 cuando Pivel estaba terminando, Rama (yo ni lo conocía a él en ese momento) negocia con Pivel una serie de estudios diagnósticos del sistema educativo, que incluían hacer pruebas de aprendizaje, evaluar qué estaban aprendiendo los estudiantes. Y esos estudios después se realizaron entre el 90 y 94 ¿ta? Previo incluso esto a lo del Banco Mundial, fue paralelo esto, el Banco Mundial vino por otro lado.

6:11 Y en esos estudios se hicieron tres grandes libros, uno era el “¿Qué a..... (3506:4041) - D 6

Y en esos estudios se hicieron tres grandes libros, uno era el “¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?” Que se estudió en Primaria que se hizo público pero en el 91, otro

se llamaba, este, “¿Qué aprenden los estudiantes en el ciclo básico en educación media?” Una cosa así, no me acuerdo ahora los títulos exactos y el tercero fue en bachillerato y “¿Qué aprenden y quiénes son los bachilleres en el Uruguay?” Son tres libros que están, publicados, no se si están en formato web, habría que buscar en la CEPAL.

6:15 estaba ese antecedentes de estos estudios de la CEPAL (5203:5255) - D 6

estaba ese antecedentes de estos estudios de la CEPAL

HITO 2

2:2 La evaluación en línea empezó en un acuerdo de inspectores en el 2006..... (220:694) - D 2

La evaluación en línea empezó en un acuerdo de inspectores en el 2006. Y a partir de ese acuerdo de inspectores se hizo una evaluación en papel en primero. En ese acuerdo lo que se dijo fue: ¿por qué no trabajamos junto con inspección técnica para hacer una evaluación que refleje los niveles de logro que tienen los niños en primero? (creo que era en lengua y en escritura). Y esa evaluación salió buenísima, fue censal, fue a partir de un instrumento. Y a partir de eso...

2:61 Y empezaba el Plan Ceibal, era el 2008 entonces ahí hicimos un piloto..... (1980:2288) - D 2

Y empezaba el Plan Ceibal, era el 2008 entonces ahí hicimos un piloto en Colonia. De si la evaluación que queríamos hacer podíamos hacerla con la computadora de Plan Ceibal. Fuimos a Carmelo y a Valdense a dos escuelas. Dijimos: se puede, y en el 2009 hicimos la evaluación de segundo en lengua y matemática.

9:17 El Sistema Nacional de Evaluación, como te comentaba la otra vez que h..... (144:1163) - D 9

El Sistema Nacional de Evaluación, como te comentaba la otra vez que había empezado en el año 93, 94, se encargó de hacer evaluaciones nacionales cada 3 o 4 años. Pero luego surge el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y ellos son los que se encargan de hacer este tipo de monitoreo a nivel de sistema educativo por lo tanto no podía haber dos organismos que se encarguen de lo mismo. Evidentemente había que hacer cierta diversificación para no pisarse en las acciones y ahí surgió la idea de la evaluación en línea pero sobre todo por una necesidad. Veíamos la necesidad de los docentes de tener evaluaciones para ellos, o sea, que ellos manejaran que fueran autónomas, que fueran ellos los que pudieran instrumentarlas, las que pudieran llevarlas a cabo analizarlas, que no era lo mismo que las evaluaciones nacionales que se daban los resultados un poco más externos y como que estaba un poco ajena, distante del docente de aula. Entonces por ahí fue que empezamos a pensar en otro tipo de evaluación

10:2 había que estudiar desde el único indicador que teníamos en ese moment..... (440:726) - D 10

había que estudiar desde el único indicador que teníamos en ese momento para los aprendizajes que era el índice de repetición. O sea el índice de repetición estaba considerado como un indicador de que el alumno no estaba aprendiendo y ese índice de repetición era muy alto en ese momento

10:3 descartamos lo de la cantidad de alumnos por grupo como un indicador q..... (954:1501) - D 10

descartamos lo de la cantidad de alumnos por grupo como un indicador que estaba siendo desfavorable, sin duda lo es porque los maestros decían que no podían atender a los procesos de aprendizaje de cada alumno cuando ese número era muy alto de la cantidad de niños por clase.

Muy bien ¿qué nos pasó? que se bajó el número de niños y al año siguiente el índice de repetición fue el mismo, no no, no se notó enseguida por lo menos que estuviera teniendo incidencia, decidimos entonces buscar otros factores para mejorar el aprendizaje de los niños.

10:4 vamos a conocer más cuales son las características de aprendizajes de..... (1556:2399) - D 10

vamos a conocer más cuales son las características de aprendizajes de los niños, y como el índice de repetición alto se acumulaba en primer año de escuela se decidió evaluar el aprendizaje de los niños de primero. Se hace esa evaluación y te estoy hablando de 2007, en formato papel con la Dirección de Investigación y Evaluación de CODICEN, la DIEE. La DIEE es la que trabajando directamente con la inspección técnica de primaria diseña la prueba de evaluación de primero basada en lectura y escritura, más allá de que de escritura no era producción de texto, y empieza a... bueno, ese año se hace esa prueba, esa evaluación y se vio que iluminó muchísimo, osea que esa evaluación produjo información que estábamos necesitando, que tenía que ver con identificar muy claramente cuáles eran las escuelas donde estaban los más bajos aprendizajes

HITO 3

1:5 El modelo anterior estaba integrado dentro de una sociedad en la que m..... (2955:3556) - D 1

El modelo anterior estaba integrado dentro de una sociedad en la que más o menos cuando nacíamos todos teníamos un plan trazado, hay márgenes de libertad, pero viste si vos naces en una familia de clase media se espera que: te cases, tengas hijos, vayas a la universidad, tengas una carrera, este y nada que termines y que se yo. Y si naces en un sector social más desfavorecido se espera que: también formes tu familia, pa pa pa pa, pero trabajes como mano de obra especializada. Y eso estaba como un poco pre trazado y prefigurado y el sistema educativo estaba un poco en función de ese modelo social

1:6 En realidad lo único que sigue funcionando en una lógica similar a lo..... (4479:5165) - D 1

En realidad lo único que sigue funcionando en una lógica similar a lo que podría ser una especie de rendición de cuentas, es la figura del inspector y el rol de supervisión o de fiscalización, pero fundamentalmente administrativo del inspector. Muchas veces, no se medía la calidad del trabajo en general, osea el inspector no iba a ver cuánto de sus alumnos aprobaron y cuántos no, el inspector lo que iba a ver era si estabas cumpliendo con la planificación, si ibas a llegar a fin de año a dar todos los temas que estaban previstos por el programa, iba a ver si habías puesto los escritos... y eventualmente miraba una clase y te hacía una sugerencia de tipo pedagógico, eventualmente.

1:8 Pasa que estamos en el 2018 y me pongo a pensar en el 2014 y es como s..... (6934:7320) - D 1

Pasa que estamos en el 2018 y me pongo a pensar en el 2014 y es como si fuera otro mundo, otro país, otra situación, osea es como otro siglo y son cuatro años, es muy loco lo que pasó en

los últimos cuatro años. Se aceleró muchísimo la percepción o el sentimiento de urgencia en relación a un cambio y también el consenso en relación hacia dónde ese cambio debería estar construyéndose.

1:26 Creo que eso también es como un debe, porque el proyecto entra como de..... (24703:25341) - D 1

Creo que eso también es como un debe, porque el proyecto entra como decíamos al principio en el 2014 en donde estábamos todavía en un modelo... Empezaron a aparecer emergentes de cambio y de innovación, pero era un modelo estrictamente contenidista muy centrado en la reproducción de contenidos, muy centrado en: formar en cultura general a nuestros alumnos, osea muy en nuestro, formarse en cultura general y seleccionar a los que iban a llegar a la universidad y a los que no. Eso sigue entre nosotros, osea no es que llega La Red y ahora de repente todos nos levantamos y vamos a evaluar de otra manera y vamos a planificar de otra manera.

CAUSAS

- **DP:Causas**

Comentario: por vzorrilla

| *¿Por qué ocurre esto? Motivo o razón para obrar de una manera determinada.*

38 Citas:

HITO 1

3:2 Y ahora me concentro en eso yo te podría decir que la política de eval..... (4218:4928) - D 3

Y ahora me concentro en eso yo te podría decir que la política de evaluación en nuestro país fue una política insertada por decreto, porque había que, había que justificar el préstamo para el proyecto MECAEP y los otros proyectos internacionales y eso venía desde Estados Unidos del Banco Mundial con la orden de que había que tener un equipo de evaluación. Pero evidentemente la evaluación que estaban planificando era una evaluación pour la galerie porque... los si vos haces, es que la idea de que la evaluación es la prueba y en realidad la evaluación no es la prueba, la prueba es un instrumento, la evaluación es algo mucho más complejo y mucho más difícil pero claro, si vos tenés, si vos el instrumento

3:47 la política de evaluación de la educación de nuestro país fue una cosa..... (6193:6281) - D 3

la política de evaluación de la educación de nuestro país fue una cosa insertada a prepo

4:2 Esa primera parte del sistema nacional de evaluación, estaba a cargo d..... (1543:1839) - D 4

Esa primera parte del sistema nacional de evaluación, estaba a cargo de la UMRE, la Unidad de Medición de Resultados Educativos, y nació justamente para devolver información al

sistema. Dar resultados de información sobre cómo estaban los aprendizajes de los alumnos al egresar el ciclo primario.

**4:13 La UMRE nació dentro del proyecto Mecaep, que era un proyecto de finan.....
(7117:7481) - D 4**

La UMRE nació dentro del proyecto Mecaep, que era un proyecto de financiamiento externo y se suponía que se comenzaba a evaluar el sistema uruguayo de educación y por lo tanto la evaluación debería estar fuera del sistema, el sistema no podía evaluarse a sí mismo. Por eso la UMRE surge como algo externo dentro de este proyecto. Y esto va hasta el 2005 más o menos

**4:17 los resultados siempre fueron confidenciales, nunca se trató de estigm.....
(9352:9555) - D 4**

los resultados siempre fueron confidenciales, nunca se trató de estigmatizar a ninguna escuela y menos a ningún docente, eso se cumplió a rajatabla desde el comienzo, fue lo que se dijo y fue lo que hizo.

**4:27 luego queríamos informar del proceso, íbamos a devolver información de.....
(12906:13317) - D 4**

luego queríamos informar del proceso, íbamos a devolver información después de aplicar las pruebas tal como lo prometíamos. Íbamos también, nos reuníamos con los docentes y devolvíamos la información. Eso fue un proceso de varios años, de varios procesos de consulta, reuniéndonos con inspectores, con autoridades, con directores y ganándonos la confianza y la credibilidad y fue un proceso muy largo, muy largo.

**4:44 el primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacio.....
(20427:20821) - D 4**

el primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacionales, para CODICEN, para inspectores y demás para poner a disposición de ellos como un mapeo del país ¿no? Para poder impulsar y evaluar estrategias focalizadas, políticas educativas, saber dónde tenían que asignar mayores recursos y dónde menos... porque le daba les daba un mapeo de lo que estaba sucediendo en todo el país.

**4:46 no podíamos comparar los resultados, acordate que esto era público y p.....
(21782:22250) - D 4**

no podíamos comparar los resultados, acordate que esto era público y privado también ¿no? los resultados que obtenía el British o la Scuola Italiana con los resultados que estaban obteniendo la escuelita de Nuevo París, por decirte la escuela que yo trabajé durante muchos años, que estaba en el medio de un cantegril. No, no se puede comparar eso. Entonces lo que se hacía era acompañar las pruebas con cuestionarios, cuestionarios en la familia donde se reportaban...

**4:48 En algunos sistemas puede ser que sí pero eso fue algo, era como el ab.....
(23007:23243) - D 4**

En algunos sistemas puede ser que sí pero eso fue algo, era como el abc del sistema nacional uruguayo. Los los resultados no se reportan si no es por contexto, porque si no estás dando una visión totalmente deformada de la realidad.

**4:70 el programa es uno de los referentes ineludibles pero no pude ser el ú.....
(30723:31445) - D 4**

el programa es uno de los referentes ineludibles pero no pude ser el único. Entonces además había que ver cuál eran las competencias, las habilidades que los alumnos egresaban del ciclo primario más allá de su contexto social. Eso era cómo el objetivo. Entonces, bueno se habló, este con, bueno con gente inclusive de media, de la universidad y bueno y se apuntó una serie de competencias que aunque no estuvieran en el programa, y bueno de hecho no hay competencias porque no un programa por competencias, no restringirnos solamente al programa y pensar en los saberes que todo niño uruguayo debería saber cuando egresa de la escuela. Y eso un poco fue una combinación de de de cosas y no solamente el currículum como tal.

5:5 La cosa es que hubo cambio de gobierno, entró Germán Rama que era un t..... (2969:3290) - D 5

La cosa es que hubo cambio de gobierno, entró Germán Rama que era un técnico con una formación sociológica muy fuerte, hizo una evaluación de la evaluación que estábamos impulsando, y bueno, llegó a la conclusión de que había que detenerla posponer un poco más y después encararla con una base teórica un poco más sólida.

6:2 la primera vez que Uruguay entró en un proyecto (que yo sepa ¿no?) en..... (1249:1366) - D 6

la primera vez que Uruguay entró en un proyecto (que yo sepa ¿no?) en un proyecto con financiamiento del Banco Mundial

6:3 Ahí se empezó a gestar lo que fue el MECAEP (1369:1411) - D 6

Ahí se empezó a gestar lo que fue el MECAEP

6:4 uno de los requisitos era que hubiese una medición, una Unidad de Medi..... (1429:1534) - D 6

uno de los requisitos era que hubiese una medición, una Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE)

6:5 una Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) que se empezara..... (1480:1574) - D 6

una Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) que se empezaran a evaluar aprendizajes

6:13 lo interesante de ese hito previo a las evaluaciones, es que Rama es e..... (4087:4459) - D 6

lo interesante de ese hito previo a las evaluaciones, es que Rama es el que tuvo la visión de: uno, hay que evaluar lo que se aprende y no solamente indicadores de repetición, etc, etc; y segundo, él fue el que introdujo toda la noción de que había que analizar el contexto social, que los aprendizajes no se podía estudiar desligados del origen social de los estudiantes.

6:16 el proyecto Banco Mundial define, crea la Unidad de Medición de Result..... (5328:5439) - D 6

el proyecto Banco Mundial define, crea la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE), la pone en marcha

6:17 en el 95 cambia el gobierno, entra el gobierno colorado de Sanguinetti..... (5442:5535) - D 6

en el 95 cambia el gobierno, entra el gobierno colorado de Sanguinetti y entra Rama al CODICEN

6:22 Susana Iglesias, no se si llegaste a conocerla, no se si vive porque e..... (7697:8080) - D 6

Susana Iglesias, no se si llegaste a conocerla, no se si vive porque era directora, fue directora de formación docente, mayor, de mucha trayectoria; Beatriz Picaroni que era la inspectora de práctica en ese momento y Cristina Ravazzani que también era inspectora de práctica. Y a ellas tres yo les dije: siéntense a mirar las pruebas, y entonces me dijeron: las pruebas son horribles.

6:24 La cuestión es que el CODICEN resuelve cancelar el operativo del 95, d..... (9179:9331) - D 6

La cuestión es que el CODICEN resuelve cancelar el operativo del 95, desarmar parte de la unidad, se hizo un análisis, hubo gente que quedó, gente que...

6:27 Se hizo un un cambio, yo tengo acá una de las cosas que tengo que son..... (9873:10036) - D 6

Se hizo un un cambio, yo tengo acá una de las cosas que tengo que son de los incunables es la resolución del CODICEN donde define la cancelación y establece los...

6:28 el consejo compartió, analizó los modelos, sometió a un conjunto de es..... (10441:11357) - D 6

el consejo compartió, analizó los modelos, sometió a un conjunto de especialistas, vino una mujer de Argentina Lucrecia Tulic que era la directora de evaluación, las inspectoras de práctica docente del CEP, Beatriz Picaroni y trabajó una lingüista, no me acordaba de ella, Graciela Barrios que es conocida. Entonces hacen todo un análisis técnico de las debilidades de las pruebas, la mayoría de los ítems no miden competencias significativas y complejas, chin chin chin, eh, las pruebas están constituidas con yuxtaposición de ítems que ...todo esto es del informe que ya se hicieron obviamente y entonces resuelven rectificar la operación cancelar la operación censal, iniciar un nuevo proceso, únicamente para sexto, entonces se decidió que fuera solo sexto, diferirlo para el 96, cancelar porque ya se había solicitado la impresión de las pruebas, re dimensionar la unidad, entonces se suprime una serie de cargos

6:56 Tuvimos todo aquel tiempo, era un tiempo especial, teníamos un muy bue..... (24021:24346) - D 6

Tuvimos todo aquel tiempo, era un tiempo especial, teníamos un muy buen diálogo con la ATD de primaria, en aquel momento el líder sindical de la FUM era Florit y tenían cierta preeminencia en la ATD, porque tenía todos sus conflictos internos como todos los sindicatos, es una característica, la atomización de los sindicatos.

6:67 Un día me llama y me dice: mirá Pedro tengo esta situación, tenemos es..... (36117:36362) - D 6

Un día me llama y me dice: mirá Pedro tengo esta situación, tenemos este fondo, y yo no quiero invertir más así. Yo lo quiero invertir en algo que tenga que ver con aprovechar los resultados y ver qué hacemos con las escuelas que tienen problemas

6:87 Al Bando Mundial le dijimos: “la prueba censal se cancela” y se cancel..... (64330:64508) - D 6

Al Bando Mundial le dijimos: “la prueba censal se cancela” y se canceló y le dijimos: “y no va a ser anual” y no fue anual, o sea, el Banco acá el Banco Mundial siempre financió.

6:88 Lo que pasa, es que..., los Bancos, si no hay una contraparte local qu..... (64510:65020) - D 6

Lo que pasa, es que..., los Bancos, si no hay una contraparte local que sepa lo que quiere hacer, obviamente trae los consultores, inventan cosas raras y sale cualquier cosa. Pero cuando el país quiere y sabe... yo me acuerdo siempre, que a mitad del período el Banco dijo: el Banco está dispuesto a ampliar este, el financiamiento. Y Rama dijo: muy bien, pero a mi me interesa si es para escuelas de tiempo completo si no, no me interesa y ta. Y el segundo proyecto MECAEP fue para escuelas de tiempo completo.

HITO 2

2:4 Después que hicimos el informe de primero dijimos: qué lindo esto! Hag..... (1454:1668) - D 2

Después que hicimos el informe de primero dijimos: qué lindo esto! Hagamos segundo. No solo tomemos el área de lengua sino también elementos matemáticos y veamos cómo sigue el proceso y ahí yo elevé el presupuesto.

2:5 Cada generación en aquella época eran 45 mil estudiantes por 10 hojas..... (1669:2287) - D 2

Cada generación en aquella época eran 45 mil estudiantes por 10 hojas de prueba, son 450 mil hojas por dos áreas son casi un millón de hojas más los instructivos más otras cosas, mandamos el presupuesto y no había plata para imprimir. Entonces el ingeniero que trabajaba con nosotros dijo: ¿y si no imprimimos? Y empezaba el Plan Ceibal, era el 2008 entonces ahí hicimos un piloto en Colonia. De si la evaluación que queríamos hacer podíamos hacerla con la computadora de Plan Ceibal. Fuimos a Carmelo y a Valdense a dos escuelas. Dijimos: se puede, y en el 2009 hicimos la evaluación de segundo en lengua y matemática.

2:7 Por eso yo digo que empezó a partir de una preocupación conceptual. Yo..... (2292:2803) - D 2

Por eso yo digo que empezó a partir de una preocupación conceptual. Yo te diría, empezó en una búsqueda de dar validez a un instrumento tradicional que era: los inspectores pedían porcentajes de niños suficientes en distintas áreas que cada maestro reportara. Pero cuando ellos consolidaban esa información para ver cómo iban, no podían hacer ninguna inferencia válida sobre el proceso. En realidad eso fue lo que primero desencadenó la evaluación de primero. Y fue en realidad el leitmotiv de la segunda parte.

2:19 La anécdota de origen, nosotros no podríamos estar mandando los papele..... (6952:7468) - D 2

La anécdota de origen, nosotros no podríamos estar mandando los papeles para 300 mil pruebas. Ahora hay que multiplicarlas por 4 grados por 3 áreas por 40 mil. La cuenta para saber cuántas pruebas se hacen es más o menos 40 mil pruebas, por 3 áreas, por 4 grados y ahí depende de cuán larga sea la prueba. Hacer cuestiones por computadora permite una prueba mucho más atractiva que en papel, son en colores, son interactivas, tenemos gif animados en muchos casos, tenemos otras posibilidades que sino no tendríamos.

2:36 Yo creo que hay mucho pienso pedagógico y conceptual en que usamos la..... (15767:16442) - D 2

Yo creo que hay mucho pienso pedagógico y conceptual en que usamos la computadora pero con un fin del la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos y cómo evaluamos y cómo seguimos enseñando. Capaz el énfasis que le hemos dado Uruguay es: ¿Qué raro que una unidad de evaluación que antes hacía las evaluaciones estandarizadas (ahora han pasado al INNEd) tenga ese tipo de preocupación por meterse en esos aspectos? Yo creo que eso es lo propiamente uruguayo. O sea que haya un conjunto de profesionales que se preocupe por desarrollar un instrumento con éstas características. Generalmente están más preocupados por las propiedades psicométricas de los sistemas.

2:59 creo que cuando empezó el Plan Ceibal fuimos los primeros en sacarle p..... (32665:32988) - D 2

creo que cuando empezó el Plan Ceibal fuimos los primeros en sacarle partido, no sé si lo dirá eso Miguel, no lo sé pero en aquella época cuando uno se encuentra en 2009, yo creo que ahí como ... Uruguay, escuela del siglo 21, computadoras... lo único que podían decir que se hacía pedagógico, era más o menos la evaluación.

7:1 La evaluación en línea es un instrumento innovador y profundamente rem..... (307:688) - D 7

La evaluación en línea es un instrumento innovador y profundamente removedor en tanto habilita un proceso de mejora continua y crítica de las prácticas educativas, utilizando y potenciando al máximo la situación privilegiada de nuestro país en el que la totalidad de los alumnos de enseñanza primaria cuentan con una computadora con conectividad a internet como recurso individual.

10:1 período 2005-2010, la política educativa buscó y realizó, se realizaro..... (81:566) - D 10

período 2005-2010, la política educativa buscó y realizó, se realizaron ahí como estrategias de política educativa una series de opciones que iban orientadas a mejorar los aprendizajes, por ejemplo, la reducción de la cantidad de alumnos por maestro y cuando en el 2005 empezamos a mirar la cantidad de grupos que tenían 45 y más alumnos era como demasiado y había que estudiar desde el único indicador que teníamos en ese momento para los aprendizajes que era el índice de repetición.

10:33 Generalmente un niño queda repetidor y estamos hablando que lo que des..... (20599:21217) - D 10

Generalmente un niño queda repetidor y estamos hablando que lo que desencadenó todo esto fue el elevado índice de repetición en primero y la repetición de primero era el único indicador de los aprendizajes más allá de que no mide el aprendizaje sino que lo que te dice es quien no aprendió a criterio de la maestra, quien no aprendió a criterio de la maestra: repite, pero de hecho no te mide el aprendizaje, no lo estás midiendo, no es una medida. Entonces había que medir, había que evaluar y es ahí cuando todo esto nos lleva a que esos aprendizajes no estaban logrados, no eran satisfactorios, había que mejorarlos.

HITO 3

**1:3 medir, implica a veces que este el gobierno tenga que asumir que lo qu..... (400:797)
- D 1**

medir, implica a veces que este el gobierno tenga que asumir que lo que se está haciendo es insuficiente y por lo tanto a veces es como complicado hacerlo a nivel nacional, por suerte en estos últimos años, esa lógica, está cambiando y me parece que hay como más voluntad de tener información y poder utilizarla para implementar mejoras y eso me parece que es un súper valioso y súper interesante.

**1:9 En el 2014 era todo mucho más difícil, del 2014 hasta ahora, por ejemp.....
(7322:7832) - D 1**

En el 2014 era todo mucho más difícil, del 2014 hasta ahora, por ejemplo, además de la red, tenemos ahora un marco común de referencia nacional, por ejemplo, y no lo teníamos. Y si te ponés a mirar el marco ahí tenés perfiles de tramo, tercero de escuela o sexto de escuela, tercero de liceo y después un perfil de egreso, algo que en el 2014 era bastante impensable poder llegar a concretarlo y después cuando te fijás en ese marco, tenés el concepto de competencias muy claramente encarnado en ese documento.

**8:5 Lo que la Red ofrece es un marco de trabajo organizado y consistente y.....
(1368:1808) - D 8**

Lo que la Red ofrece es un marco de trabajo organizado y consistente y una definición operativa de competencias transversales. Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un universo de competencias posibles y ofrecer herramientas de evaluación, que son las que llamamos progresiones, está definiendo un marco para la acción. Y esto no existía, no existe en ningún otro proyecto educativo en el Uruguay contemporáneo.

CONSECUENCIAS

● DP:Consecuencias

Comentario: por vzorrilla

¿Para qué? Hecho o acontecimiento derivado o que resulta inevitable y forzosamente de otro.

75 Citas:

HITO 1

**3:5 Y, cuando llega Rama y ve las pruebas esas que nos pidió que viéramos.....
(6287:7005) - D 3**

Y, cuando llega Rama y ve las pruebas esas que nos pidió que viéramos este equipo de inspectores, él ya tenía un concepto muy negativo de todo eso y bueno después no sé cómo llegó Pedro, porque se que lo llamó Rama también, y entonces lo que quería y lo que Pedro fue llamado para dar un giro, giro de 180 grados al enfoque de la evaluación, más allá de que era el director técnico de todo el proyecto MECAEP, como que, que tenía una cantidad de otras partes. Y entonces yo fui como directora de la UMRE. Pedro era el director general y, como docente la evaluación era lo que más le gustaba, aunque había toda una cantidad de proyectos y de libros que también fueron muy buenos, este, osea tenía otra cosas a su cargo.

**3:32 Osea lo que nosotros evaluábamos tiene un anclaje en un referente que.....
(34205:34305) - D 3**

Osea lo que nosotros evaluábamos tiene un anclaje en un referente que nunca lo había dado el sistema.

**3:35 Entonces ahora no es el problema hablar de competencias, ahora lo que.....
(34550:35426) - D 3**

Entonces ahora no es el problema hablar de competencias, ahora lo que queremos evaluar es realmente qué, en relación a lo que los chiquilines aprenden en la escuela, como no teníamos eso claro en el 96, fue válido, o por lo menos yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pero además lo dijimos, es un referente, ahí dijimos lo que para la UMRE era el vamos a decir, el aprendizaje esperado ¿ta? Había sido discutido con docentes, con maestros y con un grupo de consulta que nos acompañó todo el proceso que tuvo mucha importancia, porque el grupo de consulta era integrado por gente de inspección..

V: Del gremio, de inspección..

B: De colegios privados, y ahí todo se les presentaba se les llegó a presentar primero todo el modelo que íbamos a presentar en el primer informe, se desmembró, se discutió, se volvió a presentar un informe de acuerdo...

**3:39 Y no podés tener una política de evaluación estable si no tenés una po.....
(42826:43196) - D 3**

Y no podés tener una política de evaluación estable si no tenés una política curricular estable, porque es la parte de la política educativa que apunta a lo técnico, ta, entonces todo esto viene unido al problema de la evaluación, en el sentido de que la evaluación estandarizada es el mejor insumo, si está bien orientada, es el mejor insumo para la política educativa.

**4:8 Eso sucedió hasta el 2009 porque en el 2013 comienza a implementarse e.....
(4216:4937) - D 4**

Eso sucedió hasta el 2009 porque en el 2013 comienza a implementarse en computadora. Ahí ya está establecido Ceibal, ya hay una computadora en cada clase entonces eso nos permitió pasar del papel a la computadora y ahorrar muchísimo en todo lo que sea la parte de papel, de cajas..., eso fue un ahorro realmente para el sistema porque se restringió muchísimo el gasto más allá de los aplicadores y demás. Y un poco nació por eso, es decir, decíamos bueno a ver cómo se puede aumentar la muestra o cómo podemos llegar a más, a más estudiantes, bueno, el problema es el gasto, no hay dinero para imprimir, bueno a ver cómo podemos hacer y ahí usamos la tecnología existente y se pasó a la parte de aplicación en computadora.

**4:16 Pero de todas maneras la UMRE siempre estuvo focalizada también al des.....
(8493:9342) - D 4**

Pero de todas maneras la UMRE siempre estuvo focalizada también al desarrollo profesional de los docentes. Eso era algo que estaba muy claro en el equipo que inició estas evaluaciones que no solamente, si bien el primer mandato era aportar datos del sistema como sistema, sobretodo a las autoridades y demás, no queríamos dejar de lado la información que recibía el maestro y ver de qué manera el maestro podía recibir esa información para trabajar con ella. Siempre estuvo focalizado desde el comienzo en el desarrollo profesional del docente y eso un poco la distinguió de otros sistemas de evaluación de la región donde esto se usaba más como para rendir cuentas, para que el docente rindiera cuentas de los aprendizajes de sus alumnos,

cosa que nosotros no lo consideramos coherente en ningún momento y siempre se dijo esto y siempre se cumplió.

**4:20 Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos y bueno, e.....
(10253:10748) - D 4**

Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos y bueno, estaba por detrás también toda la parte política del financiamiento externo a través del Banco Mundial, bueno, todo ese asunto que hubo que informar mucho al respecto. Hubo que acercarse mucho a los docentes, a las escuelas, recorrer todo el país. En realidad eramos un grupito muy chiquito de gente a pesar de que uno puede dimensionar este proceso, éramos un subgrupo muy reducido de personas, estaba Pedro Ravela a la cabeza

**4:24 trató siempre de diferenciarse y tener una identidad propia. Nunca se.....
(11746:12192) - D 4**

trató siempre de diferenciarse y tener una identidad propia. Nunca se asimiló a otro sistema de la región. Osea hay un conocimiento si, pero no nunca se quiso imitar a ninguno de los otros sistemas, fue algo realmente con características propias y creo que hasta el día de hoy está muy reconocido a nivel regional el sistema uruguayo sobretodo por ese enfoque que se le dio de focalizarse en los docentes y brindar también información al docente.

**4:28 eso tengo que reconocer que más allá del este, del gobierno de turno d.....
(14076:14337) - D 4**

eso tengo que reconocer que más allá del este, del gobierno de turno digamos, porque hemos tenido en este proceso gobiernos blancos, colorados y frenteamplistas, que no muchas veces, sucede en otros países, se reconoce la experticia técnica de los de los equipos

**4:29 Siempre se valoró mucho el trabajo desde las autoridades, este y eso f.....
(14632:14731) - D 4**

Siempre se valoró mucho el trabajo desde las autoridades, este y eso fue lo que le dio continuidad.

**4:31 como hay procesos en Argentina, cada gobierno nuevo que asume se desba.....
(14912:15516) - D 4**

como hay procesos en Argentina, cada gobierno nuevo que asume se desbarata todo, los sistemas de evaluación cambian totalmente estamos nosotros bastante en comunicación con gente que trabaja ¿no? Porque nos reunimos a veces, en tanto las reuniones que hacemos de PISA como las reuniones del laboratorio de UNESCO que también participa Uruguay, que son evaluaciones internacionales y regionales, nos encontramos con técnicos y nos encontramos recurrentemente en varias reuniones y siempre ... ¿cómo cambia la gente? es increíble porque cambia a raíz de cada uno de los cambios de gobierno. Y eso no pasó acá.

**4:32 eso es muy importante, que haya políticas nacionales, más que política.....
(16094:16220) - D 4**

eso es muy importante, que haya políticas nacionales, más que políticas de gobierno partidario ¿no? Eso es, es muy importante.

**4:43 el primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacio.....
(20427:21658) - D 4**

el primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacionales, para CODICEN, para inspectores y demás para poner a disposición de ellos como un mapeo del país ¿no? Para poder impulsar y evaluar estrategias focalizadas, políticas educativas, saber dónde tenían que asignar mayores recursos y dónde menos... porque le daba les daba un mapeo de lo que estaba sucediendo en todo el país. Pero no nos quedábamos solo con eso, también, por ejemplo, se trataba de dar datos a los maestros luego liberada la prueba los maestros podían aplicar la prueba a su grupo y podían comparar el resultado de su grupo con los resultados de otras escuelas que trabajaban en contextos similares a los de que él trabaja. Se les daba una grilla , ahí volcaba los resultados de la aplicación que él realizaba y había una columna con los resultados nacionales de escuelas de igual contexto. Esa fue una característica más que importante de este sistema de evaluación y fue el de contextualizar los resultados. No se daban resultados sin contextualizar. ¿Qué sucede con escuelas de contexto muy favorables, favorables, medios, desfavorables y muy desfavorables? Esos eran los 5 grandes contextos en los cuales se dividía para reportar resultados.

**4:50 Otra cosa importante, que tiene que ver con la comunicación y que tien.....
(24075:24629) - D 4**

Otra cosa importante, que tiene que ver con la comunicación y que tiene que ver con el acercarse a la gente y tender lazos de de consulta, era, se había creado un grupo de consulta. Se llamaba así, grupo de consulta integrado por diferentes representantes [a ver que Tengo por acá ¿por quién estaba integrado el grupo de consulta? Porque eso si ya ni me acuerdo mucho...esperá un poquitito, yo creo que lo había..] pero estaba desde representantes de los gremios, de la inspección, de los colegios privados, de las autoridades... [ver documento de P.Ravela]

**4:51 Ese ese grupo de consulta, nos reuníamos esporádicamente, una vez al m.....
(24764:25105) - D 4**

Ese ese grupo de consulta, nos reuníamos esporádicamente, una vez al mes, una cosa así y se les mostraba a ellos todo el proceso que se seguía y se ponía a consideración de ellos, se los escuchaba y realmente era una retroalimentación para nosotros. Lo único que no se les mostraba eran las pruebas. Las pruebas eran confidenciales totalmente

**4:53 cuando toma el CODICEN Rama, siempre nos decía: aunque yo vaya y me pr.....
(25358:25809) - D 4**

cuando toma el CODICEN Rama, siempre nos decía: aunque yo vaya y me presente a la oficina de ustedes y pida para las pruebas, ustedes no me pueden mostrar las pruebas a mi porque realmente la confidencialidad era otro abc del sistema. Eso había que cuidar muchísimo la confidencialidad. Pero si, el resto de los procesos que se iban realizando, todo, era mostrado a ese grupo de consulta y puesto justamente a consulta y consideración de las personas.

**4:56 eso sí creo que es algo bien distintivo del sistema uruguayo, creo que.....
(26728:27323) - D 4**

eso sí creo que es algo bien distintivo del sistema uruguayo, creo que no se hacía en ese momento en ningún otro país. A cada escuela, escolita, más lejana rural llegaban estos materiales con todo lo disponible para que el maestro viera la prueba y se desmitificara aquello de que la prueba es oculta. No, la prueba es confidencial hasta el momento de la aplicación. Una vez que se aplica la prueba queda

V: y con una fundamentación y...

G: Con una fundamentación, si con un marco teórico de las áreas que se evaluaban, o sea todo muy explicitado para que ellos pudieran acceder a la información.

4:62 siempre iban acompañados de procesos de consulta y de participación, e..... (28139:29019) - D 4

siempre iban acompañados de procesos de consulta y de participación, en base a un documento base de discusión donde estaban explicitados los marcos de las asignaturas de todo el proceso que estaba siguiendo. Se hacían seminarios también, se llamaba a maestros que quisieran elaborar pruebas y para eso había que formar a esos maestros entonces se hacían seminarios con maestros y les pedíamos a ellos que nos enviaran esas actividades elaboradas, se le pagaba al maestro por elaborar esas actividades, luego eran miradas muy críticamente por el equipo de evaluación, había un ida y vuelta entre el docente que las hacía y el equipo hasta que se conformaba un banco de ítems el cual utilizar para conformar la prueba. Por lo tanto los maestros estaban involucrados hasta en la elaboración de las pruebas. Osea, no eran pruebas que se elaboraban en otro país ni que venían ya hechas.

4:64 otra característica pero que ya la hablamos es la contextualización de..... (29293:29544) - D 4

otra característica pero que ya la hablamos es la contextualización de los resultados y siempre tratando de enfocarlo en los factores asociados al aprendizaje. Eso como las cinco grandes características o dimensiones que tenía este, este, este proceso.

4:73 nosotros prometíamos que iban a llegar los resultados y por eso hacíamos..... (37204:37524) - D 4

nosotros prometíamos que iban a llegar los resultados y por eso hacíamos esa recorrida que era realmente, era maratónica, recorrer el país, el país entero dos veces al año, primero informando y después devolviendo los resultados, este, pero lo hicimos hasta el 2005 seguro y si hasta el 2005 seguro, Después cambió un poco

5:7 Se llegó a clasificar todos los centros educativos por ingresos económ..... (3564:4005) - D 5

Se llegó a clasificar todos los centros educativos por ingresos económicos de los padres, se construyeron índices que permitieron esa clasificación y bueno a partir de ahí, y de los resultados se empezó a trabajar realizando sobre todo en aquellas escuelas de contextos más deprivados que se correspondían estos con los aprendizajes menos eficaces, menos potentes. Y bueno a partir de ahí se empezaron a diseñar políticas de intervención.

6:18 Entre diciembre del 94 y mayo del 95 que es cuando asume Rama, todas l..... (5794:6643) - D 6

Entre diciembre del 94 y mayo del 95 que es cuando asume Rama, todas las semanas había una reunión semanal en el apartamento de Rama, donde desfilaba... los que habían trabajado con él en la CEPAL, entre ellos por ejemplo Carmen Tornaría, que trabajó después como consejera y una cantidad de gente que él fue pidiendo nombres a los distintos partidos políticos. Entonces me acuerdo que en esas reuniones yo conocí a Sirio Nadrúz que fue director general de primaria (1995 - 2000), una cantidad de gente y se discutía lo que se iba a hacer, o sea hubo cuatro, cinco meses de discusión este de algunos que veníamos del ámbito de la investigación más académico por decir de alguna manera está Mancebo etc, y de gente que venía más del del sistema

educativo pero con vínculos políticos y que eran un poco los que después fueron el elenco de autoridades.

**6:20 a mi Germán me invita, voy al MECAEP y una de las primeras cosas que m.....
(7272:7401) - D 6**

a mi Germán me invita, voy al MECAEP y una de las primeras cosas que me dice es: andá a investigar qué es lo que están preparando.

**6:26 se les encomendó de las tres que habían estado: a Beatriz se le encome.....
(9402:9812) - D 6**

se les encomendó de las tres que habían estado: a Beatriz se le encomendó la dirección técnica de la unidad. Pero de la gente que venía trabajando, hubo gente como Graciela, bueno los maestros que estaban haciendo pruebas quedaron, este, había una psicóloga Dina Gonnet que era muy buena quedó, o sea, parte del equipo quedó y otra parte se fue. Oscar quedó, Oscar se jubiló hace poco, Oscar venía de esa época.

**6:30 Primer cambio, que fue el cambio de la cabeza didáctica de la prueba. (11503:11571)
- D 6**

Primer cambio, que fue el cambio de la cabeza didáctica de la prueba.

**6:34 Segundo, yo traía del trabajo de Rama con la CEPAL toda la línea del t.....
(12332:12611) - D 6**

Segundo, yo traía del trabajo de Rama con la CEPAL toda la línea del tema de contexto, porque no había cuestionario de contexto en el diseño original del 95, había una encuesta de opinión a los padres, pero ya sabíamos que la opinión de los padres depende mucho del nivel cultural

**6:36 Y el tercer punto clave fue, desde siempre, cómo comunicamos esto a lo.....
(13379:13775) - D 6**

Y el tercer punto clave fue, desde siempre, cómo comunicamos esto a los docentes y cómo hacemos esto algo que tenga incidencia sobre la enseñanza y no solamente un diagnóstico de datos. Además tuvimos desde el principio la preocupación de diferenciarnos del modelo chileno, de que no se quería, no queremos hacer ranking, que es parte de lo que está escrito en ese documentito que te dio Graciela.

**6:37 Hacíamos una cosa loca, que creo Beatriz, con ese documento se hizo un.....
(14047:14485) - D 6**

Hacíamos una cosa loca, que creo Beatriz, con ese documento se hizo una gira departamento por departamento donde venía el director de cada escuela y un maestro de sexto para explicar cuál era el sentido de la evaluación etc, y para intentar ahuyentar todos los fantasmas que ciertos grupos del sindicato tiraban, de que iban a calificar a los maestros, que con esto se iba a usar para despedir a los maestros, que se buscaba reemplazar...

**6:38 entonces, acá se explicó toda la cuestión, esto es una evaluación, par.....
(14488:14787) - D 6**

entonces, acá se explicó toda la cuestión, esto es una evaluación, parte del diagnóstico, no se pretende calificar a los alumnos, no se va a usar para evaluar a los maestros, los resultados por escuela van a ser confidenciales, que fueron los grandes hitos que marcaron el modelo educativo de Uruguay

**6:43 la lógica nuestra era: 97 es tarde, en las escuelas pasan muchas cosas.....
(17895:18909) - D 6**

la lógica nuestra era: 97 es tarde, en las escuelas pasan muchas cosas, la gente ya se olvidó de la prueba, entonces si queremos que las escuelas usen los resultados, tienen que estar en la semana de trabajo administrativo, cuando se van los niños. Entonces ¿qué fue lo que hicimos? que en general nadie lo hace en la región. Programamos y simulamos el procesamiento de los datos antes de aplicar las pruebas, o sea, cuando aplicamos las pruebas ya sabíamos cómo iba a ser el procesamiento, ya teníamos el programa de procesamiento y teníamos el formato de informe individual para cada escuela, una cosa muy sencillita pero queríamos que cada escuela recibiera: estos datos básicos: la proporción de las respuesta correctas de sus alumnos, de cada grupo; los datos del contexto, a qué contexto pertenecía la escuela; el dato comparado de cómo le había ido al resto de las escuelas del mismo contexto; y después una planillita que es el antecedente de la evaluación en línea, un antecedente iba en el primer informe

**6:47 Porque parte del mensaje que lo vas a ver escrito acá, parte del mensa.....
(20731:21187) - D 6**

Porque parte del mensaje que lo vas a ver escrito acá, parte del mensaje era que la evaluación se hace en sexto pero no es una evaluación de sexto, sino que la prueba evalúa lo acumulativo y debería ser usado por el conjunto de maestros y no solo por los maestros de sexto. o sea, no es un reflejo de lo que hizo el maestro de sexto sino de lo que acumuló el niño a lo largo de la escolaridad, ese es parte de los mensajes que están aquí en los fundamentos.

**6:50 preocupación por contexto, preocupación por el significado didáctico d.....
(21218:21466) - D 6**

preocupación por contexto, preocupación por el significado didáctico de las pruebas, preocupación por el uso de los resultados en las escuelas esas fueron como las tres características fundantes para mí y que marcaron un poco la tradición posterior

**6:53 La otra cosa muy importante, que fue un mensaje bien fuerte, fue el mo.....
(22535:22666) - D 6**

La otra cosa muy importante, que fue un mensaje bien fuerte, fue el modo en el que se hizo la primera presentación [de resultados].

**6:54 en ese sentido Rama era súper receptivo. Y dijimos: esto va a ser un a.....
(23382:24019) - D 6**

en ese sentido Rama era súper receptivo. Y dijimos: esto va a ser un acto interno de la ANEP, donde vinieron los doscientos y pico de inspectores de primaria: inspectores departamentales y de zona; la presentación se les hace a ellos; se hace un divulgado material para la prensa de los resultados nacionales; y el acto simbólico más importante era que a cada inspector de zona se le daba un sobre cerrado con los informes de cada una de sus escuelas, para que él fuera el nexo y los llevara a sus escuelas pero el mensaje fundamental es: esto no es para la prensa, esto es para uso interno del sistema, eso es lo que estábamos buscando.

**6:58 Hubo una cosa que se llamó el grupo de consulta de evaluación, donde e.....
(24348:26325) - D 6**

Hubo una cosa que se llamó el grupo de consulta de evaluación, donde está incluida la ATD. Grupo de consulta: el grupo de consulta, en esa resolución [no la tengo, pero hay] una resolución donde el CODICEN, que es quien establece el grupo de consulta, resolución de 21

de marzo del 96 acta 12. La misma resolución aprobó la creación del grupo de consulta. En ese grupo de consulta venían dos miembros del cuerpo técnico superior (ahí venía en general el inspector técnico y la inspectora nacional de práctica), un inspector de zona de cada región (en aquel momento habían inspecciones regionales), dos docentes de didáctica del área de formación docente, uno del interior y otro de Montevideo propuestos por la dirección, tres maestros de la atd, que fueran propuestos por la mesa, dos técnicos de los privados uno de AIDEP y otro de AUDEC y, iba yo y Beatriz como técnicos. Este grupo fue una experiencia impresionante porque era realmente..., me acuerdo siempre de la primera sesión, que uno de los maestros de la ATD me cuestionó así: ¿y qué tipo de grupo es este? porque nosotros venimos acá a legitimar y qué, lo que acá se discute qué incidencia va a tener? ¿no? Y yo le dije mire, después nos llegamos a decir tú, Morena era el apellido no me acuerdo el nombre. Yo le dije: mire, como dice el nombre es un grupo de consulta, o sea, acá no se van a tomar decisiones, pero es un espacio donde ustedes pueden incidir. Lo que yo le puedo asegurar es que lo que lo que acá se discute y se proponga se va a considerar en la toma de decisiones y se va a incluir en lo que se sugiera al CODICEN y demás que finalmente toma las decisiones. Entonces, es una posibilidad que ustedes tienen de influir sobre las decisiones, y obviamente si ustedes ven que no influyen... Entonces todo esto, por ejemplo, del modo de presentación pública de los resultados, la forma que tomó el acto, mucha de la estructura de los informes, se discutió acá adentro, fueron cosas que salieron de acá.

**6:59 Fue un espacio bien interesante que uno se reunía cada 15 o cada 20 días.....
(26732:26952) - D 6**

Fue un espacio bien interesante que uno se reunía cada 15 o cada 20 días y además era muy abierto porque nosotros cada paso, cómo iba a ser el informe, la estructura, el índice,... todo lo traíamos acá y la gente opinaba.

**6:65 me llama Rama y me dice: el año que viene, ninguna evaluación. Porque.....
(34497:34918) - D 6**

me llama Rama y me dice: el año que viene, ninguna evaluación. Porque nosotros ya habíamos empezado a pensar que teníamos que hacer otra, el 97, no no me dice, el año quiero a todo el mundo dedicado a la difusión y a asegurar que las escuelas usen esto, ¿porque sino para que sirve? Para qué vamos a hacer otra, no va a cambiar nada de un año para otro. La unidad tuvo siempre una pata vinculada a la formación en servicio

**6:68 vamos a darle una remuneración a maestros, de las escuelas que tuvieron.....
(37007:38642) - D 6**

vamos a darle una remuneración a maestros, de las escuelas que tuvieron peores resultados a cambio de participar en un programa de formación que va a tener lugar los sábados, fuera del horario de clase ¿ta? Entonces nos sentamos con Héctor a discutir cómo etc. Pero por ejemplo uno de los puntos que me acuerdo claro era: el CODICEN nos decía, solo par los que tuvieron malos resultados y Héctor me decía, eso es delicado porque estigmatiza y además claro a la gente le das el incentivo de que en realidad no te conviene ser bueno. Entonces con Héctor llegamos a un acuerdo que fue: el programa tiene que ser para las escuelas de contexto desfavorable y muy desfavorable independientemente de que les haya ido bien o mal y más, después en la argumentación con el CODICEN, porque había que convencer al codicen, el argumento es el siguiente, es muy importante que las escuelas de contexto desfavorecido que tuvieron buenos resultados estén en esos programas porque efecto demostración que los demás vean que presenten su experiencia, ok. Uno. Segundo criterio que están todos escritos en la resolución, la participación tiene que ser por equipo, no es un curso individual, entonces

el criterio es que para que una escuela se pueda anotar al programa tiene que estar dispuesto a participar la mitad más uno del equipo docente incluido el director como parte de la escuela. Esto es lo que, y el diseño fue, grupos... Porque el CODICEN quería hacer tipo cursos de formación en los institutos de formación docente y nosotros le dijimos: no, el curso teórico tiene que ser en equipo y vinculado a la práctica, basados en los resultados, etc.

**6:71 Y lo ultimo muy importante fue armamos un equipo específico de formado.....
(40296:40815) - D 6**

Y lo ultimo muy importante fue armamos un equipo específico de formadores, seleccionamos de la gente de los institutos de formación docente, se hizo un llamado, se seleccionó un equipo de lenguaje, otro equipo de matemática, para que dirigieran esos talleres, los formó Cristina, a los formadores. O sea, era un plan donde, no era que cada uno iba a dar clase de lo que se les ocurría, sino que era un plan que tenía que tener una anclaje en el trabajo en el aula por un lado y en los resultados de las pruebas por otro.

**6:83 Rama no le preguntaba a nadie en qué equipo estaba, ni de qué partido.....
(61503:61816) - D 6**

Rama no le preguntaba a nadie en qué equipo estaba, ni de qué partido ni era y había gente... en ese período de Rama, gente marcadamente de izquierda. Cristina entiendo que siempre fue del Frente. Marina Orozco.. para entender la lógica de un tipo que tenía el proyecto educativo independientemente de la política

**6:84 La lógica era este, Carmen Tornaría lo define muy bien siempre no se s.....
(63389:64029) - D 6**

La lógica era este, Carmen Tornaría lo define muy bien siempre no se si la escuchaste alguna vez. Ella dice hay que hay que tener tres cosas: “tiene que haber proyecto, equipo y liderazgo” eso es lo que hubo en el período Rama. Después no hubo: ni proyecto, no equipo ni liderazgo, es lo que pasa hoy en la ANEP. Y creo que era esto: la visión, que juntábamos gente, que queríamos hacer algo, teníamos ciertas visiones en común, que estábamos dispuestos a laburar y con mucho énfasis en eso en tener incidencia con respecto al maestro digamos. No con ideas, sino sabiendo que las cosas pasan con lo que los maestros hagan dentro del aula.

HITO 2

**2:3 era una evaluación de una muestra controlada y después tenía una aplic.....
(1084:1449) - D 2**

era una evaluación de una muestra controlada y después tenía una aplicación autónoma censal con una guía de corrección y a la gente le encantó porque en particular, yo creo que iba detrás de una cosa que todos los maestros sufren que es precisar cuál es ese nivel de apropiación necesario en primero y cómo crear un sentido colectivo y de cuerpo sobre esos aspectos.

**2:11 Hay una unidad de evaluación externa pero el sistema sigue haciendo lo.....
(3629:4187) - D 2**

Hay una unidad de evaluación externa pero el sistema sigue haciendo lo que sigue haciendo. Y en realidad en ese momento fue un primer contacto de cuestiones fundamentales. Pero, ojo, no quiere decir que las evaluaciones externas no quisieron retroalimentar el sistema. Siempre puede retroalimentar el sistema. Pero sí es cierto que no eran parte de la política

institucional del CEIP. Y progresivamente... ahora están en la línea del quinquenio, la evaluación formativa en línea. Yo creo que estas fueron las sinergias que pasaron a partir de la evaluación...

**2:12 Yo creo que estas fueron las sinergias que pasaron a partir de la eval..... (4108:4599)
- D 2**

Yo creo que estas fueron las sinergias que pasaron a partir de la evaluación... Por eso digo que tiene cierto beneficio en la construcción de coherencia. En qué es lo que termina en la prueba y cuáles son los mensajes de la prueba. Digamos que teníamos formación en servicio que hacía énfasis en algunas cosas y los inspectores hacían énfasis en otras cosas y nosotros evaluábamos otras cosas. Entonces, me parece que, en ese sentido para mí tienen un objetivo de construcción de coherencia.

2:14 Y la segunda cuestión es que se hizo pensando siempre en valor agregad..... (4601:4746) - D 2

Y la segunda cuestión es que se hizo pensando siempre en valor agregado para el maestro que no es como empiezan las evaluaciones cuando se arman.

**2:22 Michael Fullan habla que los cambios son a tres niveles: la escuela, e..... (8139:8390)
- D 2**

Michael Fullan habla que los cambios son a tres niveles: la escuela, el distrito y a nivel nacional. En realidad nosotros con la evaluación producimos los tres niveles simultáneamente, simplemente sumando y presentando información a distintos actores.

2:25 Hay algunos elementos que son propios del instrumento independiente de..... (8782:9802) - D 2

Hay algunos elementos que son propios del instrumento independiente de lo que nosotros queramos. De hecho cuando empezamos teníamos la preocupación de hacer preguntas abiertas. Lo único que las preguntas abiertas tenían que tener una rúbrica de corrección y hacíamos las rúbricas de corrección y las poníamos y teníamos 30% de los maestros que habían corregido la pregunta según la rúbrica. Y preguntábamos. Porque después de cada ciclo hacíamos una encuesta y le decíamos: ¿Qué les pareció? ¿Qué les pareció las actividades? ¿eran relevantes para el programa? ¿el nivel de dificultad era apropiado? ¿qué hizo con los resultados? Una cantidad de preguntas pos evaluación. Y en realidad lo que nos decían los maestros es: "no porque la evaluación en línea es para tener una visión rápida. Y si yo además tengo que corregir..." Igual después de diez años de evaluaciones en línea, de 20, 30% que daba al inicio ahora está en el 60% de actividades abiertas, docentes que corrigen ellos actividades abiertas en la plataforma.

2:31 Por eso me parece que detrás hay mucho esfuerzo también de análisis de..... (13344:13853) - D 2

Por eso me parece que detrás hay mucho esfuerzo también de análisis del error, diría yo, y su fundamento pedagógico. Detrás nosotros nos paramos mucho detrás de ese lugar porque me parece que lo fundamental es:

- Encontramos primero, un dispositivo que tiene estas propiedades que decía yo que hace escuela.
- Segundo cuestión es, permite la coordinación de estamentos.

- Tercera cuestión de lo que permite es, devolver durante el año lectivo a cada estudiante y también tener una visión de árbol y bosque.

**2:33 Hay que pensar que cuando empezamos las evaluación en línea no habían.....
(14553:15240) - D 2**

Hay que pensar que cuando empezamos las evaluación en línea no habían salas de reflexión, fuimos promotores de salas de reflexión para analizar resultados. Ojo, deberían haber por cualquier otra cosa, no solo por las evaluación en línea pero como era una de las líneas prioritarias del Consejo y logramos convencer de que no tenía sentido hacer las evaluaciones sino teníamos el espacio institucional para analizar resultados, fecientemente hay escuelas de tiempo completo como las aprender que sí tiene salas instituidas, pero la mayoría de primaria no las tenía. También en ese sentido, fue moldeando una idea de sistema educativo que se tecnifica, que discute a partir de evidencias.

**2:39 yo me acuerdo que cuando empezamos el primer año, un equipo de la Cató.....
(18205:18644) - D 2**

yo me acuerdo que cuando empezamos el primer año, un equipo de la Católica fue a decirnos: ¿qué es esta innovación a ver qué dicen los maestros? Lo que encontró es que los maestros no entendían el concepto de evaluación formativa. Es cierto, después de diez años pasamos del 30% de corrección abiertas a 60. Yo te diría hay un concepto más claro de hasta dónde llega la evaluación; y qué características tiene y para qué sirve y para qué no

**2:44 si es cierto que nosotros no les preguntamos a los estudiante qué quie.....
(22297:22456) - D 2**

si es cierto que nosotros no les preguntamos a los estudiante qué quieren que le preguntemos, no? Nunca y no creo que lo hagamos. Tienen otro fin, otro atributo

**2:50 Y yo creo que es mejor sistema educativo aquel que tiene instrumentos.....
(25078:25661) - D 2**

Y yo creo que es mejor sistema educativo aquel que tiene instrumentos de este tipo, que tiene este tipo de enfoque, y yo te diría, es cómo funciona el sistema. En esta anécdota original que yo contaba... habían unos tipos que sabían mucho de evaluación pero no lograban retroalimentar lo que hacía el sistema... Y yo creo que lo que se logró en estos años que el sistema opera así. Ojo, lo pide la Inspectoría Técnica, está en las líneas del quinquenio, lo hacen las escuelas públicas y las privadas. Yo creo que estas cosas no pueden haberse mantenido solo por coerción, estoy seguro.

**2:52 No son obligatorias, se las estimula ha hacerlas como parte de la polí.....
(25825:25947) - D 2**

No son obligatorias, se las estimula ha hacerlas como parte de la política, como los libros, como la libreta, ¿me explico?

**7:2 El objetivo fundamental de la información producida es la mejora de la.....
(690:1226) - D 7**

El objetivo fundamental de la información producida es la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. El carácter formativo de la evaluación ha sido y seguirá siendo lo que caracteriza el sistema uruguayo de evaluación de aprendizajes. La información que se obtenga será utilizada para generar espacios de reflexión que posibiliten planificar

informadamente acciones de intervención temprana para mejorar situaciones de logros descendidos, compartiendo, apoyando y fortaleciendo aquellas que sean detectadas como positivas.

**9:19 Si, en el caso de Primaria tenemos un apoyo absoluto, realmente en ese.....
(4713:5018) - D 9**

Si, en el caso de Primaria tenemos un apoyo absoluto, realmente en ese sentido estamos realmente contentos porque hay un apoyo absoluto de las autoridades de Primaria, tanto del consejo como de inspección técnica, para realizar este trabajo. Yo creo que un poco por eso ha tenido éxito y una gran cobertura

**9:20 Bueno ahora están marcadas en los perfiles y en el currículo pero cuan.....
(9532:9831) - D 9**

Bueno ahora están marcadas en los perfiles y en el currículo pero cuando empezaron las evaluaciones nacionales, no era netamente curricular porque teníamos un currículo viejo que realmente estaba muy deprimido digamos y no se podía tomar de base para hacer las evaluaciones. Eso ha cambiado bastante.

**10:7 Realmente, este, fue como una quijotada hacerlo en ese momento. Pero e.....
(4033:4431) - D 10**

Realmente, este, fue como una quijotada hacerlo en ese momento. Pero estas cosas que te estoy contando dejan lecciones y la lección más importante sacada de ahí desde lo que son las políticas educativas es que fue aprovechando una oportunidad que se abría en ese momento con todo el entusiasmo, con todo lo positivo de aceptación que estaban teniendo los dispositivos en las llegadas a las escuelas.

**10:11 Aprendía la DIEE en cómo trabajar con este formato digamos electrónico.....
(6032:6233) - D 10**

Aprendía la DIEE en cómo trabajar con este formato digamos electrónico, aprendíamos nosotros desde las políticas como te estoy diciendo y las maestras sin duda y los niños, estábamos todos aprendiendo.

**10:28 no puede haber una herramienta que la estás considerando muy valiosa y.....
(17815:18865) - D 10**

no puede haber una herramienta que la estás considerando muy valiosa y diciendo, como acabo de decir, que es tan valiosa o más que la propia evaluación y lo que haces después, si después no hay un intercambio, un trabajo colectivo y estoy diciendo que hablar con otro te ayuda a entender cosas y es la famosa interacción ¿no? Te ayuda a ver lo que no estabas pudiendo ver, te obliga a cambiarte de lugar y en ese correrte de lugar ves otras cosas, cualquiera que se cambia de lugar ve distinto, entonces creo que quedar en ver que tan buena o mala es la evaluación sin ver estos efectos colaterales, que también tiene que ver con políticas educativas como incluir las horas para discutir la evaluación a nivel de grupo paralelo pero a nivel de escuela, con la escuela toda..sino la clase de la escuela. La escuela es un conjunto de clases aisladas, no, la escuela es la escuela y creo que este, definir criterios, discutir metodologías de didáctica a nivel de escuela, tienen que salir todas de una evaluación, de la información que de la evaluación.

**10:40 Entonces la evaluación termina siendo esa herramienta útil, bien aplic.....
(32132:32792) - D 10**

Entonces la evaluación termina siendo esa herramienta útil, bien aplicada y con buena información que produzca la evaluación para definir estas políticas que estamos hablando, porque todas estas son políticas educativas. Políticas que mejoran las condiciones de aprendizaje políticas, que evalúan tempranamente para intervenir tempranamente. Políticas que generan las condiciones de cero a tres y es que los niños son el capital de cualquier nación y nosotros tenemos pocos niños, 45 más o menos 45,000 por año, no es nada, por lo tanto tenemos el deber de que todos estén súper bien atendidos es muy poco, es un número muy bajo, no hay excusa quiero decir ¿no?

**10:43 mirá la cantidad de cosas que hicimos en el 2005, 2010. Yo lo miro a l.....
(38453:38855) - D 10**

mirá la cantidad de cosas que hicimos en el 2005, 2010. Yo lo miro a la distancia, también hubo, había viento a favor voy a decirlo con una metáfora, había viento a favor, ahora hay viento en contra. Lo que hagas todo va a ser mirado mal, ahí todo lo que hacías estaba mirado bien. Hicimos mucha cosa. Bajar ese número, vos no te imaginás lo que fue, fue histórico, teníamos 45 niños conseguir tal cosa.

**11:6 Me parece a mi que esta evaluación, como todo en el Uruguay tuvo un ca.....
(3469:4031) - D 11**

Me parece a mi que esta evaluación, como todo en el Uruguay tuvo un camino, un camino que hoy por ejemplo, o vos te parás en el 2014, yo creo que es un camino que se siguió construyendo, ahí se tomó una decisión, estuvimos conversando mucho con la gente de ese momento, con Andrés, con la gente, con Retamoso, de que el ciclo tenía que empezar en tercero y dejar en esta línea, que yo creo que es una línea que no la logramos consolidar, de que un niño debería hacer ese recorrido hasta fines de tercero y no seguir insistiendo promociones, primero, segundo, ta.

**11:19 Entonces, para mí todo el proceso evaluativo en algún momento en la hi.....
(19717:19981) - D 11**

Entonces, para mí todo el proceso evaluativo en algún momento en la historia del Uruguay se va a mirar, se va a mirar porque creo que el avance es un momento innovador. Para mí el avance que hay, y ya te digo, creo que históricamente uno se debería parar en el 96.

**11:20 La del 99 mejoró, pero también en ese momento sirvió para que maestros.....
(20551:21144) - D 11**

La del 99 mejoró, pero también en ese momento sirvió para que maestros, para que directores, para que inspectores, pero para los que éramos formadores, yo trabajaba en ese momento en MECAEP los que éramos formadores dijimos pará, acá está pasando algo ¿entendés? Entonces yo creo que siempre, siempre te ayuda, te ayuda a observar qué está pasando. Y cuando los maestros observan qué está pasando, bueno, vos empezás a mejorar. El que va en la rutina y que se cumpla el plan, es el que obviamente no va a tener cambio y en este caso si o si vos estás como, por ejemplo vos decías bueno, la Red.

**11:21 creo que en ese proceso se fueron viendo cambios interesantes, que arr.....
(22717:23081) - D 11**

creo que en ese proceso se fueron viendo cambios interesantes, que arrastra yo creo, para mi, una de las mejores evaluaciones fue la del 96, la del 99 el problema son que no tenemos, digamos el problema es que no tiene una comparación, porque acá también vos tenías otras, otra cosa que el formato también influye, yo creo que el formato e influye la simultaneidad.

11:22 es importante también otra cosa, que vos para que ande bien la evaluac..... (26780:27347) - D 11

es importante también otra cosa, que vos para que ande bien la evaluación en línea tenés que tener bien toda la otra parte. Primaria tiene un ejército de 180 maestros apoyo ceibal que son los que están repartidos entre las escuelas de Red, 137 dinamizadores que van por lo menos una vez a las otras escuelas, 23 CCTE, coordinadores, porqué, sino se te viene abajo, porque vos siempre tenés que estar alerta de aquél que todavía o resiste o usa la laptop una vez por semana, tenés que estar atento, atento y además que estén informados de todo lo que pueden hacer ahí.

11:23 Hoy estamos trabajando mucho con un sistema de actualización, tanto en..... (27896:29196) - D 11

Hoy estamos trabajando mucho con un sistema de actualización, tanto en el instituto de formación en servicio como en PAEPU en territorio, se terminó aquello de todo un sábado entero, yo lo hacía, creíamos que era la mejor manera, las pobres maestras y maestros, todo un día de las 8 a las 12, de la 1 a las 4 de la tarde y en realidad vos veías que cuando llegaban el lunes a la escuela ¿que hacían? lo mismo que habías hecho vos el sábado en el curso, pero no estabas viendo qué cosas le estaban pasando a él, si veías el trabajo, se lo corregías, dabas un apoyo en línea, ahora me parece mucho más inteligente lo que estamos haciendo ahora, que vaya, que vaya el formador a la escuela. Y yo no tuve oportunidad, justo un día que vinieron los finlandeses, parecía que estaba armado, le digo dónde van, ah voy a tal, la 94 de tiempo completo, llego estaba el formador de matemática en cuarto, les expliqué a los finlandeses qué era y el formador, vos veías cómo trabajaba con los niños, como se venía con la maestra mientras los chiquilines estaban enganchados y como le explicaba a la maestra. Bueno para mi, esa triangulación, el formador con los niños que la maestra lo ve y él a su vez, el formador con la maestra así codo a codo es fundamental, que eso es lo que tendrían que hacer los inspectores

HITO 3

8:1 la Red Global de Aprendizajes no es una política de evaluación, sino e..... (340:953) - D 8

la Red Global de Aprendizajes no es una política de evaluación, sino es más bien un marco conceptual y un marco para la acción que incluye lineamientos de evaluación, que son, sin lugar a duda, muy cuestionadores de las prácticas tradicionales de evaluación pero hay que decir en alguna medida complementarios. La Red como política educativa es esto no? incluye una línea fuerte y un pensamiento fuerte de evaluación que revisa y cuestiona algunas prácticas tradicionales pero que también rescata o necesariamente necesita de otras formas más automáticas, tradicionales, estandarizadas de evaluación de contenidos.

8:9 Tal vez ya se venían haciendo pero me animo a afirmar que el hecho de..... (3157:3450) - D 8

Tal vez ya se venían haciendo pero me animo a afirmar que el hecho de la familiarización y el conocimiento que ha impulsado la Red de la evaluación por progresiones ha ejercido un

impacto en las formas tradicionales de evaluación ofreciendo la posibilidad de evaluar con rúbricas el contenido.

8:11 a diferencia de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, la eval..... (3842:4089) - D 8

a diferencia de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, la evaluación por competencias necesariamente refiere a los contenidos, por eso es más compleja. Porque no podemos forjar la comunicación si no estamos hablando de cosas interesantes.

8:19 La Red con su visión de sistema ofrece herramientas para evaluar un po..... (8357:8625) - D 8

La Red con su visión de sistema ofrece herramientas para evaluar un poco ese 360: el docente consigo mismo, el docente a sus estudiantes, potencialmente el estudiante hace evaluación pero también el director de su centro educativo y el sistema educativo en su conjunto.

8:26 A mi me parece que la Red ofrece la posibilidad de repensar la evaluac..... (13611:13684) - D 8

A mi me parece que la Red ofrece la posibilidad de repensar la evaluación.

8:27 Yo asocio la evaluación estandarizada y las prácticas tradicionales de..... (14101:14544) - D 8

Yo asocio la evaluación estandarizada y las prácticas tradicionales de evaluación a un sistema educativo, a una educación que está basada en la transmisión de conocimiento. Cuando esta forma de enseñanza queda cuestionada por una realidad, donde la transmisión de conocimiento deja de ser válida, deja de ser relevante, deja de tener sentido, entonces la evaluación estandarizada de tipo memorística también pierde sentido y ahí van juntos no?

8:29 Puede ser hasta para el propio docente que está realizando sus práctic..... (17491:18218) - D 8

Puede ser hasta para el propio docente que está realizando sus prácticas y entonces ahora se encuentra con estas nuevas herramientas y cómo las hace consistentes con sus prácticas tal cuál las venía haciendo. Cuánto del uso de estas herramientas tiene un impacto en las prácticas o puede solamente... Yo creo que ahí está la estrategia de la Red de hacer una intervención fuerte formativa con cursos, con espacios de difusión, encuentros, al mismo tiempo que las herramientas se presentan y se explicitan y se explica su forma de implementación. Entonces no es que te "tiro la herramienta", te tiro la herramienta y veo que la herramienta genera. No. Con mucha reflexión al respecto, explicitación, reflexión sobre la práctica.

13:5 Entonces, para mí todo el proceso evaluativo en algún momento en la hi..... (19717:19981) - D 13

Entonces, para mí todo el proceso evaluativo en algún momento en la historia del Uruguay se va a mirar, se va a mirar porque creo que el avance es un momento innovador. Para mí el avance que hay, y ya te digo, creo que históricamente uno se debería parar en el 96.

CONFLICTOS

- DP:Conflictos

Comentario: por vzorrilla
| ¿Cuáles son las tensiones?

45 Citas:

HITO 1

**3:3 Y ahora me concentro en eso yo te podría decir que la política de eval..... (4218:4463)
- D 3**

Y ahora me concentro en eso yo te podría decir que la política de evaluación en nuestro país fue una política insertada por decreto, porque había que, había que justificar el préstamo para el proyecto MECAEP y los otros proyectos internacionales

**3:7 esa fue una campaña, una lucha, incluso con el gremio sobretodo que la.....
(7407:7549) - D 3**

esa fue una campaña, una lucha, incluso con el gremio sobretodo que la palabra competencia era una palabra, una mala palabra en aquella época.

**3:15 Entonces a partir de ahí establecimos el referente y para, porque adem.....
(10824:11536) - D 3**

Entonces a partir de ahí establecimos el referente y para, porque además todo esto fue, yo entré en agosto del 95, Pedro ingresó en junio del 95 y Graciela y Oscar por ejemplo venían ya desde el 93 porque habían sido seleccionados como docentes este, después de un, de una selección que ellos quedaron como maestros para redactar ítems ¿no? No se cual era el cargo, no me acuerdo en este momento.

Este, entonces bueno, en esa conjunción de los antiguos, más los que veníamos. Los antiguos que habían trabajado con un referente de lo que podría ser el..., porque todo el problema, todo el problema de la política curricular de nuestro país.

La política curricular de nuestro país, tiene unos déficits espantosos.

**3:18 Ese know how que yo fui construyendo a lo largo de mis años de trabajo.....
(18401:19011) - D 3**

Ese know how que yo fui construyendo a lo largo de mis años de trabajo más toda la visión que tenía Pedro la tratamos de concretar y entonces surgió un referente basado en la evaluación, lo que queremos es evaluar la competencia en matemática y la competencia en lectura y escritura y eso estuvo refrendado, vamos a decir el contexto de esos referentes estaban dados por el know how de los especialistas con la perspectiva que teníamos nosotros de lo que era el aula. Por qué eso? porque no había un programa, ahí estamos con el programa de la salida de la dictadura, que fue un programa que fue hecho de apuro.

**3:22 era un bloqueo los estándares. Ni siquiera en ese entonces nosotros ha.....
(25118:25706) - D 3**

era un bloqueo los estándares. Ni siquiera en ese entonces nosotros habíamos participado en PISA, porque nuestra primer participación en PISA fue en el 2003, que ya vinieron los informes con niveles de desempeño ¿no? Eh no, todavía no se hablaba de los mapas de progreso de Chile que fueron, yo no me acuerdo ya que año fue, pero fue también en el 2000 para adelante y viste que esas cosas tardan en socializarse, entonces no había ninguna cosa de

la región que nos amparara mucho y después lo que nos ayudó mucho fue PISA, pero PISA sabés que siempre está súper rechazado por todos lados.

3:25 Nosotros cuando empezamos en el 96, en sexto año, hicimos una tentativ..... (28672:29197) - D 3

Nosotros cuando empezamos en el 96, en sexto año, hicimos una tentativa, pero hicimos, lo hicimos, Pedro me dijo un día: “Beatriz quiero que tú me hagas un informe sobre lo que tú esperás que los niños logren al salir de sexto de primaria y que me digas qué cosas de lo docente, que cosas de la escuela, pero sobre todo de la parte pedagógica, qué características pedagógicas puede tener un docente para lograr” vos te das cuenta que eso yo lo que tenía que hacer era recitar lo que sabía por que investigación no tenía nada.

3:28 las cosas eran muy rudimentarias y además la gente cuando vos vas y se..... (29863:30368) - D 3

las cosas eran muy rudimentarias y además la gente cuando vos vas y se lo explicás, entendían bien y se daban cuenta que no estábamos inventando nada, porque también el gremio decía que era cosa que nos había dado el banco mundial, que nosotros éramos, qué queríamos meter acá?..., los inspectores estaban la parte gremialista que también te hacían las mismas cosas y los otros que tenían un poco de miedo porque también qué cosas querrán imponer que no son? cosas sanas, yo no digo que nadie tuviera mal..

3:38 Pero lo que yo quiero hacer notar es que es muy difícil trabajar con e..... (41754:42745) - D 3

Pero lo que yo quiero hacer notar es que es muy difícil trabajar con el programa. El programa debe haber sido hecho con los mejores especialistas, pero no tiene nada que ver con lo que es la formación docente. Yo quisiera que los profesores de formación docente interpretaran ese programa y lo aterrizaran, lo llevaran a tierra, sinceramente no creo que puedan, no, porque creo que fue demasiado ambicioso.

Entonces lo que acá está fallando es la política curricular, porque venimos fallando desde hace mucho tiempo, cuando salió el programa aquel lindo no se hablaba de política curricular, ta, pero ahora sabemos que la política curricular es una parte de la educación esencial pero que tiene que ser realista y tiene que ser realizado con mucha seriedad que yo no digo que no lo hayan hecho con seriedad lo que digo es que a veces no, no se logra concretar en función de la realidad que existe y ahí la realidad tiene que ser los docentes, porque sino para que hacés un currículo de esto.

4:9 el problema es el gasto, no hay dinero para imprimir (4766:4817) - D 4

el problema es el gasto, no hay dinero para imprimir

4:14 allí pasa al CODICEN, a una gerencia del CODICEN, en aquel momento hab..... (7746:8038) - D 4

allí pasa al CODICEN, a una gerencia del CODICEN, en aquel momento había gerencias, hoy ya no existe más, hoy hay direcciones. Entonces pasamos de la UMRE a ser parte de una gerencia y ahora estamos siendo parte de una dirección. Osea hubo varios cambios inclusive de denominación del sistema.

4:18 Con los docentes fue tremendo (9616:9644) - D 4

Con los docentes fue tremendo

**4:19 Era nuevo y por supuesto hubo una oposición acérrima desde el primer m.....
(9965:10422) - D 4**

Era nuevo y por supuesto hubo una oposición acérrima desde el primer momento porque ellos se sentían juzgados desde afuera, de una prueba externa, habían muchos fantasmas en el imaginario docente también, de que las pruebas estaban hechas por técnicos externos, que venían ya hechas ¿no? Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos y bueno, estaba por detrás también toda la parte política del financiamiento externo a través del Banco Mundial

**4:25 Bueno al principio fue tremendo y lo que hacíamos era, básicamente Osc.....
(12290:12636) - D 4**

Bueno al principio fue tremendo y lo que hacíamos era, básicamente Oscar, Beatriz y yo, recorrernos los 19 departamentos antes de cada uno de los procesos de evaluación, de cada uno de los operativos informando. Nos reuníamos en las capitales departamentales con todos los inspectores, directores, docentes y bueno, eran muy bravas esas reuniones.

**4:26 No nos creían. El problema era eso, que no nos creían, y no los culpáb.....
(12712:12903) - D 4**

No nos creían. El problema era eso, que no nos creían, y no los culpábamos porque no nos creían porque no tenía porqué, ¿no? Pero había una reacción muy adversa a la creación de este sistema.

**4:49 el tema ranking salía permanentemente en las reuniones ¿no? porque, el.....
(23568:24073) - D 4**

el tema ranking salía permanentemente en las reuniones ¿no? porque, el sistema de evaluación de Chile, por ejemplo, durante muchísimos años, hasta hace muy poco, se basaba en ranking. Entonces acá va a pasar igual que en Chile y van a haber escuelas de primera y escuelas de quinta, entonces los padres van a elegir las escuelas según los resultados. No, no era eso, está lejísimos de ser el espíritu del sistema uruguayo. Y eso hubo que ir ganando la credibilidad a medida que las cosas se iban haciendo.

**4:66 En aquel momento no había perfil de egreso y eso era un gran problema,.....
(29679:30370) - D 4**

En aquel momento no había perfil de egreso y eso era un gran problema, hasta el día de hoy que ahora, recién en la actualidad se está trabajando y están haciendo perfiles de egreso. Porque el referente básico para elaborar las pruebas, si hubiera habido perfiles de egreso hubiese sido buenísimo para nuestro sistema. Pero no lo había. ¿Entonces cuál es el referente de evaluación? ¿Cuál era el...

V: Programa nomás ¿o qué?

G: En primer momento se pensó, bueno, evidentemente que el currículo el programa tiene que ser uno de los referentes fundamentales de lo que se está trabajando en las escuelas. ¿ Pero qué pasaba? El currículum era de mitad del siglo, anterior y había una reformulación...

**4:68 vos mirabas este, este, esos programas y realmente era además un lista.....
(30451:30797) - D 4**

vos mirabas este, este, esos programas y realmente era además un listado de contenidos. Estaba muy desactualizado respecto al conocimiento, al conocimiento evidentemente avanza muy rápidamente y los programas habían quedado totalmente estancados. Entonces pensamos, bueno el programa es uno de los referentes ineludibles pero no pude ser el único.

**5:12 fue muy complicado hacerle entender a los docentes en un principio las.....
(9334:10533) - D 5**

fue muy complicado hacerle entender a los docentes en un principio las evaluaciones del sistema. No había antecedentes, no había cultura de evaluación de sistemas, el maestro se sentía invadido. Había que hacer talleres previos informativos, sacamos un marco teórico de la evaluación previo que con Beatriz Picaroni salíamos a recorrer toda la república. Recorriamos todo el país, departamento por departamento, sobre todo con los maestros de sexto que eran los que participaban de la evaluación y bueno, hablábamos de cuáles eran los objetivos, porqué se hacía, desde un momento se reafirmaba que no tenían ningún objetivo punitivo para que no se sintieran invadidos, evaluados. Les decíamos que ellos iban a ser evaluados como siempre por su inspector con la nota que su inspector le ponía a ellos. Que los datos iban a ser confidenciales que en ningún momento se iban a brindar, bueno, garantías de ese tipo. Pero hubo cierto rechazo, también a nivel gremial había posturas de que eso era en el marco del Banco Mundial que era Norteamérica, que era imperialismo, que era liberalismo y bueno todo eso, este que bueno después con el tiempo este se fue borrando porque lo que se prometió se cumplió.

**6:19 El punto es que para el año 95 estaba previsto una evaluación censal e.....
(7178:8080) - D 6**

El punto es que para el año 95 estaba previsto una evaluación censal en sexto y en tercero, y a mi Germán me invita, voy al MECAEP y una de las primeras cosas que me dice es: andá a investigar qué es lo que están preparando. Yo soy profesor de origen, de filosofía y esto era para primaria, tercero y sexto de primaria, entonces lo primero que hago es consultar a gente calificada de primaria y entonces ahí surgen tres nombres que estaban vinculados a la inspección de práctica y al tema de formación docente. Fueron: Susana Iglesias, no se si llegaste a conocerla, no se si vive porque era directora, fue directora de formación docente, mayor, de mucha trayectoria; Beatriz Picaroni que era la inspectora de práctica en ese momento y Cristina Ravazzani que también era inspectora de práctica. Y a ellas tres yo les dije: siéntense a mirar las pruebas, y entonces me dijeron: las pruebas son horribles.

**6:23 Ean unos ítems muy malos. La cuestión fue que se hizo un informe y se.....
(8596:8673) - D 6**

Ean unos ítems muy malos. La cuestión fue que se hizo un informe y se canceló.

**6:24 La cuestión es que el CODICEN resuelve cancelar el operativo del 95, d.....
(9179:9331) - D 6**

La cuestión es que el CODICEN resuelve cancelar el operativo del 95, desarmar parte de la unidad, se hizo un análisis, hubo gente que quedó, gente que...

6:29 ahí hubo un un vuelco (11445:11466) - D 6

ahí hubo un un vuelco

**6:40 el modelo que se fue desarrollando en Uruguay generó bastante expectat.....
(15077:15670) - D 6**

el modelo que se fue desarrollando en Uruguay generó bastante expectativa acá alrededor, o sea, primero llamó la atención el tema este de los contextos, segundo llamó la atención el tema este que los resultados fueran confidenciales, los de cada escuela. La gente del Banco Mundial me decía, pero si un padre quiere.., los gringos con la mentalidad de que el padre... ¿y si el padre quiere saber los resultados su escuela? y yo le decía: tiene que ir a la escuela, hablar con la directora y pedir la información y la directora se la dará, pero nosotros no damos información directa a los papás.

6:82 En el período de Bonilla (2000 - 2005) ya se complicó, se crearon las..... (53532:53831) - D 6

En el período de Bonilla (2000 - 2005) ya se complicó, se crearon las gerencias, entonces hubo toda la transformación y se empezó a intentar operar dentro..., era una situación mixta digamos, de operar dentro de la estructura de la ANEP pero seguíamos con el financiamiento externo del Banco Mundial.

6:85 La lógica era este, Carmen Tornaría lo define muy bien siempre no se s..... (63389:63700) - D 6

La lógica era este, Carmen Tornaría lo define muy bien siempre no se si la escuchaste alguna vez. Ella dice hay que hay que tener tres cosas: “tiene que haber proyecto, equipo y liderazgo” eso es lo que hubo en el período Rama. Después no hubo: ni proyecto, no equipo ni liderazgo, es lo que pasa hoy en la ANEP.

6:86 eso da para otra, pero también la crítica a la incidencia de los organ..... (64178:64268) - D 6

eso da para otra, pero también la crítica a la incidencia de los organismos internacionales

HITO 2

2:47 Aunque te diría que cada vez más hay un reconocimiento en que los sist..... (22725:23466) - D 2

Aunque te diría que cada vez más hay un reconocimiento en que los sistemas de evaluación no deben medir resultados sino tener una combinación sinérgica de evaluaciones para el aprendizaje y del aprendizaje. Y tiene que haber una consonancia de énfasis que nuestro caso en particular ahora es más complejo porque depende de dos instituciones distintas. Antes dependían de la misma institución, entonces la sinergia era más fácil de construir. De hecho habían actividades que nosotros usábamos en la evaluación nacional que cuando se liberaban pasaban a la formativa y viceversa. Que ahora se propuso al INEEed hacerlo y no han aceptado ir por ese camino. Y yo creo que ahí Uruguay pierde una oportunidad de potenciar lo mejor de los dos mundos.

2:48 Mi impresión, lo que debería pasar es: primero, creo que no debería ha..... (23759:24415) - D 2

Mi impresión, lo que debería pasar es: primero, creo que no debería haber ese divorcio, segunda cuestión, o sea, cumplen funciones distintas pero lo mismo que nosotros en este intento de construcción de coherencia hicimos dialogar a los inspectores, a los formadores, a los evaluadores, en un acuerdo conceptual... no quiere decir que tenga coordinación absoluta, lo único que tiene que decir es que hay un diálogo donde se comprende el valor de cada una de ellas y se promocionan mutuamente, que es lo que no está pasando.

Son temas complejos pero que me parece que estamos en la solución sub óptima por recelos institucionales y cuestiones personales.

2:51 habían unos tipos que sabían mucho de evaluación pero no lograban retr..... (25282:25389) - D 2

habían unos tipos que sabían mucho de evaluación pero no lograban retroalimentar lo que hacía el sistema...

2:58 La evaluación en línea tiene una escala que es difícil de cuidar lo fr..... (32205:32591) - D 2

La evaluación en línea tiene una escala que es difícil de cuidar lo frágil y delicado. Porque es enorme y hay múltiples interpretaciones, yo te podré decir esto pero desde otro lugar te dirán otras cosas y otro te dirán otras cosas. Es comprensible, yo lo que tengo que cuidar es el mensaje y el instrumento desde nuestro lugar. Después la realidad es que todo el mundo tironéa, etc. etc.

9:18 Evidentemente esta evaluación yo creo que ha sido bien recibida por lo..... (1490:1902) - D 9

Evidentemente esta evaluación yo creo que ha sido bien recibida por los docentes, evidentemente las evaluaciones siempre provocan determinados rechazos y demás pero luego cuando entendieron que esta no es una evaluación hecha desde afuera, que es una evaluación donde ellos manejan los resultados y los resultados son evidentemente para generar ellos los aprendizajes, la enseñanza, ahí jugó una mayor aceptación.

10:41 hubo resistencia para la prueba online pero hasta ahora sigo combatiendo..... (35687:36017) - D 10

hubo resistencia para la prueba online pero hasta ahora sigo combatiendo esa resistencia, con argumento que me pongo siempre del lado de los maestros, le alivianan el trabajo, y lo usa solo ella no tiene porque, no la miden a ella, la evaluación siempre genera situaciones paranoides jeje. A nadie le gusta que la anden evaluando.

11:10 yo por eso te decía el piloto fue un piloto opcional, los maestros dec..... (5552:6259) - D 11

yo por eso te decía el piloto fue un piloto opcional, los maestros decidían. Pero tuvimos obviamente en todos estos años un nivel de aprobación, en algunos departamentos, que bueno, que le hacen casi el 100%, el caso de Artigas y después tenés de alguna forma y en alguna medida otro grupo de personas que los utilizaron como resistencia. Yo creo que evidentemente uno no debería utilizar como resistencia algo que puede atentar contra el logro de aprendizaje de los niños, pero esa es una postura personal y creo que tiene que ver, lo he dicho en ámbitos de, yo he sido electa como te decía consejera en el período 2010-2015 y creo que también lo hemos puesto énfasis en que los niños no pueden ser rehenes.

11:12 no nos olvidemos que la laptop empezó en el 2007, entonces los maestro..... (7627:7894) - D 11

no nos olvidemos que la laptop empezó en el 2007, entonces los maestros no tenían un recorrido ni un manejo, muchos maestros jóvenes tenían un manejo más adecuado y entonces no era que resistieran solamente a la evaluación sino que resistían a la herramienta también.

HITO 3

1:1 Yo creo que acá en la evaluación tenemos siempre un componente polític..... (103:393) - D 1

Yo creo que acá en la evaluación tenemos siempre un componente político bastante fuerte y también hay un componente, a veces, no se si es político sindical o tiene que ver con la cultura profesional docente, que genera como bastantes rispideces y complicaciones en relación a la evaluación.

1:2 medir, implica a veces que este el gobierno tenga que asumir que lo qu..... (400:570) - D 1

medir, implica a veces que este el gobierno tenga que asumir que lo que se está haciendo es insuficiente y por lo tanto a veces es como complicado hacerlo a nivel nacional

1:4 Después eso otro que te decía que tiene más que ver con la cultura pro..... (799:1050) - D 1

Después eso otro que te decía que tiene más que ver con la cultura profesional docente, hay como resistencias bastantes fuertes, este, a lo que tiene que ver con, esta dimensión de la rendición de cuentas de la evaluación y eso es bastante complicado.

1:10 Y en el 2014, te lo digo aunque ya te lo dije alguna vez creo, desde l..... (7833:8483) - D 1

Y en el 2014, te lo digo aunque ya te lo dije alguna vez creo, desde las propias referentes del sistema que participaban en el proyecto teníamos, no eran mandatos pero bueno era como una sugerencia intensa, de que no habláramos de competencias. No podíamos usar la palabra competencias y en el núcleo del proyecto tenemos 6 competencias, osea teníamos que hablar de las 6c y después teníamos que disfrazar que eran capacidades o habilidades y nadie sabía muy bien de qué estábamos hablando. Lo cierto es que si hablábamos de competencias todo el mundo lo sabía pero no podíamos decir la palabra ¿no? Imaginate el cambio del 2014 a ahora, fue abismal.

1:15 tenemos el marco común de referencia y tenemos este documento, en el c..... (12081:12607) - D 1

tenemos el marco común de referencia y tenemos este documento, en el caso de primaria seguramente hay algo más, pero no creo que se haya producido una transformación en la evaluación. No tengo yo muy claro que los centros educativos hayan optado por generar boletines de calificación por ejemplo diferentes, en donde lo que vos estás evaluando son las dimensiones de una rúbrica consensuada por el equipo docente, por ejemplo, que va dando cuenta de una progresión en relación a los aprendizajes, relacionados por una rúbrica.

8:7 Decía antes que de alguna manera convive con formas tradicionales de e..... (2414:2884) - D 8

Decía antes que de alguna manera convive con formas tradicionales de evaluar porque la Red no ofrece evaluación de contenidos, ni pone su foco en evaluación de contenidos porque asume que hay formas de evaluación de contenidos ya instaladas. Lo que es interesante y no está del todo resuelto es cómo conviven estas dos formas de evaluación: evaluaciones tradicionales estandarizadas con evaluaciones más cualitativas y por competencias y en base a rúbricas y progresiones

8:31 Genera tensión porque la Red es un proyecto de cambio. (18222:18275) - D 8

Genera tensión porque la Red es un proyecto de cambio.

8:32 Entonces el cambio viene con tensión porque bueno, nos hace salir de n..... (18555:18949) - D 8

Entonces el cambio viene con tensión porque bueno, nos hace salir de nuestra zona de confort, de nuestras prácticas conocidas, etc. ¿Cómo se transita esa tensión? Si, en resistencias, en discusiones de tipo político, si, tienen muchas manifestaciones. Supongo que es parte de entender la teoría también y su implementación, asumir que hay tensiones que se producen ahí en los distintos niveles.

13:4 Yo por ejemplo el otro día, me comentaba Pino, una nota acá de la ATD,..... (17384:19038) - D 13

Yo por ejemplo el otro día, me comentaba Pino, una nota acá de la ATD, que la ATD decía que había maestros que se sentían ofendidos porque no querían las rúbricas ¿las rúbricas? Entonces llamé a la ATD qué rúbricas no quieren, dicen no, porque las rúbricas que se están haciendo para, la Red Global. Bueno, quien entró a la red global sabía que estaba dispuesto a que su clase se filmara porque se intercambia con otros países, yo fui a Hong Kong para eso, fui a Vancouver también para eso, ya sabemos, sabemos que está implícito que es de rúbrica y sabemos que una escuela que está en la Red, yo he visto, porque las visto porque me las traen, porque las pido, he visto rúbricas brillantes, he visto rúbricas aceptables y he visto rúbricas malas. El tema es que para mi cualquier escuela de esas 272 y de las 400 que vamos a tener el año que viene, cualquiera que se mire a sí misma y es capaz de hacer una rúbrica, ya vos tenés un un proceso de educación, tiempo ganado, después que le salga mejor o que le salga peor o que, bueno, eso es cuestión de formación no de deformación, de formar a la gente para que vaya mejorando como se observa, pero cualquier maestro que se observe a sí mismo, que esto es lo que yo noté en el 2009. Cuando un maestro se observa y te dice no, no acá tengo algo yo, vos como inspector te quedás y decís ya está soy, chapó porque si vos escuchas eso de un maestro, es el punto de partida para mejorar, no precisa que te leas a Santos Guerra ni a todos los que hablan de evaluación, ya ahí tenés, es, es como que se corre el velo, entendés, entonces yo creo, creo que en este proceso de evaluaciones, se mejoró mucho, mucho.

Categoría: Evaluación educativa – Conceptualización y elementos

Textos con las citas agrupadas por código y por hito

CARACTERÍSTICAS

- **ECC: Concepciones**

54 Citas:

HITO 1

3:4 la evaluación no es la prueba, la prueba es un instrumento, la evaluac..... (4760:4931) - D 3

“la evaluación no es la prueba, la prueba es un instrumento, la evaluación es algo mucho más complejo y mucho más difícil [...]” 3:4. pero claro, si vos tenés, si vos el instrumento ...

3:8 nosotros no queremos saber lo que sabe, queremos saber lo que sabe hac..... (7722:7809) - D 3

“Nosotros no queremos saber lo que sabe, queremos saber lo que sabe hacer con lo que sabe” 3:8.

3:9 teníamos que ser el referente para la evaluación y para esto estuvimos..... (7834:7915) - D 3

“Teníamos que ser el referente para la evaluación y para esto estuvimos trabajando” 3:9.

3:17 Entonces este, bueno, ahí también yo lo que veía era que en el caso de..... (16424:16914) - D 3

“Entonces este, bueno, ahí también yo lo que veía era que en el caso de que no queríamos y eso estábamos de acuerdo, nos habíamos puesto de acuerdo con Pedro, de que no queríamos decir cuántos sabían de multiplicar y de hacerle sumas y restas, sino lo que nosotros queríamos, bueno que podían hacer con esas cosas. Y ahí fue donde nos ayudaron muchísimo, la visión de los especialistas, porque los especialistas no tenían una visión macro a lo que, a lo que había que llegar que el programa” 3:17.

3:31 la evaluación estandarizada ayuda mucho a la evaluación en el aula, po..... (33067:33422) - D 3

“La evaluación estandarizada ayuda mucho a la evaluación en el aula, porque si yo tengo resultados estadísticos de las cosas que funcionan, ya sea por ej. de las Oportunidad de Aprendizaje, qué cosas dan a los chiquilines esas oportunidades, en un contexto muy desfavorable y qué cosas tan en contexto muy favorable, uno muy favorable y ...eso a mí me ayuda” 3:31.

4:1 ahora estamos enfocados en otra evaluación totalmente diferente que es..... (1321:1540) - D 4

ahora estamos enfocados en otra evaluación totalmente diferente que es la evaluación en línea que no se encarga de entregar información a nivel nacional ni para el sistema sino que es una evaluación más para los maestros

4:3 quedamos con las evaluaciones en línea y evaluaciones para el maestro,..... (2490:2605) - D 4

quedamos con las evaluaciones en línea y evaluaciones para el maestro, no para el sistema, no para las autoridades.

4:15 la UMRE siempre estuvo focalizada también al desarrollo profesional de..... (8515:9341) - D 4

“La UMRE siempre estuvo focalizada también al desarrollo profesional de los docentes. Eso era algo que estaba muy claro en el equipo que inició estas evaluaciones que no solamente, si bien el primer mandato era aportar datos del sistema como sistema, sobretudo a las autoridades y demás, no queríamos dejar de lado la información que recibía el maestro y ver de qué manera el maestro podía recibir esa información para trabajar con ella. Siempre estuvo focalizado desde el comienzo en el desarrollo profesional del docente y eso un poco la distinguió de otros

sistemas de evaluación de la región donde esto se usaba más como para rendir cuentas, para que el docente rindiera cuentas de los aprendizajes de sus alumnos, cosa que nosotros no lo consideramos coherente en ningún momento y siempre se dijo esto y siempre se cumplió” 4:15.

4:23 trató siempre de diferenciarse y tener una identidad propia. Nunca se..... (11746:12192) - D 4

“Trató siempre de diferenciarse y tener una identidad propia. Nunca se asimiló a otro sistema de la región. O sea hay un conocimiento sí, pero no nunca se quiso imitar a ninguno de los otros sistemas, fue algo realmente con características propias y creo que hasta el día de hoy está muy reconocido a nivel regional el sistema uruguayo sobre todo por ese enfoque que se le dio de focalizarse en los docentes y brindar también información al docente” 4:23.

4:41 son como dos modalidades distintas, dos niveles distintos de evaluación..... (19843:20359) - D 4

son como dos modalidades distintas, dos niveles distintos de evaluación y son complementarias porque, a ver, el país necesita evaluaciones de sistema para saber cómo está en determinado momento la educación primaria, la educación media y poder instrumentar políticas educativas a partir de esos resultados, pero también se necesitan este otro tipo de evaluaciones para los docentes y para que el docente trabaje directamente con sus alumnos sin tener que reportar sus datos a nadie, es algo bien autónomo del maestro.

4:42 cuando se hacían las evaluaciones nacionales, el primer aporte de dato..... (20381:20821) - D 4

“Cuando se hacían las evaluaciones nacionales, el primer aporte de datos era evidentemente para las autoridades nacionales, para CODICEN, para inspectores y demás, para poner a disposición de ellos como un mapeo del país ¿no? Para poder impulsar y evaluar estrategias focalizadas, políticas educativas, saber dónde tenían que asignar mayores recursos y dónde menos... porque le daba les daba un mapeo de lo que estaba sucediendo en todo el país. Pero no nos quedábamos solo con eso, también, por ejemplo, se trataba de dar datos a los maestros luego liberada la prueba los maestros podían aplicar la prueba a su grupo y podían comparar el resultado de su grupo con los resultados de otras escuelas que trabajaban en contextos similares a los de que él trabaja” 4:42.

4:47 había cuestionarios para el maestro, cuestionarios para el director y..... (22622:23433) - D 4

“Había cuestionarios para el maestro, cuestionarios para el director y cuestionarios para el alumno porque recabada también otro tipo de datos socio-emocionales de los alumnos y demás. Era una batería de cuestionarios. Entonces el reportar los resultados se hacía siempre por contexto sociocultural. [...] eso fue algo, era como el *abc* del sistema nacional uruguayo. Los los resultados no se reportan si no es por contexto, porque si no estás dando una visión totalmente deformada de la realidad. Entonces las escuelas que trabajaban en contextos muy desfavorables comparaban los resultados de sus alumnos con otras escuelas de igual estrato social. Entonces eso era mucho más legítimo” 4:47.

4:54 Si yo te podría decir características y estrategias principales de ese..... (25813:26575) - D 4

“Si yo te podría decir características y estrategias principales de ese primer sistema: el enfoque centrado en el aprendizaje profesional del docente, eso y sobre todo, el docente accedía luego

de aplicado los manuales de las pruebas, a las pruebas mismas, pero sobre todo se le entregaba un manual donde decía, bueno, este ítem pretendía evaluar tal cosa. El objetivo era tal, se hacía como una desagregación de las opciones de respuesta, qué hipótesis había atrás de cada una de la alternativas de respuesta, tanto la correcta como las incorrectas, no eran alternativas pensadas porque sí nomás, sino que había una hipótesis de error detrás de cada una, a través de la cual el docente podía trabajar a partir de esos datos. Siempre estuvo el docente involucrado” 4:54.

**4:61 Después, bueno, lo que te decía que siempre iban acompañados de proces.....
(28103:28516) - D 4**

“Después, bueno, lo que te decía que siempre iban acompañados de procesos de consulta y de participación, en base a un documento base de discusión donde estaban explicitados los marcos de las asignaturas de todo el proceso que estaba siguiendo. Se hacían seminarios también, se llamaba a maestros que quisieran elaborar pruebas y para eso había que formar a esos maestros entonces se hacían seminarios con maestros” 4:61.

**4:65 otra característica pero que ya la hablamos es la contextualización de.....
(29293:29450) - D 4**

otra característica pero que ya la hablamos es la contextualización de los resultados y siempre tratando de enfocarlo en los factores asociados al aprendizaje

**4:84 Esa fue una característica más que importante de este sistema de evalu.....
(21305:21659) - D 4**

“Esa fue una característica más que importante de este sistema de evaluación y fue el de contextualizar los resultados. No se daban resultados sin contextualizar. ¿Qué sucede con escuelas de contexto muy favorables, favorables, medios, desfavorables y muy desfavorables? Esos eran los 5 grandes contextos en los cuales se dividía para reportar resultados” 4:84.

**5:2 Tenía varios componentes creo que eran 5 dentro de ellos, para mejorar.....
(1886:2317) - D 5**

“Tenía varios componentes creo que eran 5 dentro de ellos, para mejorar la educación primaria, y dentro de ellos, uno era la evaluación de sistema. O sea que fue algo muy nuevo para nosotros, iniciamos en el año 94 que era el último año del gobierno de Lacalle y nuestra tarea fue definir un poco los objetivos de esa evaluación. Se acordó que no íbamos a evaluar currículos, íbamos a evaluar currículums pero a través de competencias” 5:2.

**5:6 durante todo el 95 estuvimos trabajando en él competencias, estuvimos.....
(3306:3563) - D 5**

“Durante todo el 95 estuvimos trabajando en él [G. Rama], competencias, estuvimos re diseñando las pruebas y ahí sí, en el año 96 se procedió a la evaluación, que fue la primer evaluación, tuvo alcance censal y como buen sociólogo incorporó a las variables sociológicas” 5:6.

**5:13 Había que hacer talleres previos informativos, sacamos un marco teóric.....
(9529:10012) - D 5**

“Había que hacer talleres previos informativos, sacamos un marco teórico de la evaluación previo [...] salíamos a recorrer toda la república. Recorriamos todo el país, departamento por departamento, sobre todo con los maestros de sexto que eran los que participaban de la evaluación y bueno, hablábamos de cuáles eran los objetivos, porqué se hacía, desde un

momento se reafirmaba que no tenían ningún objetivo punitivo para que no se sintieran invadidos, evaluados” 5:13.

5:20 Las censales que se hace una comparación entre una evaluación y otra (15445:15512) - D 5

Las censales que se hace una comparación entre una evaluación y otra

5:25 El primer período fue muy difícil ya te digo teníamos que salir casa p..... (17564:17695) - D 5

El primer período fue muy difícil ya te digo teníamos que salir casa por casa, este con Beatriz decíamos que salíamos a evangelizar

5:28 cuando se hizo la primer evaluación que era censal, fueron informes co..... (20451:21038) - D 5

“Cuando se hizo la primer evaluación que era censal, fueron informes confidenciales, se le daba un informe y fue bastante rápido eso, se había comprado un lector de que podía ser leído con base electrónica, el chico marcaba burbujas porque era de múltiple opción, incluso los cuestionarios para la familia también, o sea que toda información se procesó en un mes. Se aplicó en noviembre por allá y a fin de año ya tenían los informes para ponernos a trabajar al año siguiente y eso fue 100% confidencial. No hubo ninguna forma de publicarlo, era propio del centro, para trabajar” 5:28.

6:12 la cuestión es que ahí para mi, lo interesante de ese hito previo a la..... (4055:4459) - D 6

la cuestión es que ahí para mi, lo interesante de ese hito previo a las evaluaciones, es que Rama es el que tuvo la visión de: uno, hay que evaluar lo que se aprende y no solamente indicadores de repetición, etc, etc; y segundo, él fue el que introdujo toda la noción de que había que analizar el contexto social, que los aprendizajes no se podía estudiar desligados del origen social de los estudiantes.

6:33 Segundo, yo traía del trabajo de Rama con la CEPAL toda la línea del t..... (12332:13373) - D 6

Segundo, yo traía del trabajo de Rama con la CEPAL toda la línea del tema de contexto, porque no había cuestionario de contexto en el diseño original del 95, había una encuesta de opinión a los padres, pero ya sabíamos que la opinión de los padres depende mucho del nivel cultural, o sea, a mayor nivel cultural más exigentes tus padres, a menor nivel cultural mejor opinión tiene sobre la educación por que cualquier cosa que le den le parece buena. Lo segundo fue introducir cuestionarios, ahí trabajamos con Manuel Cardozo que va a venir ahora a una actividad con Ester Mancebo, que es el sociólogo, y trabajamos toda la construcción de esta categoría, después se trabajó en contexto crítico, que creo que fue un error, pero la concepción original o terminología original que la pensamos mucho fue: contexto social favorable o desfavorable. Para buscar una expresión que no fuera estigmatizante sino que más bien indicara esto, niños que vienen de situaciones desfavorecidas y que por tanto es más difícil para la escuela hacer su trabajo.

6:35 - Y el tercer punto clave fue, desde siempre, cómo comunicamos esto a..... (13377:13776) - D 6

“Y el tercer punto clave fue, desde siempre, cómo comunicamos esto a los docentes y cómo hacemos esto algo que tenga incidencia sobre la enseñanza y no solamente un diagnóstico de datos [...] 6:35”. Además tuvimos desde el principio la preocupación de diferenciarlo del modelo chileno, de que no se quería, no queremos hacer ranking, que es parte de lo que está escrito en ese documentito que te dio Graciela.

6:39 esto es una evaluación, parte del diagnóstico, no se pretende calificar..... (14531:14787) - D 6

“Esto es una evaluación, parte del diagnóstico, no se pretende calificar a los alumnos, no se va a usar para evaluar a los maestros, los resultados por escuela van a ser confidenciales, que fueron los grandes hitos que marcaron el modelo educativo de Uruguay” 6:39.

6:42 las pruebas se aplicaban en octubre y queríamos que los resultados est..... (17743:18143) - D 6

“Las pruebas se aplicaban en octubre y queríamos que los resultados estuviesen en las escuelas en diciembre, antes de que los maestros se fuesen. o sea, la lógica nuestra era: 97 es tarde, en las escuelas pasan muchas cosas, la gente ya se olvidó de la prueba, entonces si queremos que las escuelas usen los resultados, tienen que estar en la semana de trabajo administrativo, cuando se van los niños” 6:42.

6:48 parte del mensaje que lo vas a ver escrito acá, parte del mensaje era..... (20738:21188) - D 6

parte del mensaje que lo vas a ver escrito acá, parte del mensaje era que la evaluación se hace en sexto pero no es una evaluación de sexto, sino que la prueba evalúa lo acumulativo y debería ser usado por el conjunto de maestros y no solo por los maestros de sexto. o sea, no es un reflejo de lo que hizo el maestro de sexto sino de lo que acumuló el niño a lo largo de la escolaridad, ese es parte de los mensajes que están aquí en los fundamentos.

6:64 Las pruebas están, o sea, acá están todos los ítems. Lo otro interesan..... (30376:30864) - D 6

“Las pruebas están, o sea, acá están todos los ítems. “Lo otro interesante del momento, que también tiene que ver con lo que es hoy la evaluación en línea y la diferencia con los chilenos. Los chilenos, las frases eran absolutamente confidenciales y nadie las conocía y se hacía el ranking. Y yo siempre decía, si un educador no conoce los ítems, el número no le sirve para nada, no me interesa., Acá los maestros recibieron y pudieron juzgar y criticar, si querían, cada una de las pruebas. 6:64”

6:75 este es otro, de las cosas que de esa de esa línea que fue muy fuerte..... (44183:44294) - D 6

este es otro, de las cosas que de esa de esa línea que fue muy fuerte en ese período, de formación de servicio.

6:76 el CODICEN nos dijo: plata para censo no hay, entonces lo que se empezó..... (45966:46543) - D 6

el CODICEN nos dijo: plata para censo no hay, entonces lo que se empezó a hacer ahí fue, una muestral con reparto general de pruebas. Entonces, ¿cuál era la historia? como la clave era que cada escuela tuviera eh eh, porque el dato muestral te sirve para fines de monitoreo general pero a la escuela no le dice mucho, entonces, ¿qué hacíamos nosotros? aplicábamos en la muestra,

le dábamos la prueba a la escuela con una pauta para que la escuela aplicara de forma autónoma y luego le mandábamos los resultados de la muestra nacional para que cada escuela se pudiese contrastar.

6:79 Pero para mi esa pista fue muy valiosa porque implicaba un trabajo de..... (49815:50123) - D 6

Pero para mi esa pista fue muy valiosa porque implicaba un trabajo de evaluación externa pero mucho más cercano al tipo de trabajo que hace el maestro en el aula y entonces aportaba mucho más, yo creo que, esto del análisis de las producciones escritas de los niños fue buenísimo, fue de las cosas que sirvió.

6:81 Esto se aplicó en el año 2001 y se publicó, esto si llevó un tiempo la..... (52802:53072) - D 6

Esto se aplicó en el año 2001 y se publicó, esto si llevó un tiempo largo, se publicó en 2002 y cuando se publicó se repartió junto con los portadores de texto y el protocolo del administrador de la prueba para que cada maestro pudiera él mismo a aplicar esa misma prueba

HITO 2

2:8 Por eso yo digo que empezó a partir de una preocupación conceptual. Yo..... (2292:2751) - D 2

Por eso yo digo que empezó a partir de una preocupación conceptual. Yo te diría, empezó en una búsqueda de dar validez a un instrumento tradicional que era: los inspectores pedían porcentajes de niños suficientes en distintas áreas que cada maestro reportara. Pero cuando ellos consolidaban esa información para ver cómo iban, no podían hacer ninguna inferencia válida sobre el proceso. En realidad eso fue lo que primero desencadenó la evaluación de primero.

2:9 yo creo que los elementos claves de la evaluación en línea en primer l..... (2955:3426) - D 2

yo creo que los elementos claves de la evaluación en línea en primer lugar es que en primaria hay distintos estamentos que producen distintos sentidos de información y un poco la evaluación los traía juntos para definirse. Entonces nosotros los trabajábamos siempre con inspección técnica, con los formadores y con los evaluadores en acordar elementos fundamentales que tiene un niño que apropiarse dado el programa escolar que tenemos. Entonces eso construye coherencia.

2:46 Y de hecho, yo creo que las evaluaciones en línea no es canónica en té..... (22617:22931) - D 2

Y de hecho, yo creo que las evaluaciones en línea no es canónica en términos de los sistemas de evaluación. Aunque te diría que cada vez más hay un reconocimiento en que los sistemas de evaluación no deben medir resultados sino tener una combinación sinérgica de evaluaciones para el aprendizaje y del aprendizaje.

2:49 Ayer en el acuerdo de inspectores decía que había tres elementos por l..... (24541:24919) - D 2

Ayer en el acuerdo de inspectores decía que había tres elementos por los cuáles una innovación que tiene diez años, sigue siendo una innovación, a lo que a diferencia de otras cosas que

impulsó Ceibal, esta siempre intentó, desde arranque salir institucionalizada. Que quiere decir, encontrar los acuerdos suficientes para ser parte del engranaje, del paisaje de un año lectivo.

**2:55 lo que no hemos logrado es la misma preocupación para el post evaluaci.....
(29105:29266) - D 2**

lo que no hemos logrado es la misma preocupación para el post evaluación. En realidad nosotros decimos que es más importante el post evaluación que la evaluación.

**2:56 Yo creo que los sistemas lo que precisan, volviendo a esta cuestión de.....
(29441:29635) - D 2**

Yo creo que los sistemas lo que precisan, volviendo a esta cuestión de cuál es la particularidad uruguaya, es capaz haber hecho más énfasis en esta que en la otra, que en la sumativa, pura y dura

**10:10 aparece entonces esto de que tiene que ser voluntario para la clase, n.....
(5726:5813) - D 10**

aparece entonces esto de que tiene que ser voluntario para la clase, no era obligatorio.

**10:13 Como directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria a m.....
(6975:7406) - D 10**

Como directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria a mí me importaba después saber qué habían hecho las maestras con esa información, pero la información era para las maestras. La maestra de la clase tal y de sus niños tales. Empieza así a facilitar el trabajo docente brindando información en tiempo real, brindar información en tiempo real, algo que hasta no tener máquina no sabíamos, no habíamos podido lograrlo

**10:16 que la información sea para la maestra y que la use la maestra. Ahora.....
(9646:9944) - D 10**

que la información sea para la maestra y que la use la maestra. Ahora claro, la maestra también, para la maestra también fue algo nuevo y no quiero dejar de lado que se estaba innovando y aparece acá lo nuevo y como toda situación nueva tuvo también lo suyo en un período de acomodación a lo nuevo.

**10:31 acá estamos hablando del aprendizaje como objeto de la evaluación (19546:19610)
- D 10**

acá estamos hablando del aprendizaje como objeto de la evaluación

**10:35 lo que yo te quiero mostrar es que a partir de esta época, 2009 ubicat.....
(23235:23661) - D 10**

lo que yo te quiero mostrar es que a partir de esta época, 2009 ubicate vos acá, en este segundo hito, en este hito número dos, el cambio más radical, más importante en materia de evaluación, es salir de lo general para ir a lo singular de cada proceso, ya sea en materia de aprendizaje con la evaluación el línea como con la medición de los factores necesarios para aprender a leer que más bien es maduración en cuatro y cinco

HITO 3

**1:12 el cambio en la evaluación también está asociado a un cambio en la ped.....
(9744:10242) - D 1**

el cambio en la evaluación también está asociado a un cambio en la pedagogía, que en realidad muchas veces y eso yo no lo tengo del todo claro yo, personalmente: a veces no se si el motor de cambio, lo tenemos que poner en la pedagogía o en la evaluación, creo que de hecho es a veces, definitivamente en la evaluación, y en una evaluación diferente, si nosotros queremos trabajar de otra manera, en realidad tenemos que decir qué es lo que estamos valorando, lo que no valoramos a nadie le importa.

**1:17 yo te diseño actividades para trabajar de forma más creativa, ya sea p.....
(14967:15379) - D 1**

yo te diseño actividades para trabajar de forma más creativa, ya sea por proyectos o por ...diseños..de aprendizaje, lo que quieras, pero después ¿cómo damos cuenta del proceso? si, le puedo diseñar una evaluación auténtica también, pero esa evaluación auténtica: ¿tiene la fuerza suficiente como para que el estudiante promueva el curso? ¿tenemos los avales institucionales y sociales, para que esa evaluación?...

**1:31 competencias, todo el mundo habla pero a la hora de aterrizaras esas h.....
(33652:34089) - D 1**

competencias, todo el mundo habla pero a la hora de aterrizaras esas herramientas son maravillosas, ta, porque eh hay bibliotecas enteras de cada una de las competencias, qué es el trabajo colaborativo, bueno ahí, cien autores te van a decir cien cosas muy próximas pero probablemente muy diferentes en algunos aspectos. Pero bueno, esto genera un lenguaje común nos pone a todos en la misma página y desde ese lugar es súper importante.

**1:32 Después de cuatro años, hay muchas cosas en las que avanzamos y nos di.....
(34594:34732) - D 1**

Después de cuatro años, hay muchas cosas en las que avanzamos y nos dimos cuenta, este que conseguimos que funcionaran, las progresiones no

**8:2 la Red Global de Aprendizajes no es una política de evaluación, sino e..... (340:649)
- D 8**

la Red Global de Aprendizajes no es una política de evaluación, sino es más bien un marco conceptual y un marco para la acción que incluye lineamientos de evaluación, que son, sin lugar a duda, muy cuestionadores de las prácticas tradicionales de evaluación pero hay que decir en alguna medida complementarios.

**8:13 Acá a lo que nos estamos moviendo es a otra cosa, una evaluación que p.....
(5331:5657) - D 8**

Acá a lo que nos estamos moviendo es a otra cosa, una evaluación que por definición no es estandarizada, que tiene mucho de caso a caso. Del docente haciendo un uso específico de una progresión de aprendizaje o una rúbrica y llevando eso contextualizándolo a su franja etaria, su ciclo educativo y a sus estudiantes específicos

**8:16 la Red no ofrece herramientas para evaluar el conocimiento disciplinar.....
(6777:7051) - D 8**

la Red no ofrece herramientas para evaluar el conocimiento disciplinar de matemática, lengua y ciencias sociales y ciencias naturales, parece que NPDL, asume o parte de la base de que hay una trayectoria y herramientas para evaluar los conocimientos y que estos se integran.

8:17 Estamos haciendo foco en la evaluación de aprendizajes por parte de un..... (7165:7862) - D 8

Estamos haciendo foco en la evaluación de aprendizajes por parte de un docente o el sistema educativo a los estudiantes, lo que la Red ofrece también es el componente que llamamos Nuevas Mediciones que son formas de evaluar a distintos niveles y eso también es muy innovador para el sistema educativo. Evaluación de las condiciones del centro educativo para el desarrollo del aprendizaje profundo, la evaluación de las condiciones del sistema para el desarrollo del aprendizaje profundo y claro está la evaluación del desarrollo de las competencias en los alumnos. Entonces eso también, así como herramientas de auto evaluación docente, que también son innovadoras en el sistema educativo uruguayo.

8:38 Cuando uno habla de evaluación en enseñanza parece..... (xxxxxx) - D 8

Cuando uno habla de evaluación en enseñanza parece que es solamente del docente a los estudiantes, solamente la evaluación de los aprendizajes. La Red con su visión de sistema ofrece herramientas para evaluar un poco ese 360: el docente consigo mismo, el docente a sus estudiantes, potencialmente el estudiante hace evaluación pero también el director de su centro educativo y el sistema educativo en su conjunto.

8:39 ES algo para pensar, pero bueno, también uno puede pensar (xxxxx-xxxx) - D 8

Es algo para pensar, pero bueno, también uno puede pensar en herramientas que son específicas a cada cultura, ¿por qué tenemos que estar todos en la misma? Y capaz que las habilidades de comunicación son más estandarizables a través de las estructuras o que las habilidades o la competencia que involucra empatía y manejo de la motivación.

15:1 Así que, en términos de formas de evaluación y en relación a tipo de c..... (1040:1331) - D 15

Así que, en términos de formas de evaluación y en relación a tipo de cosas que hicimos en NPDL, y en ese periodo de tiempo que están revisando, empezamos a hacer foco en la medición y desarrollo de las competencias de los estudiantes, las condiciones de la escuela y el diseño de aprendizaje.

15:2 En el periodo del tiempo en que se están concentrando, también empezam..... (4099:4659) - D 15

En el periodo del tiempo en que se están concentrando, también empezamos a evaluar el diseño de aprendizaje de los docentes. Esto se llevó a cabo, tanto a escala global como local, mediante el envío por parte de los docentes de sus diseños de aprendizaje en un formato dado. Luego se usó nuevamente una rúbrica de evaluación. Equipos de docentes, tanto a escala local como global, se reunirían para examinar estos diseños de aprendizaje y la herramienta en cuanto a sus fortalezas, con el fin de hacer una correlación con las categorías de la rúbrica de diseño.

15:8 Esta etapa temprana de la moderación del diseño de aprendizaje se hizo..... (5012:5385) - D 15

Esta etapa temprana de la moderación del diseño de aprendizaje se hizo más y más sofisticada en los años siguientes y se vio reflejado en los contenidos del formato dado y en los requerimientos, también se reflejó en la manera en que los equipos de moderadores recibieron entrenamiento directo para poder utilizar la herramienta y participar de manera exitosa en el proceso.

- **ECC: Relaciones**

30 Citas:

HITO 1

4:45 se trataba de dar datos a los maestros luego liberada la prueba los ma..... (20882:21303) - D 4

se trataba de dar datos a los maestros luego liberada la prueba los maestros podían aplicar la prueba a su grupo y podían comparar el resultado de su grupo con los resultados de otras escuelas que trabajaban en contextos similares a los de que él trabaja. Se les daba una grilla , ahí volcaba los resultados de la aplicación que él realizaba y había una columna con los resultados nacionales de escuelas de igual contexto.

4:85 se hacían seminarios con maestros (28483:28515) - D 4

se hacían seminarios con maestros

3:1 la vinculación de la evaluación a la enseñanza, osea, porque siempre l..... (3085:3286) - D 3

la vinculación de la evaluación a la enseñanza, osea, porque siempre la evaluación fue la de después de la enseñanza, y en este momento bueno, no puede haber enseñanza si no hay procesos de evaluación,

6:66 La unidad tuvo siempre una pata vinculada a la formación en servicio (34851:34918) - D 6

La unidad tuvo siempre una pata vinculada a la formación en servicio

6:69 el CODICEN quería hacer tipo cursos de formación en los institutos de..... (38428:39284) - D 6

el CODICEN quería hacer tipo cursos de formación en los institutos de formación docente y nosotros le dijimos: no, el curso teórico tiene que ser en equipo y vinculado a la práctica, basados en los resultados, etc. Entonces el diseño fue: armamos grupos de unos 60, 70 participantes, eso quiere decir que había unas 10 escuelas, depende el tamaño de las escuelas, pero había equipos docentes de escuelas, entonces los maestros después nos decían primera vez que nos sentamos..., muchos nos decían, primera vez que nos sentamos los docentes de la misma escuela juntos para discutir este tema, pero segundo, primera vez que nos sentamos con equipos de otras escuelas de la zona. Entonces, en equipo docentes, los sábados, remunerado, la remuneración era el equivalente a un cuarto de entre un 20 y un 25 % de la remuneración básica del maestro de medio tiempo.

HITO 2

2:13 Digamos que teníamos formación en servicio que hacía énfasis en alguna..... (4341:4598) - D 2

Digamos que teníamos formación en servicio que hacía énfasis en algunas cosas y los inspectores hacían énfasis en otras cosas y nosotros evaluábamos otras cosas. Entonces, me parece que, en ese sentido para mí tienen un objetivo de construcción de coherencia

2:21 Y hay una cosa adicional que no es menor pero que siempre se omite o n..... (7469:7686) - D 2

Y hay una cosa adicional que no es menor pero que siempre se omite o no se ve que es la historia, la acumulación. Ahora en la plataforma SEA hay 10 años de evaluaciones y puedes encontrar de la primera hasta la última.

2:26 En realidad todos los maestros entienden claramente qué es la prueba y..... (10371:10882) - D 2

En realidad todos los maestros entienden claramente qué es la prueba y qué persigue. Y sí, yo diría que no hay ninguna actividad memorística en toda la prueba y sí supone activar distintos conocimientos, diría Agustín Ferreiro, una situación nueva. Entonces, en realidad nuestro enfoque pedagógico en realidad en ese sentido es que la prueba presupone una situación nueva pero que está alineada a objetivos curriculares y que se hace a mitad de año porque es una prueba para el aprendizaje, no del aprendizaje.

2:64 fin del la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos y..... (15861:15971) - D 2

fin del la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos y cómo evaluamos y cómo seguimos enseñando.

7:5 No evalúan qué saben los estudiantes uruguayos de un grado escolar en..... (1635:1981) - D 7

No evalúan qué saben los estudiantes uruguayos de un grado escolar en Matemática, Lectura o Ciencias. Más bien informan al docente acerca de cómo responden sus alumnos enfrentados a actividades de esas tres áreas para que el maestro analice esas respuestas, replanifique, intercambie con otros docentes de la escuela y diseñen nuevas estrategias.

7:10 el apoyo a la formación en servicio de los docentes a partir del mater..... (3533:3816) - D 7

el apoyo a la formación en servicio de los docentes a partir del material didáctico que acompaña los resultados que brinda al docente ejemplos de actividades a considerar en la planificación de intervenciones didácticas relacionadas con el concepto abordado en la actividad de prueba;

9:21 La idea era eso, provocar la autonomía del docente. Promover eso, que..... (3523:3723) - D 9

La idea era eso, provocar la autonomía del docente. Promover eso, que el docente pueda hacerse cargo de la aplicación, del análisis de los datos, porque la siente como más suya ese tipo de evaluaciones

10:8 Tampoco sabíamos si la máquina iba a mejorar o empeorar los aprendizaj..... (4433:4596) - D 10

Tampoco sabíamos si la máquina iba a mejorar o empeorar los aprendizajes, no teníamos idea si la máquina iba a permitir que aprendieran más o que aprendieran menos.

10:12 ¿cuál era el sentido? ¿ por qué queríamos evaluar? y ¿qué queríamos sa..... (6341:6778) - D 10

¿cuál era el sentido? ¿ por qué queríamos evaluar? y ¿qué queríamos saber? ¿no? Entonces se fue buscando que esto, como toda evaluación, produjera información para volcarla inmediatamente en la enseñanza, como retroalimentación del proceso de aprendizaje porque nos iba a permitir conocer qué era lo que o en qué momento de aprendizaje estaba cada niño para devolverle con intervención pedagógica puntualmente en el punto en que él está.

10:17 Estaba la evaluación que lo siguió haciendo, hasta ahora lo sigue haci..... (10170:11100) - D 10

Estaba la evaluación que lo siguió haciendo, hasta ahora lo sigue haciendo la DIEE que es la de cada tres años en sexto año y también estaba la TERCE, la SECE la de Santiago Unesco ¿no? Este, creo que esa sí evalúa, todas estaban evaluando como cosas distintas, había una intencionalidad digamos diferente más allá de que todas se basaban en los aprendizajes, en los resultados de aprendizajes. Y hay que, yo quiero poner énfasis en esto de, que bien lo planteaste, resultados de aprendizaje, porque el resultado de aprendizaje siempre tiene que ver con algo esperado en función de lo enseñado. Que es bien distinto de lo que pasa con las pruebas PISA, totalmente distinto, en función de lo enseñado espero un determinado resultado y van más a lo general, estas otras que no son las online van más a lo general y a los porcentajes totales que al nombre y apellido de cada niño en un grupo específico con una maestra de una escuela.

**10:24 Es que la evaluación si no está incluida en el proceso, la evaluación.....
(14095:14251) - D 10**

Es que la evaluación si no está incluida en el proceso, la evaluación no puede estar considerada como un conocimiento a a utilizar separado de la enseñanza

**10:25 Hasta ahora me habrás escuchado hablar siempre de enseñanza cuando el.....
(15177:15705) - D 10**

Hasta ahora me habrás escuchado hablar siempre de enseñanza cuando el protagonista aquí es el que aprende, entonces aparece la otra parte, que no tiene sentido la enseñanza si no está en función del que aprende. Y lo que se evalúa es el aprendizaje. Se evalúa cómo avanza este proceso, en qué momento está y si estoy hablando del momento es porque el proceso tiene distintos momentos, un proceso es algo que transcurre en el tiempo, hay una temporalidad y aparece el ritmo de ese tiempo y no todos los niños tienen el mismo ritmo

**10:27 Creo que es de una gran riqueza si está bien aprovechada, la evaluación.....
(16495:16795) - D 10**

Creo que es de una gran riqueza si está bien aprovechada, la evaluación online, porque no le recarga trabajo al docente y si le da mucha información, pero hay que saber leer, sino no ve la información y enseguida decir, cuidado acá ¿no? Enseguida ver que es lo que tenemos que hacer con ese niño ¿no?

**10:34 la repetición de primero era el único indicador de los aprendizajes má.....
(20737:21398) - D 10**

la repetición de primero era el único indicador de los aprendizajes más allá de que no mide el aprendizaje sino que lo que te dice es quien no aprendió a criterio de la maestra, quien no aprendió a criterio de la maestra: repite, pero de hecho no te mide el aprendizaje, no lo estás midiendo, no es una medida. Entonces había que medir, había que evaluar y es ahí cuando todo esto nos lleva a que esos aprendizajes no estaban logrados, no eran satisfactorios, había que mejorarlos. Entonces, tiene que dar la vuelta, tiene que rebotar y volver, volver en esto de dar la vuelta en forma de nuevas propuestas, y mejores propuestas pedagógicas para el aprendizaje.

**10:36 un rasgo del hito número dos, es este, sale de lo general pero no dice.....
(25236:25827) - D 10**

un rasgo del hito número dos, es este, sale de lo general pero no dice lo general no sirve, lo general sirve también. Evaluar en general y saber, bueno, qué porcentaje de niños egresan de la escuela sabiendo leer y escribir es importante saber para diseñar políticas educativas. Vuelvo al para qué, esto es importante, los generales los porcentajes para diseñar la política educativa, acá se da un giro y el rasgo es: singularidad del proceso de aprendizaje, evalúa el singular proceso, para qué, para intervenir sobre ese proceso, pedagógicamente, no de política educativa, pedagógicamente.

**10:38 Y el contexto sociocultural, la familia tiene un peso muy importante,.....
(29257:29512) - D 10**

Y el contexto sociocultural, la familia tiene un peso muy importante, de ahí la asociación fuerte entre la variable resultado de aprendizaje y contexto sociocultural de la familia, fuertemente asociados según sea el contexto es el resultado de aprendizaje.

**10:39 al tener la escuela caracterizada por contexto sociocultural es ir con.....
(29997:30479) - D 10**

al tener la escuela caracterizada por contexto sociocultural es ir con un conocimiento de causa digamos, que es lo que se espera que esté ocurriendo ahí dentro pero responsabiliza muchísimo más ya que sabes eso a cómo tiene que ser la intervención pedagógica, la escuela entonces tiene que ser un factor que realmente tenga un peso mayor sobre el contexto, no nos satisface mucho que el contexto pese más que la intervención escolar, la intervención escolar debería tener mayor peso.

**11:5 me pareció fundamental todo aquello que nosotros estudiábamos que la e.....
(2970:3098) - D 11**

me pareció fundamental todo aquello que nosotros estudiábamos que la evaluación es un factor, un motor de transformar prácticas.

HITO 3

**1:14 muchas veces pasa de que diseñás actividades que están buenísimas y qu.....
(10742:11582) - D 1**

muchas veces pasa de que diseñás actividades que están buenísimas y que son súper creativas y son donde el estudiante tiene claramente un rol activo pero después tenes que traducir eso a un número y ese número en general tiene que ver con los modelos anteriores de evaluación y terminás generando algo y valorando otra cosa. Entonces se genera como una gran confusión y en definitiva a los estudiantes les importa aquella valoración que los va a hacer promover o no. Entonces está todo bien, si, trabajamos por proyectos ponele y es como súper interesante lo que estamos haciendo, pero después te pongo un escrito o te pongo un parcial en donde te voy a evaluar en base a la capacidad que tengas vos de repetir o conceptualizar algunos contenidos estrictamente curriculares, que tiene que ver eso con cuestiones conceptuales no curriculares.

**1:18 Pero me parece que vamos bien encaminados igual, porque están entrando.....
(15684:16357) - D 1**

Pero me parece que vamos bien encaminados igual, porque están entrando por lo menos prácticas diferentes, hay como más apertura a otras prácticas y va a llegar el momento en dónde así como nos dimos cuenta que era necesario generar transformaciones en la práctica, no se me ocurre otra posibilidad, va a llegar el momento en el que todos vamos a hacer el click y vamos a decir: bueno no pero claro si yo estoy trabajando de esta manera la evaluación tiene que cambiar, este no puedo seguir trabajando de esta manera con una evaluación sumativa o tradicional ¿no? Entonces tenemos que buscar la alternativa de poner en valores, lo que vamos a evaluar en esta nueva modalidad.

**1:20 Que las propuestas no sean escuchar al docente, escribir en el cuadern.....
(18015:19870) - D 1**

Que las propuestas no sean escuchar al docente, escribir en el cuaderno y responder un cuestionario, entonces para que no sean así, vamos a tener que integrar competencias, si yo quiero que los chiquilines trabajen juntos para resolver una situación, yo que sé... El ejemplo de La Pedrera, de la escuela de La Pedrera, los pozos de agua se estaban desbordando, había mal olor, entonces bueno ¿qué podemos hacer juntos para resolver este tema? Y ahí claramente lo que estás generando es trabajo colaborativo, osea, es colaboración entre los estudiantes, entonces ahí es cuando empiezan a jugar las competencias y el tema es, si nosotros queremos

trabajar, lo que decíamos antes, si queremos trabajar de otra manera tenemos que darle nombre a estas cuestiones para poder valorarlas de alguna manera ¿no? Y que las personas sepan que eso está siendo tomado en cuenta.

Osea, yo creo que las 6c, lo que hacen es poner en valor una serie de competencias que yo integro en mi diseño para poder generar prácticas transformadoras. ¿Me explico? Porque las 6c lo que me están dando es la clave de qué cosas tengo que estar tomado en cuenta cuando diseño, para no caer en una práctica de tipo más tradicional ¿no? Que tenga que ver con escuchar, responder.

Si estamos hablando de metodologías activas, las metodologías activas o las prácticas que ponen al estudiante en un lugar activo, necesariamente va a necesitar que el estudiante ponga en juego la creatividad por ejemplo, necesariamente van a necesitar que sus estudiantes comuniquen este lo que están haciendo, por eso, aparecen las 6c no es porque vamos a valorar solamente las 6c, sino quizás ellos lo que nos están diciendo es en tus diseños encargate de que pasen cosas que involucren estas competencias y seguí enseñando historia y seguí enseñando geografía, lengua lo que sea pero no le enseñes como antes.

**1:21 Entonces estas competencias y estas progresiones lo que pretenden hacer.....
(19872:20312) - D 1**

Entonces estas competencias y estas progresiones lo que pretenden hacer es poner luz sobre qué cosas deberían contener nuestros diseños. Y además creo que lo que estaban buscando es tener una herramienta que permitiera valorar o evaluar el trabajo que se estaba haciendo en esa dimensión, lo que no sustituye, no reemplaza otro tipo de evaluación que yo quiera realizar para valorar el aprendizaje disciplinar, por llamarle de alguna manera.

**1:23 Sí y en el caso de primaria viste que hay como más conciencia del proc.....
(21745:22364) - D 1**

Sí y en el caso de primaria viste que hay como más conciencia del proceso y hay más preocupación desde el punto de vista pedagógico de cómo trabajar con el alumno para que consiga aprender. Y en el caso de media, la obsesión que tenemos y lo digo como profesor, es que aprendan mi materia, yo quiero que aprendan mi materia, que sepan de historia, eso es lo que a mi me preocupa me interesa. Y claro entonces también se vuelve mucho más complicado el generar sinergia, que toda la institución y todos los colegas trabajemos en la misma dirección, entonces estas herramientas se vuelven complicadas, se vuelven difíciles.

**8:30 Cuánto del uso de estas herramientas tiene un impacto en las prácticas.....
(17700:18218) - D 8**

Cuánto del uso de estas herramientas tiene un impacto en las prácticas o puede solamente... Yo creo que ahí está la estrategia de la Red de hacer una intervención fuerte formativa con cursos, con espacios de difusión, encuentros, al mismo tiempo que las herramientas se presentan y se explicitan y se explica su forma de implementación. Entonces no es que te "tiro la herramienta", te tiro la herramienta y veo que la herramienta genera. No. Con mucha reflexión al respecto, explicitación, reflexión sobre la práctica.

**8:34 la evaluación no es un componente aislado, es un pilar de las Nuevas P.....
(6073:6153) - D 8**

la evaluación no es un componente aislado, es un pilar de las Nuevas Pedagogías.

**13:1 me pareció fundamental todo aquello que nosotros estudiábamos que la e.....
(2970:3098) - D 13**

me pareció fundamental todo aquello que nosotros estudiábamos que la evaluación es un factor, un motor de transformar prácticas.

**15:3 un docente quería colaborar haciendo los juicios sobre la ubicación de.....
(2797:2901) - D 15**

un docente quería colaborar haciendo los juicios sobre la ubicación de los estudiantes en la progresión.

**15:4 En cuanto a las condiciones de la escuela, los reportes fueron hechos..... (3227:3603)
- D 15**

En cuanto a las condiciones de la escuela, los reportes fueron hechos por los equipos directivos, también en forma de evaluación comparativa, para iniciar el trabajo desde un punto de referencia en el tiempo en el que planificarían sus respuestas en función a dicho informe de referencia inicial. Implementaron algunos cambios, regresaron y se evaluaron en esa línea de tiempo.

FINALIDAD

- **ECF: Sumativa**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Función - Sumativa

4 Citas:

HITO 1

**4:2 Esa primera parte del sistema nacional de evaluación, estaba a cargo d.....
(1543:1839) - D 4**

“Esa primera parte del sistema nacional de evaluación, estaba a cargo de la UMRE, la Unidad de Medición de Resultados Educativos, y nació justamente para devolver información al

sistema. Dar resultados de información sobre cómo estaban los aprendizajes de los alumnos al egresar el ciclo primario” 4:2.

**4:39 Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplic.....
(19308:19693) - D 4**

“Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplicador externo. Entonces esos datos si eran sumamente confiables y se podían dar datos nacionales. Ahora con estas evaluaciones, hay tendencias que evidentemente la aplican miles, las resuelven miles de alumnos, entonces en el número enorme de aplicaciones tu encontrás tendencias y esas tendencias se pueden reportar” 4:39.

**4:86 la evaluación nacional, las pruebas se aplicaban de forma estandarizad.....
(19073:19144) - D 4**

“La evaluación nacional, las pruebas se aplicaban de forma estandarizada” 4:86.

**4:89 La UMRE nació dentro del proyecto Mecaep, que era un proyecto de finan.....
(7117:7445) - D 4**

“La UMRE nació dentro del proyecto Mecaep, que era un proyecto de financiamiento externo y se suponía que se comenzaba a evaluar el sistema uruguayo de educación y por lo tanto la evaluación debería estar fuera del sistema, el sistema no podía evaluarse a sí mismo. Por eso la UMRE surge como algo externo dentro de este proyecto” 4:89.

● **ECF: Formativa**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Función - Formativa

15 Citas:

HITO 2

**2:15 se hizo pensando siempre en valor agregado para el maestro que no es c.....
(4630:5123) - D 2**

se hizo pensando siempre en valor agregado para el maestro que no es como empiezan las evaluaciones cuando se arman. ¿Cómo hago para que la visualización de resultados tenga sentido pedagógico? Y ahí empezamos a pensar cuál es pantalla? cómo le muestro lo ítemes? cómo le resumo lo que pasó, con una visión que permita al maestro identificar fortalezas y debilidades de un grupo? ver que le pasó a un niño en particular, cuáles fueron las actividades más difíciles y más fáciles en una prueba.

**2:16 Yo te diría que la magia, todos haciendo la misma cosa, se generan inf.....
(5187:5506) - D 2**

“Yo te diría que la magia, todos haciendo la misma cosa, se generan informaciones informaciones a distintos estamentos: el maestro ve sus pruebas, el director ve su escuela, el inspector ve su jurisdicción y a nivel nacional vemos 40 mil niños que se enfrentaron a un texto y tuvieron que ver cuál era la idea principal” 2:16.

**2:28 se hace a mitad de año porque es una prueba para el aprendizaje, no de.....
(10798:11105) - D 2**

se hace a mitad de año porque es una prueba para el aprendizaje, no del aprendizaje. No es tanto para ver... Y ahí recoge distintas cosas: una de las cosas que recoge es, si yo todavía no enseñé ese concepto - contenido, son ideas previas de ese concepto - contenido y yo puedo seguir trabajando al respecto.

**2:32 lo que permite es, devolver durante el año lectivo a cada estudiante y.....
(13740:14128) - D 2**

lo que permite es, devolver durante el año lectivo a cada estudiante y también tener una visión de árbol y bosque. O sea, a este niño le fue así, a este grupo le fue así, a esta escuela le fue así, a esta jurisdicción le fue así. Y sobre todo lo importante es: los mensajes que surgen del proceso que vuelven al aula, a los inspectores, a los directores, como mensaje de énfasis posterior.

**2:40 yo te diría, inclusive los que van en contra de la evaluación en línea.....
(18725:19156) - D 2**

yo te diría, inclusive los que van en contra de la evaluación en línea no pueden discutir la calidad del instrumento: tienen mucha revisión previa, están todas alineadas al programa, hay alguna que es más difícil que otra, pero de nuevo, parte de la innovación es: "sabe qué, usted se puede

equivocar y no hay problema porque yo voy a seguir enseñando y es bueno que nos hayamos equivocado ahora porque hay seis meses de enseñanza".

2:43 lo que nosotros reportamos es actividad por actividad. Que haber, a lo..... (20782:20891) - D 2

lo que nosotros reportamos es actividad por actividad. Que haber, a los efectos formativos es el más potente.

2:67 la evaluación formativa en línea (4075:4106) - D 2

la evaluación formativa en línea

4:36 ...se liberan. Lo que se le da la posibilidad al docente es: de aplica..... (17881:18436) - D 4

...se liberan. Lo que se le da la posibilidad al docente es: de aplicar la prueba; de tener la información en forma inmediata (no bien termina de contestar el último niño, se cierra la evaluación y él, en ese mismo momento, el docente tiene una grilla con las respuestas de los alumnos); y el poder trabajar a partir de los resultados. Ese es el foco de la evaluación formativa.

Si el maestro no trabaja a partir de los resultados la evaluación no es formativa. Es decir, ninguna evaluación es formativa por sí misma, depende del uso que le dé el docente.

5:37 Con una característica especial, es decir, no son evaluaciones de lo q..... (5443:5685) - D 5

Con una característica especial, es decir, no son evaluaciones de lo que el chico tiene que saber a esa altura del año en el grado que se evalúa, sino que son más bien una orientación pedagógica, intervención didáctica del docente, en el aula,

7:4 Las evaluaciones en línea son evaluaciones para el aprendizaje y no de..... (1508:1632) - D 7

Las evaluaciones en línea son evaluaciones para el aprendizaje y no del aprendizaje, en concordancia con su sentido formativo

**9:1 empezamos a pensar en otro tipo de evaluación, no la evaluación para d.....
(1119:1486) - D 9**

empezamos a pensar en otro tipo de evaluación, no la evaluación para dar resultados sino la evaluación formativa que ayude al maestro a monitorear los aprendizajes y poder, durante el trayecto del año, tener determinadas acciones con sus alumnos que los ayudaran a avanzar en los conocimientos y en los aprendizajes. Así un poco fue como surgió la evaluación en línea.

**9:5 los resultados no se los damos nosotros sino que los obtienen en forma..... (3288:3758)
- D 9**

“Los resultados no se los damos nosotros [DIEE] sino que los obtienen en forma inmediata, porque son en línea, inmediatamente termina la aplicación. Entonces él puede hacer uso de esos resultados, esa es una de las mayores bondades que tiene. La idea era eso, provocar la autonomía del docente. Promover eso, que el docente pueda hacerse cargo de la aplicación, del análisis de los datos, porque la siente como más suya ese tipo de evaluaciones. No es algo impuesto desde afuera” 9:5.

**9:7 La idea es esa, promover las reuniones de los docentes para el análisis..... (4397:4486)
- D 9**

La idea es esa, promover las reuniones de los docentes para el análisis de los resultados.

**10:15 la primera tendencia de algunas autoridades fue saber el resultado glo.....
(9074:9431) - D 10**

la primera tendencia de algunas autoridades fue saber el resultado global. La DIEE intenta contestar esto de darle un resultado global y ya no era esa la intención, ahí hay un primer desvío que después se corrige y dice: no, cuidado nosotros no, no fue para eso que fue creada y puede empezar a desvirtuarse no solo el propósito si no también la herramienta.

**10:19 se dice, la prueba, esta online, es formativa y la otra es sumativa. T.....
(11356:11591) - D 10**

se dice, la prueba, esta online, es formativa y la otra es sumativa. Teóricamente es correcto, importa que en la práctica se lo viva también como dos cosas que son dos modalidades o dos tipos más que modalidades de evaluación diferente.

**10:23 cuando hablamos de resultado de aprendizaje obviamente estamos en la a.....
(13424:13597) - D 10**

cuando hablamos de resultado de aprendizaje obviamente estamos en la aplicación del conocimiento y aquí en la evaluación formativa estamos en la construcción del conocimiento

**10:26 la evaluación en este caso te va a decir en qué momento del proceso es.....
(16036:16492) - D 10**

la evaluación en este caso te va a decir en qué momento del proceso está y te va a hablar de esos ritmos y te puede decir por qué no pudo resolver ese ejercicio, y no pudo resolver ese ejercicio que era el ítem elegido para la prueba, porque su momento del proceso no se lo permite todavía, pero estoy hablando de un momento del proceso no que él no pueda hacerlo, no puede hacerlo ahí, ahora porque le falta en esa construcción avanzar algunos grados ¿no?

**11:2 esta evaluación a mi me parece que fue muy significativa porque por pr.....
(2471:2716) - D 11**

“Esta evaluación a mi me parece que fue muy significativa porque por primera vez el maestro no tenía que esperar los resultados, no tenía que ir a su casa, corregir y después sacar conclusiones que en definitiva eso es lo que hicimos toda la vida” 11:2.

- **ECFR: Formativa_R**

1 Citas:

HITO 3

**8:35 Lo que es interesante y no está del todo resuelto es cómo conviven est..... (2656:2884)
- D 8**

“Lo que es interesante y no está del todo resuelto es cómo conviven estas dos formas de evaluación: evaluaciones tradicionales estandarizadas con evaluaciones más cualitativas y por competencias y en base a rúbricas y progresiones” 8:35.

REFERENTE

- **EER: Ideográfica**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Referente - Ideográfica

0 Citas

- **EER: NNormativa**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Referente - Nomotética Normativa

1 Citas:

HITO 1

**5:34 Entonces se vio qué centros obtenían resultados de suficiencia mejor q.....
(14459:15214) - D 5**

Entonces se vio qué centros obtenían resultados de suficiencia mejor que otros y se establecieron, sobre todo en la primera evaluación que fue censal, determinados centros que les llamamos productores de conocimiento. Porque trabajaban en contextos muy deprivados y tenían logros significativamente superiores a otros y bueno en esa instancia se hizo también un estudio cualitativo de esos centros, se visitaron los centros se le hicieron entrevistas a los docentes y bueno se socializaron en el resto del sistema. También se generó un estudio estadístico de factores asociados donde se analizaron diferentes factores que incidían, sobre todo en los centros de contextos deprivados, a mejorar los resultados y fue una investigación que también se publicó.

- **EER: NCriterial**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Referente - Nomotética Criterial

28 Citas:

HITO 1

**3:13 cuando iniciamos el referente de la evaluación del 96 este, tuvimos ya.....
(8785:9073) - D 3**

cuando iniciamos el referente de la evaluación del 96 este, tuvimos ya te digo a tres asesores en lingüística con las características que tienen que cada uno, una era, una era la jefa, la que coordinaba el equipo y después teníamos un especialista en lectura y un especialista en escritura

**3:14 Bueno y entonces en lo que nosotros lo quisimos fue construir el refer.....
(10476:10623) - D 3**

Bueno y entonces en lo que nosotros lo quisimos fue construir el referente para la evaluación que fue una evaluación en lengua y matemática nada más

**3:19 surgió un referente basado en la evaluación, lo que queremos es evalua.....
(18543:19011) - D 3**

“Surgió un referente basado en la evaluación, lo que queremos es evaluar la competencia en matemática y la competencia en lectura y escritura y eso estuvo refrendado, vamos a decir el contexto de esos referentes estaban dados por el know how de los especialistas con la perspectiva que teníamos nosotros de lo que era el aula. ¿Por qué eso? porque no había un programa, ahí estamos con el programa de la salida de la dictadura, que fue un programa que fue hecho de apuro” 3:19.

**3:20 lo que pretendimos fue eso, y nuestra aspiración era poder llegar a tr.....
(20014:20165) - D 3**

lo que pretendimos fue eso, y nuestra aspiración era poder llegar a través de los procesos de evaluación al establecimiento de estándares de aprendizaje

**3:24 Nosotros cuando empezamos en el 96, en sexto año, hicimos una tentativ.....
(28672:29196) - D 3**

Nosotros cuando empezamos en el 96, en sexto año, hicimos una tentativa, pero hicimos, lo hicimos, Pedro me dijo un día: “Beatriz quiero que tú me hagas un informe sobre lo que tú esperas que los niños logren al salir de sexto de primaria y que me digas qué cosas de lo docente, que cosas de la escuela, pero sobre todo de la parte pedagógica, qué características pedagógicas

puede tener un docente para lograr” vos te das cuenta que eso yo lo que tenía que hacer era recitar lo que sabía por que investigación no tenía nada.

**3:27 en el 95, eso yo me había olvidado, con Pedro recorrimos todo el país,.....
(29576:29784) - D 3**

en el 95, eso yo me había olvidado, con Pedro recorrimos todo el país, pero si, era un recorrido relámpago, reuniéndonos con todos los inspectores para darles el referente para discutirlo y para que aportaran.

**3:33 lo que nosotros evaluábamos tiene un anclaje en un referente que nunca.....
(34210:34305) - D 3**

“lo que nosotros evaluábamos tiene un anclaje en un referente que nunca lo había dado el sistema” 3:33.

**3:34 Más allá de que todavía alguien pueda decir que no, las competencias y.....
(34457:34966) - D 3**

Más allá de que todavía alguien pueda decir que no, las competencias ya no te generan dudas. Entonces ahora no es el problema hablar de competencias, ahora lo que queremos evaluar es realmente qué, en relación a lo que los chiquilines aprenden en la escuela, como no teníamos eso claro en el 96, fue válido, o por lo menos yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pero además lo dijimos, es un referente, ahí dijimos lo que para la UMRE era el vamos a decir, el aprendizaje esperado

**3:42 Aristas tiene un referente curricular, hay un currículum, el otro era.....
(48774:48970) - D 3**

Aristas tiene un referente curricular, hay un currículum, el otro era un proyectito para salir del paso. Y “fue hecho muy rápido, con poco nivel de participación” 3:42. En Aristas hubo más participación.

3:49 establecimos el referente (10848:10873) - D 3

establecimos el referente

**4:12 Teníamos niveles de desempeño de lectura y de matemática y de ciencias.....
(6658:6930) - D 4**

Teníamos niveles de desempeño de lectura y de matemática y de ciencias también cuando se incorporó las ciencias naturales. Eran tres tablas donde se les describía a los maestros los diferentes niveles que podía alcanzar los alumnos y el maestro además lo podía ubicar allí.

**4:59 otra característica, era que fue un enfoque de pruebas referidas a cri.....
(27784:28101) - D 4**

otra característica, era que “Fue un enfoque de pruebas referidas a criterio y no a norma. Porque el enfoque principal no era ordenar las escuelas según sus resultados sino era compararlas en base a un criterio y el criterio por ejemplo para ver la suficiencia de los alumnos fue ubicado un 60% de ítemes correctos” 4:59.

**4:67 En aquel momento no había perfil de egreso y eso era un gran problema,.....
(29679:30370) - D 4**

“En aquel momento no había perfil de egreso y eso era un gran problema, hasta el día de hoy que ahora, recién en la actualidad se está trabajando y están haciendo perfiles de egreso. Porque el referente básico para elaborar las pruebas, si hubiera habido perfiles de egreso hubiese sido buenísimo para nuestro sistema. Pero no lo había. ¿Entonces cuál es el referente de evaluación? ¿Cuál era el...

V: Programa nomás ¿o qué?

G: En primer momento se pensó, bueno, evidentemente que el currículo el programa tiene que ser uno de los referentes fundamentales de lo que se está trabajando en las escuelas. ¿ Pero qué pasaba? El currículum era de mitad del siglo, anterior y había una reformulación” 4:67.

**4:69 pensamos, bueno el programa es uno de los referentes ineludibles pero.....
(30707:31445) - D 4**

pensamos, bueno el programa es uno de los referentes ineludibles pero no pude ser el único. Entonces además había que ver cuál eran las competencias, las habilidades que los alumnos egresaban del ciclo primario más allá de su contexto social. Eso era cómo el objetivo. Entonces, bueno se habló, este con, bueno con gente inclusive de media, de la universidad y bueno y se apuntó una serie de competencias que aunque no estuvieran en el programa, y bueno de hecho no hay competencias porque no un programa por competencias, no restringirnos solamente al programa y pensar en los saberes que todo niño uruguayo debería saber cuando egresa de la

escuela. Y eso un poco fue una combinación de de de cosas y no solamente el currículum como tal.

4:90 Nunca se hizo este, un ranking (23505:23534) - D 4

Nunca se hizo este, un ranking

5:18 No era pruebas criteriales, no había un criterio fijado, este eran pru..... (13910:14458) - D 5

No era pruebas criteriales, no había un criterio fijado, este.. “Eran pruebas, que se consideraban porcentajes de ítems fáciles, medios y difíciles. Se construían tendiendo a una media digamos sin establecer criterios de que con tal porcentaje..., aunque se definió, para establecer niveles de suficiencia y comparaciones entre centros, se consideró el 60% de la resolución de la prueba como un nivel suficiente de la prueba en general. Es decir que si la prueba tenía 20 ítems, este, el alumno tenía suficiencia si tenía resueltos bien 12 o más” 5:18.

5:23 Los preparábamos en cómo hacer un buen ítem, que tenía que tener, qué..... (16723:16888) - D 5

Los preparábamos en cómo hacer un buen ítem, que tenía que tener, qué era lo que tenía que medir y le dábamos al referente de la medición las competencias a evaluar.

6:61 Se elabora la definición de competencias y elaboración de logros de co..... (28656:29017) - D 6

Se elabora la definición de competencias y elaboración de logros de contenidos programáticos y hay una explicación, hay na definición de cómo se emplea el término competencia , este

V: Porque el programa y el currículum hasta el día de hoy...

P: Sigue siendo de contenidos

V:... Sigue siendo contenidista.

P: Claro y esto suponía un paso adelante en ese sentido.

6:63 la definición de que la suficiencia era responder el 60%, no era un nú..... (29483:29774) - D 6

“La definición de que la suficiencia era responder el 60%, no era un número arbitrario porque se hizo un análisis de acuerdo a las preguntas, una especie de book mark para definir de acuerdo

a los ítems que habían que era razonable esperar que un alumno fuera capaz de hacer al terminar sexto” 6:63.

**6:78 se hizo un manual de corrección para que los maestros corrigieran los.....
(46732:46832) - D 6**

se hizo un manual de corrección para que los maestros corrigieran los textos escritos de los alumnos.

HITO 2

2:27 está alineada a objetivos curriculares (10751:10790) - D 2

“Está alineada a objetivos curriculares” 2:27.

2:65 están todas alineadas al programa, (18872:18907) - D 2

“Están todas alineadas al programa” 2:65

**7:8 Las evaluaciones en línea en ese período no contaban, como hoy en día,.....
(2377:2758) - D 7**

“Las evaluaciones en línea en ese período no contaban, como hoy en día, con el Documento Base de Análisis Curricular que presenta los perfiles de egreso para 3ero y 6to año. Sin embargo, todas las actividades que finalmente constituían cada prueba daban cuenta de los contenidos del Programa escolar del grado a evaluar o de grados anteriores aludiendo a la recursividad del programa” 7:8.

**9:2 Estas evaluaciones además se basan mucho en lo curricular, en lo que e.....
(2616:2864) - D 9**

“Estas evaluaciones además se basan mucho en lo curricular, en lo que el docente trabaja con sus alumnos a lo largo del año, con los perfiles de egreso, que también últimamente están utilizando los maestros” 9:2. Y bueno, con toda la parte más de sistema.

**9:10 Nuestro norte es el programa, los perfiles, pero los perfiles están el..... (8590:9289)
- D 9**

“Nuestro norte es el programa, los perfiles, pero los perfiles están elaborados en base a los programas. Para nosotros era fundamental que salieran los perfiles ahora, porque realmente para los que hacemos evaluación el tener perfiles de egreso es fundamental, es lo que te da el soporte,

lo que te da el norte para hacer la prueba y nos permite afinar mucho más. Y además trabajando siempre con los inspectores, con los formadores en servicio, que son los que están más cerca del docente y estamos siempre elaborando nuevas actividades de prueba a través de lo que nosotros le llamamos itemólogos. Son los que hacen los ítems pero son docentes también. Ellos se basan en lo curricular y los perfiles.

**9:11 En ese sentido sí, que eso es diferente a como hacíamos las evaluacion.....
(9447:9831) - D 9**

En ese sentido sí, que eso es diferente a como hacíamos las evaluaciones nacionales. Bueno ahora están marcadas en los perfiles y en el currículo pero cuando empezaron las evaluaciones nacionales, no era netamente curricular porque teníamos un currículo viejo que realmente estaba muy deprimido digamos y no se podía tomar de base para hacer las evaluaciones. Eso ha cambiado bastante.

**11:16 cuando nosotros tuvimos el programa del 2008, cuando en el 2015 dijimo.....
(11034:11260) - D 11**

cuando nosotros tuvimos el programa del 2008, cuando en el 2015 dijimos bueno ahora lo que falta en este programa que ya había sido revisado qué es. Le falta un diseño de análisis curricular que son las propias especificaciones

**11:17 Entonces yo creo que la evaluación para llegar a esas especificaciones.....
(12011:12187) - D 11**

Entonces yo creo que la evaluación para llegar a esas especificaciones ¿con qué se trabajó? “Se trabajó con el programa pero también se trabajó con lo propio de las evaluaciones” 11:17.

- **EER: De Progreso**

8 Citas:

HITO 3

**1:22 El problema que tienen las progresiones es que no son una herramienta.....
(20314:21636) - D 1**

“El problema que tienen las progresiones es que no son una herramienta muy amigable. La herramienta en sí no es amigable, creo que es bastante compleja. Y la complejidad de alguna medida tiene que ver con que no articula, de momento, con nuestra cultura profesional, nosotros no estamos acostumbrados a trabajar de esa manera, estamos acostumbrados a trabajar de otra forma que involucra más el contenido y la valoración en relación así ese contenido había sido usado correcta o incorrectamente. Meter todo esto es un shock y después la herramienta en sí es muy exhaustiva y bastante compleja de compatibilizar con la rutina, sobre todo pensando en un profesor, por ejemplo de educación media” 1:22. , para primaria también, pero en educación media cuando vos tenés muchos grupos y por lo tanto se te multiplican los alumnos, trabajar con esas herramientas para poder valorar las competencias de tus estudiantes se vuelve una tarea medio titánica y bastante difícil de poder realizar.

En primaria si bien también es complejo, puedes tener uno o dos grupos si trabajas en dos turnos, y compartís una semana completa con ese mismo grupo, de lunes a viernes cuatro, cinco horas a veces más y bueno, hay como otras condiciones de partida, que permiten trabajar de una manera que resulte más viable trabajar con esta progresión.

1:30 las progresiones de aprendizaje, lo que te decía hace un rato, es muy..... (32805:33564) - D 1

“Las progresiones de aprendizaje, lo que te decía hace un rato, es muy complicado para un docente llenar las progresiones y es muy difícil, no se puede hacer un test... capaz que dos cosas, la más sencilla sería, este que los propios alumnos se autoevaluaran, una jornada ellos en la propia cuestión se autoevalúan y se genera ahí una representación gráfica de las autoevaluaciones de los alumnos y en función de eso el docente trabaja. Eso viabilizaría muchísimo más el uso desde las rúbricas a nivel de educación media por ejemplo. Pero otra cosa que es un poquito capaz más sofisticada, utilizando esos mismos conceptos que están súper bien estructurados, porque son buenas herramientas, osea desde el punto de vista conceptual son densas y son interesantes” 1:30.

8:6 Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un..... (1495:1808) - D 8

“Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un universo de competencias posibles y ofrecer herramientas de evaluación, que son las que llamamos

progresiones, está definiendo un marco para la acción [...]” 8:6. Y esto no existía, no existe en ningún otro proyecto educativo en el Uruguay contemporáneo.

8:20 Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y..... (8660:8742) - D 8

“Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y no numéricas” 8:20.

8:22 Estas herramientas tiene su origen el en equipo de Michael Fullan, en..... (10704:10954) - D 8

“Estas herramientas tienen su origen en el equipo de Michael Fullan, en el pensamiento de Michael Fullan, tengo entendido que pasaron por diversas revisiones y fueron testeadas en diversos formatos, pasaron por distintas versiones a las que tenemos hoy” 8:22.

8:33 Todo este conjunto de herramientas que en lo que tienen que ver en su..... (7867:8211) - D 8

“Todo este conjunto de herramientas que en lo que tienen que ver en su formato lucen todas como progresiones, como rúbricas: organizadas en dimensiones y en niveles, todas esas herramientas forman el componente que le llamamos Nuevas Mediciones. Por lo tanto denotan toda otra concepción de qué es lo que hay que evaluar y cómo hay que evaluarlo” 8:33.

8:36 foco en el pensamiento crítico con una definición operativa de lo que..... (2055:2286) - D 8

“Foco en el pensamiento crítico con una definición operativa de lo que es pensamiento crítico y con una imagen de cómo sería un progreso, cuál es el camino que el estudiante podría hacer para ir desarrollando su pensamiento crítico” 8:36.

8:37 lo que realmente nos interesa es el aprendizaje profundo que está defi..... (6354:6658) - D 8

“Lo que realmente nos interesa es el aprendizaje profundo que está definido como un conocimiento o un aprendizaje que integra las competencias para la vida, entonces evaluar el progreso de esas competencias para la vida, pasa a ser clave para poder evaluar el camino del desarrollo del aprendizaje profundo” 8:37.

- **EEI: Objetivas**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Instrumento - Pruebas Objetivas

5 Citas:

HITO 1

**4:5 Eran pruebas básicamente de opción múltiple con alguna propuesta abier.....
(3512:3621) - D 4**

“Eran pruebas básicamente de opción múltiple con alguna propuesta abierta, pero básicamente de opción múltiple” 4:5.

**6:31 Ahí la que empezó a liderar fue Beatriz con la experiencia práctica y.....
(11573:11793) - D 6**

Ahí la que empezó a liderar fue Beatriz con la experiencia práctica y claro, “[...] su preocupación era hacer pruebas que fueran, dentro de las limitaciones de las pruebas de múltiple opción, fueran didácticamente aceptables” 6:31.

**6:52 Lo que me dice Andrés siempre es que la múltiple opción te permite que.....
(21811:21929) - D 6**

Lo que me dice Andrés siempre es que la múltiple opción te permite que al terminar la prueba el maestro puede ver todo.

**6:80 Esto fue de lo último interesante que pudimos hacer en el 2002, que fu.....
(50298:50608) - D 6**

Esto fue de lo último interesante que pudimos hacer en el 2002, que fue una evaluación única para niños de cinco, primero y segundo. ¿Cuál era la complejidad de esto? Que no podías hacer una prueba escrita ni de múltiple opción, entonces esto era, una prueba aplicada individualmente, o sea era una entrevista.

HITO 2

**2:23 Cuando empezamos eran todas preguntas múltiple opción. Y las preguntas.....
(8641:8777) - D 2**

“Cuando empezamos eran todas preguntas múltiple opción. Y las preguntas múltiple opción no permiten ver procesos, permiten ver resultados” 2:23.

- **EEI: Subjetivas**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Instrumento - Pruebas Subjetivas

1 Citas:

HITO 2

2:24 Hay algunos elementos que son propios del instrumento independiente de..... (8782:9187) - D 2

“Hay algunos elementos que son propios del instrumento independiente de lo que nosotros queramos. De hecho cuando empezamos teníamos la preocupación de hacer preguntas abiertas. Lo único que las preguntas abiertas tenían que tener una rúbrica de corrección y hacíamos las rúbricas de corrección y las poníamos y teníamos 30% de los maestros que habían corregido la pregunta según la rúbrica” 2:24. Y preguntábamos

- **EEI: Proceso**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Instrumento - Pruebas de Proceso (Rúbricas)

0 Citas

AGENTE EVALUADOR

- **EEA: Interno**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Agente - Interno

6 Citas:

HITO 2

**4:35 las evaluaciones en línea las aplica el maestro, son totalmente autónomas.....
(17676:17851) - D 4**

las evaluaciones en línea las aplica el maestro, son totalmente autónomas. Osea, se elaboran las pruebas, se ponen a disposición de todos los docentes que quieran aplicarlas...

**9:3 Todas las evaluaciones nuestras en este momento tienen la particularidad.....
(3170:3281) - D 9**

Todas las evaluaciones nuestras en este momento tienen la particularidad de que son gestionadas por el docente.

**9:9 Eso tendríamos que hacerlo con un aplicador externo y no es la idea po.....
(7251:7360) - D 9**

Eso tendríamos que hacerlo con un aplicador externo y no es la idea porque es un instrumento para el maestro.

**11:14 sabemos que los maestros usan los ítemes que quedan abiertos, para qué.....
(8500:8957) - D 11**

sabemos que los maestros usan los ítemes que quedan abiertos, para qué? para sus propias evaluaciones, esas evaluaciones de cocina, de la clase, bueno esas están usando esos ítemes, porque sería absurdo que estuvieran haciendo y pensando, no te olvides que veníamos de años de sentarnos como maestros de clase, como directores, como inspectores elaborando los propios ítemes y bueno, elaborándolos con la mejor intención pero a veces no con la mejor calidad.

HITO 3

**1:25 va a haber que ir buscando formas de generar otras conciliaciones, de.....
(24051:24696) - D 1**

va a haber que ir buscando formas de generar otras conciliaciones, de conseguir que estas 6c con sus herramientas, esperemos que sean un poco más sencillas, articulen con nuestro currículum que es algo en lo que creo que desde la red tampoco se ha hecho de forma muy sistemática, se ha dejado un poco librado a cada uno de los docentes y me parece correctísimo, el docente tiene la formación como para poder hacerlo, pero me parece también que en muchos

casos se sentirían mucho más acompañados si pudiéramos hacer, no de una forma muy rígida ni muy estricta pero, si pudiéramos dar como claves de cómo podríamos llevar adelante esa articulación

**8:14 Del docente haciendo un uso específico de una progresión de aprendizaj.....
(5468:5658) - D 8**

Del docente haciendo un uso específico de una progresión de aprendizaje o una rúbrica y llevando eso contextualizándolo a su franja etaria, su ciclo educativo y a sus estudiantes específicos.

**15:6 El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estud.....
(1583:1746) - D 15**

El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, podemos decirlo así, fue medido por el docente usando las progresiones de aprendizaje,

● **EEA: Externo**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Agente - Externo

8 Citas:

HITO 1

**3:41 nosotros cuando mandábamos el aplicador era lo que estábamos controlan.....
(45805:46196) - D 3**

nosotros cuando mandábamos el aplicador era lo que estábamos controlando, hicimos todo un manual, nos reunimos por todos los departamentos, nosotros siempre hacíamos campaña por todos lados, este, eh y bueno y ahí después lo que hicimos fue ofrecerles que aquellos que querían que nosotros lo procesáramos, que nos mandaban todo y nosotros procesábamos los datos y les devolvíamos los datos.

**4:38 la evaluación nacional, las pruebas se aplicaban de forma estandarizad.....
(19074:19229) - D 4**

la evaluación nacional, las pruebas se aplicaban de forma estandarizada, con aplicadores externos. Luego se libraba la prueba y el maestro la podía aplicar.

**4:40 Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplic.....
(19308:19473) - D 4**

Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplicador externo.

**4:88 Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos y bueno, e.....
(10252:10422) - D 4**

Las pruebas toda la vida se hicieron por docentes uruguayos y bueno, estaba por detrás también toda la parte política del financiamiento externo a través del Banco Mundial

**5:17 Eso también fue algo que generó mucho, mucho mal estar, que un aplicad.....
(10700:10915) - D 5**

Eso también fue algo que generó mucho, mucho mal estar, que un aplicador externo viniera con una caja mágica que sacaba las cosas, que no las mostraba a nadie, que no podían ver los ítemes, que era todo confidencial...

**5:21 En el caso nuestro era externo el aula pero interno al sistema porque.....
(16299:16888) - D 5**

En el caso nuestro era externo el aula pero interno al sistema porque todos nosotros eramos docentes y teníamos la camiseta puesta por el sistema. El hecho de que no conocíamos al grupo que iba a evaluar, pero tanto los que confeccionábamos los ítemes éramos maestros con experiencia en aula, le dábamos el término itemólogo, hacíamos cursos de capacitación en docentes que se presentaban como aspirantes a traducir ítemes.

**6:97 Los aplicadores eran maestros, que los entrenábamos, los maestros iban.....
(50609:50827) - D 6**

Los aplicadores eran maestros, que los entrenábamos, los maestros iban con una serie de portadores de texto, los datos, etc. o sea, el aplicador tenía un diálogo con el niño y tenía una planilla donde iba registrando.

MOMENTOS

- **EEM: Inicial**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Momento - Inicial

0 Citas

- **EEM: Procesual**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Momento - Procesual

2 Citas:

HITO 2

**2:54 lo que quiere es cambiar el proceso por el cual... Primaria se estruct.....
(26562:27119) - D 2**

“Lo que quiere es cambiar el proceso por el cual... Primaria se estructuraba por un diagnóstico inicial, un diagnóstico final. Y nosotros cuando discutimos eso con la Insp. Técnica dijimos: vayamos a la evaluación intermedia, porque la final es autopsia” 2:54. Y en la intermedia, yo te diría que el gran cambio es que antes cuando uno reportaba cuántos niños están bien o mal, cuando llegaba arriba decía algo pero no se sabía qué decía. Y sobre todo no se creaba una visión local. Cada uno reportaba y el director reportaba al inspector. Ahora son transparentes.

**10:20 el momento en que se aplica la prueba, la aplicamos en esos años en se.....
(11676:11987) - D 10**

“El momento en que se aplica la prueba, la aplicamos en esos años en setiembre más o menos, decían pero era muy tarde para que sea formativa debería ser en el primer semestre, en el primer semestre, entonces uno tiene todo el segundo semestre para intervenir desde lo pedagógico, más puntualmente según cada niño” 10:20.

- **EEM: Final**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Momento - Final

0 Citas

- **EEM:InPrFi**

HITO 3

15:4 En cuanto a las condiciones de la escuela, los reportes fueron hechos..... (3227:3603)

- D 15

En cuanto a las condiciones de la escuela, los reportes fueron hechos por los equipos directivos, también en forma de evaluación comparativa, para iniciar el trabajo desde un punto de referencia en el tiempo en el que planificarían sus respuestas en función a dicho informe de referencia inicial. Implementaron algunos cambios, regresaron y se evaluaron en esa línea de tiempo.

15:7 El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estud..... (1583:1895) - D 15

El desarrollo de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, podemos decirlo así, fue medido por el docente usando las progresiones de aprendizaje, [el docente] escribiendo informes pre y post intervención para aquellos estudiantes en los que el Aprendizaje Profundo se vio claramente estimulado.

ANÁLISIS DE DATOS

- **EEAD: TCT**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Análisis de Datos - TCT

4 Citas:

HITO 1

**4:10 se comenzó a usar, este, TRI, en el 2005 que nos permitía de una maner.....
(5213:5771) - D 4**

“Se comenzó a usar TRI en el 2005 que nos permitía de una manera mucho más científica digamos, asegurar la comparabilidad de las pruebas, antes se hacía con teoría clásica, pero en el 2013, bueno ya no era la aplicación en papel, era en computadora, no era teoría clásica era actividad de respuesta al ítem. Al ser teoría de respuesta al ítem también se comenzó a dar resultado de una manera distinta, se permitió trabajar con niveles de desempeño, mientras que con teoría clásica, lo que se permitía era trabajar con porcentaje de alumnos suficientes” 4:10.

**4:11 estableciendo la suficiencia en un 60% de ítems bien resueltos de la p..... (5839:5914)
- D 4**

estableciendo la suficiencia en un 60% de ítems bien resueltos de la prueba.

**5:9 La comparación es un poco complicada, variamos también la métrica de d.....
(4394:5097) - D 5**

“La comparación es un poco complicada, variamos también la métrica de de las actividades, en una de las primeras solamente utilizamos, eh, porcentaje de respuesta correcta a través de un análisis de ítems, que era el tradicional. [...] Las teorías clásicas del ítem (TCT) y después pasamos a TRI, teoría de respuesta al ítem que es más precisa y te permite una comparación en el tiempo mucho más específica” 5.9. Y después fuimos profundizando también en la forma de encarar la evaluación. Esta al ser censal tenía que ser de múltiple opción, empezamos a hacer evaluaciones muestrales pero más de corte ítem abierto no tanto de múltiple opción sino de producción de respuesta por parte del niño.

**6:62 fueron pruebas hechas con mucha artesanía digamos y con muy poca acumu.....
(29258:29972) - D 6**

“fueron pruebas hechas con mucha artesanía digamos y con muy poca acumulación, o sea, desde el punto de vista técnico tienen debilidades ¿no? Por ejemplo, son pruebas de teoría clásica ¿no? Porcentajes, respuestas correctas y la definición de que la suficiencia era responder el 60%, no era un número arbitrario porque se hizo un análisis de acuerdo a las preguntas, una especie de book mark para definir de acuerdo a los ítems que habían que era razonable esperar que un alumno fuera capaz de hacer al terminar sexto. Y el foco de los reportes fue reportarnos tanto porcentaje promedio de respuestas correctas que eran los que hacían los chilenos si no porcentaje de estudiantes que pasaban el nivel de suficiencia” 6:62.

- **EEAD: TRI**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Análisis de Datos - TRI

3 Citas:

HITO 2

**2:41 en 2005 fue la primera por Teoría de Respuesta al Ítem, la segunda gra.....
(19718:20238) - D 2**

“En 2005 fue la primera por Teoría de Respuesta al Ítem, la segunda gran etapa, en donde, como es un sistema matricial preguntamos como 80 o 90 de matemática que requieren más dominios de los que pueden entrar en 24 actividades y que a su vez, utilizando métodos estadísticos, podemos describir niveles de desempeño. Entonces describimos: estos niños de nivel uno son capaces de hacer esto y no son capaces de hacer esto y así sucesivamente. Creo que es una mejor forma de reportar el desempeño que con la teoría clásica.

**2:42 uno de los problemas que tiene la evaluación en línea es que no tiene.....
(20252:20395) - D 2**

“Uno de los problemas que tiene la evaluación en línea es que no tiene un resultado global, sino que tiene un resultado actividad por actividad” 2:42.

- **EEAD: Descriptivo**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Análisis de Datos - Descriptivo

5 Citas:

HITO 3

**8:21 Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y.....
(8660:9503) - D 8**

Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y no numéricas y que no son sistematizables en un componente numérico. Eso ofrece una concepción distinta de evaluar, a nivel sistémico la limitación es para los datos agregados. Los datos agregados que surgen de eso son de escasa utilidad, no es el fin. Lo que pasa que igual agregamos todos los datos, lo que no me parece mal, de hecho lo hacemos a nivel nacional y lo hacemos con los otros países de NPDL pero hay que tomarlos con cuidado. A ver, porque no es el fin pero al mismo tiempo se ha trabajado en esta cuestión de la consistencia entre evaluadores, el inter-rater reliability, que sino es el fin y a nadie le interesa, entonces para qué lo hacemos. Pero sí estamos como viendo qué nos dicen esos datos agregados? cómo lo podemos usar? porque siempre es tentador.

15:9 el hecho de que los datos cualitativos que habíamos recolectado eran t..... (5934:6240) - D 15

el hecho de que los datos cualitativos que habíamos recolectado eran tan importantes como los cuantitativos. Recolectar datos cualitativos a escala local y global resultó ser desafiante por razones de contexto, por razones locales: diferencias entre nuestros co-anfitriones a lo largo de toda la red global.

15:10 Lo que aprendimos fue a valorar realmente lo que llamamos AMMA (método..... (6559:6876) - D 15

Lo que aprendimos fue a valorar realmente lo que llamamos AMMA (método auténtico de evaluación mixta), es decir, a ver una variedad de evidencia que triangula todos los puntos de vista que apoyan en cierto número de niveles las evaluaciones que estábamos haciendo, ya fueran de estudiantes, escuelas o del aprendizaje.

15:11 Así que una de las cosas que aprendimos al momento de este hito fue, p..... (7374:7841) - D 15

Así que una de las cosas que aprendimos al momento de este hito fue, pienso yo, fue a cambiar de lo cuantitativo a lo cualitativo. Los desafíos de recolectar datos cuantitativos a lo largo de una red global y, por supuesto, local fueron muchos. En particular, el hecho de trabajar con escuelas con estructuras diferentes, en zonas horarias distintas y de hecho en hemisferios distintos, eso hace que la recolección consistente de datos cuantitativos sea un desafío.

**15:12 Lo que surgió como algo de mucho valor para nosotros al momento de obs.....
(8288:8758) - D 15**

Lo que surgió como algo de mucho valor para nosotros al momento de observar toda esta evaluación cuantitativa fue la noción de AMMA (método auténtico de evaluación mixta). La noción de AMMA realmente hace que salga a la superficie el profesionalismo de los profesores, y respeta ese profesionalismo porque nos permite medir más que solo los resultados de unos test, nos permite usar evidencia para construir juicios más abarcativos sobre el desarrollo de los estudiantes.

EQUIPO RESPONSABLE

- **EEE: Diseño**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Equipo responsable - Diseño

22 Citas:

HITO 1

**3:10 ese equipo fue muy bueno, porque era un equipo de que había profesores.....
(7931:8145) - D 3**

“Ese equipo fue muy bueno, porque era un equipo de que había profesores, había estadísticos, había sociólogos, te señalo eso porque la adición era muy importante, de salir de la endogamia que trabajamos los docentes” 3:10.

**3:11 Y después los asesores en lengua, tuvimos una asesoría de tres lingüis.....
(8187:8456) - D 3**

“Y después los asesores en lengua, tuvimos una asesoría de tres lingüistas de la facultad y después de 2 docentes de matemática de media. Osea, te teníamos una serie de, bueno tuvimos muchísimos asesores, después incluso hasta nos asesoró Graciela [Chemello] la argentina” 3:11.

**3:12 Pero al primer momento tuvimos eso, esas asesorías para esta, pera est.....
(8679:9073) - D 3**

“Pero al primer momento tuvimos eso, esas asesorías para esta, pera esta eh, para esta época del 95 cuando cuando iniciamos el referente de la evaluación del 96 este, tuvimos ya te digo a tres asesores en lingüística con las características que tienen que cada uno, una era, una era la jefa, la que coordinaba el equipo y después teníamos un especialista en lectura y un especialista en escritura” 3:12.

**3:16 Entonces a partir de ahí establecimos el referente y para, porque adem.....
(10824:11158) - D 3**

Entonces a partir de ahí establecimos el referente y para, porque además todo esto fue, yo entré en agosto del 95, Pedro ingresó en junio del 95 y Graciela y Oscar por ejemplo venían ya desde el 93 porque habían sido seleccionados como docentes este, después de un, de una selección que ellos quedaron como maestros para redactar ítems

**3:23 en la UMRE los expertos eran expertos más locales, fundamentalmente de.....
(28011:28642) - D 3**

en la UMRE los expertos eran expertos más locales, fundamentalmente de Chile pero de Chile en una época que Chile no trabajaba tan bien como ahora y de Argentina que trabajaba un poquito mejor que Chile pero siempre en la metodología tradicional y algún extranjero del banco que alguna nos tiraba pero que... Bueno en este momento no, porque trabajábamos con los mejores expertos del momento para toda la parte de muestra, para toda la parte de... tuvimos la asesoría de Gilbert Valverde para todo lo que fuera los referentes y para todo lo que fuera la parte de, esto que hicimos por primera vez que fue: Oportunidad de Aprendizaje.

**3:26 éramos cuatro gatos locos para todo, era aquello era un desquicio de t.....
(29354:29505) - D 3**

éramos cuatro gatos locos para todo, era aquello era un desquicio de trabajo, pasábamos, eran las 8 de la noche y seguíamos trabajando, esas cosas que..

**3:27 en el 95, eso yo me había olvidado, con Pedro recorrimos todo el país,.....
(29576:29784) - D 3**

en el 95, eso yo me había olvidado, con Pedro recorrimos todo el país, pero si, era un recorrido relámpago, reuniéndonos con todos los inspectores para darles el referente para discutirlo y para que aportaran.

**4:21 Beatriz es una fuente de información inagotable, jeje, es el alma mate.....
(11018:11262) - D 4**

Beatriz es una fuente de información inagotable, jeje, es el alma mater de todo este proceso y luego estábamos Oscar y yo que éramos los dos docentes. Y un sociólogo, una psicóloga y no era un grupo más de 7 personas, 8 personas y hacíamos todo.

**4:35 las evaluaciones en línea las aplica el maestro, son totalmente autóno.....
(17676:17851) - D 4**

las evaluaciones en línea las aplica el maestro, son totalmente autónomas. Osea, se elaboran las pruebas, se ponen a disposición de todos los docentes que quieran aplicarlas...

**4:63 se hacían seminarios con maestros y les pedíamos a ellos que nos envia.....
(28483:29019) - D 4**

“Se hacían seminarios con maestros y les pedíamos a ellos que nos enviaran esas actividades elaboradas, se le pagaba al maestro por elaborar esas actividades, luego eran miradas muy críticamente por el equipo de evaluación, había un ida y vuelta entre el docente que las hacía y el equipo hasta que se conformaba un banco de ítems el cual utilizar para conformar la prueba. Por lo tanto los maestros estaban involucrados hasta en la elaboración de las pruebas. Osea, no eran pruebas que se elaboraban en otro país ni que venían ya hechas” 4:63.

**4:81 se habló, este con, bueno con gente inclusive de media, de la universi.....
(30991:31357) - D 4**

“Se habló, este con, bueno con gente inclusive de media, de la universidad y bueno y se apuntó una serie de competencias que aunque no estuvieran en el programa, y bueno de hecho no hay competencias porque no un programa por competencias, no restringirnos solamente al programa y pensar en los saberes que todo niño uruguayo debería saber cuando egresa de la escuela” 4:81.

**5:22 los que confeccionábamos los ítemes éramos maestros con experiencia en.....
(16514:17098) - D 5**

los que confeccionábamos los ítems éramos maestros con experiencia en aula, le dábamos el término ítemólogo, hacíamos cursos de capacitación en docentes que se presentaban como aspirantes a traducir ítems. Los preparábamos en cómo hacer un buen ítem, que tenía que tener, qué era lo que tenía que medir y le dábamos al referente de la medición las competencias a evaluar. También, qué contenido dentro de cada competencia y bueno ellos producían después en su casa, hacían entregas, se fijaban plazos y había una comisión que los evaluaba y los seleccionaba y se le pagaba por ello.

**5:27 Y también, este, el hecho de de que los docentes puedan interactuar co.....
(19427:20332) - D 5**

Y también, este, el hecho de de que los docentes puedan interactuar con la plataforma tiene un banco de ítems ya probados y testeados y ellos pueden usar en todo momento, pueden construir su prueba, aplicarla cuando quieran, pueden trabajar ítems individuales si quieren, este...

V: ¿Pueden crear ítems los docentes también?No

O: No se si está ese, eso contemplado pero es posible, es posible, ya te digo se le daba a través de la plataforma la posibilidad de crear ítems, este..no se si ahora sigue, sigue activo eso, pero si se podía hacer. Y una cosa que a los docente, al principio cuando empezamos a testear les pareció maravilloso es que la aplicaban en el mismo instante en que terminaban de aplicarla tenían los resultados, osea que la devolución es inmediata mientras que en las otras evaluaciones, bueno había que esperar, todo proceso nuestro de análisis, para después tener que volverlo a...

**6:19 El punto es que para el año 95 estaba previsto una evaluación censal e.....
(7178:8080) - D 6**

El punto es que para el año 95 estaba previsto una evaluación censal en sexto y en tercero, y a mi Germán me invita, voy al MECAEP y una de las primeras cosas que me dice es: andá a investigar qué es lo que están preparando. Yo soy profesor de origen, de filosofía y esto era para primaria, tercero y sexto de primaria, entonces lo primero que hago es consultar a gente calificada de primaria y entonces ahí surgen tres nombres que estaban vinculados a la inspección de práctica y al tema de formación docente. Fueron: Susana Iglesias, no se si llegaste a conocerla, no se si vive porque era directora, fue directora de formación docente, mayor, de mucha trayectoria; Beatriz Picaroni que era la inspectora de práctica en ese momento y Cristina

Ravazzani que también era inspectora de práctica. Y a ellas tres yo les dije: siéntense a mirar las pruebas, y entonces me dijeron: las pruebas son horribles.

**6:25 se les encomendó de las tres que habían estado: a Beatriz se le encomen.....
(9401:11363) - D 6**

se les encomendó de las tres que habían estado: a Beatriz se le encomendó la dirección técnica de la unidad. Pero de la gente que venía trabajando, hubo gente como Graciela, bueno los maestros que estaban haciendo pruebas quedaron, este, había una psicóloga Dina Gonnet que era muy buena quedó, o sea, parte del equipo quedó y otra parte se fue. Oscar quedó, Oscar se jubiló hace poco, Oscar venía de esa época. Este..ta, y había, igual no importan los nombres pero ta.

Se hizo un un cambio, yo tengo acá una de las cosas que tengo que son de los incunables es la resolución del CODICEN donde define la cancelación y establece los... mira esta es la copia fiel del original. Esta es la comunicación de Diego Martínez que era el secretario general, Balcarcel, MECAEP en ese momento tenía el director general que era Eduardo Balcarcel, que venía del período de de Gabito del herrerismo y siguió todo el período de Rama y yo entré como director técnico para encargarme de la parte más... Y entonces acá está toda la cuestión, ves que dice que el consejo compartió, analizó los modelos, sometió a un conjunto de especialistas, vino una mujer de Argentina Lucrecia Tulic que era la directora de evaluación, las inspectoras de práctica docente del CEP, Beatriz Picaroni y trabajó una lingüista, no me acordaba de ella, Graciela Barrios que es conocida. Entonces hacen todo un análisis técnico de las debilidades de las pruebas, la mayoría de los ítems no miden competencias significativas y complejas, chin chin chin, eh, las pruebas están constituidas con yuxtaposición de ítems que ...todo esto es del informe que ya se hicieron obviamente y entonces resuelven rectificar la operación cancelar la operación censal, iniciar un nuevo proceso, únicamente para sexto, entonces se decidió que fuera solo sexto, diferirlo para el 96, cancelar porque ya se había solicitado la impresión de las pruebas, re dimensionar la unidad, entonces se suprime una serie de cargos y ta.

HITO 2

**2:38 La responsabilidad final de la prueba yo diría que es nuestra, pero no.....
(16610:16752) - D 2**

La responsabilidad final de la prueba yo diría que es nuestra, pero nosotros primero pensamos ¿cuáles van a ser los temas de énfasis este año?

**2:63 nosotros los trabajábamos siempre con inspección técnica, con los form.....
(3187:3390) - D 2**

“nosotros los trabajábamos siempre con inspección técnica, con los formadores y con los evaluadores en acordar elementos fundamentales que tiene un niño que apropiarse dado el programa escolar que tenemos” 2:63.

**7:12 Además antes de cada ciclo se conforman equipos de trabajo integrados.....
(2761:2975) - D 7**

Además “antes de cada ciclo se conforman equipos de trabajo integrados por los docentes de los equipos técnicos de evaluación, los formadores (del IFS y de PAEPU) e Inspectores designados por Insp. Técnica del CEIP” 7:12.

**10:30 Inventaron una palabra, maestros que elaboran ítems ¿no? Como un espe.....
(19178:20457) - D 10**

“Inventaron una palabra, maestros que elaboran ítems ¿no? Como un especialista en elaborar ítems. ¿Por qué? Porque la DIEE sin duda que tiene un saber propio de la evaluación que es seleccionar o construir indicadores, todo objeto de la evaluación, un objeto que va a ser el evaluado, lo primero que se hace es ver cuáles son las dimensiones que componen ese objeto, acá estamos hablando del aprendizaje como objeto de la evaluación. Bueno, en este caso, el objeto de la evaluación, aprendizaje ¿qué dimensiones tiene? y de esas dimensiones que tiene ¿cuáles son los indicadores que me permiten ver, visualizar, para poder medir? porque tiene que ser medible. Entonces esa es la especialidad de los que son especialistas en evaluación pero ellos quisieron siempre trabajar con los maestros porque los maestros son los que saben que es lo que se enseña en segundo en esta época del año, en esta asignatura. De manera que se hizo una complementariedad muy valiosa, a mi manera de ver, entre el conocimiento del evaluador y el conocimiento de la maestra, que le iba aportando cuales son los contenidos programáticos y cuáles son los tipos de actividades que se proponen a los niños para que aprendan. Entonces ahí construyeron muchos y calibraron, hubo que calibrar todos los ítems” 10:30.

**11:9 no es lo mismo una evaluación que está hecha por colegas que en cierta.....
(5025:5311) - D 11**

“no es lo mismo una evaluación que está hecha por colegas que en cierta medida tienen una experticia en lengua, matemática, ciencias naturales, que una evaluación que uno las hacía

caseras, con las mejores intenciones pero que no siempre daba cuenta, digamos, con cierta homogeneidad país” 11:9.

11:13 hubo que dar cursos de capacitación en el manejo de la herramienta, cu..... (7975:8958) - D 11

hubo que dar cursos de capacitación en el manejo de la herramienta, curso de capacitación en qué consistía esta evaluación en línea, en esto que yo te decía las lecturas posibles y probables que se podían hacer entonces creo que ahí se juntaban una serie de elementos para que bueno, a veces si vos ibas a una clase y el maestro te decía no pero yo voy a seguir con lo mío, el hecho era seguir con la rutina porque esta la conozco y esto no. Entonces creo que ahí hubo una serie de elementos que hoy con el diario del lunes, sabemos que los maestros usan los ítemes que quedan abiertos, para qué? para sus propias evaluaciones, esas evaluaciones de cocina, de la clase, bueno esas están usando esos ítemes, porque sería absurdo que estuvieran haciendo y pensando, no te olvides que veníamos de años de sentarnos como maestros de clase, como directores, como inspectores elaborando los propios ítemes y bueno, elaborándolos con la mejor intención pero a veces no con la mejor calidad.

HITO 3

8:14 Del docente haciendo un uso específico de una progresión de aprendizaj..... (5468:5658) - D 8

“Del docente haciendo un uso específico de una progresión de aprendizaje o una rúbrica y llevando eso contextualizándolo a su franja etaria, su ciclo educativo y a sus estudiantes específicos” 8:14.

● **EEE: Análisis**

Comentario: por vzorrilla

| *Elementos de la Evaluación: Equipo responsable - Análisis*

16 Citas:

HITO 1

**3:23 en la UMRE los expertos eran expertos más locales, fundamentalmente de.....
(28011:28642) - D 3**

“En la UMRE los expertos eran expertos más locales, fundamentalmente de Chile pero de Chile en una época en la que Chile no trabajaba tan bien como ahora y de Argentina que trabajaba un poquito mejor que Chile pero siempre en la metodología tradicional y algún extranjero del banco que alguna nos tiraba [...] 3:23. pero que... bueno en este momento no, porque trabajábamos con los mejores expertos del momento para toda la parte de muestra, para toda la parte de... tuvimos la asesoría de Gilbert Valverde para todo lo que fuera los referentes y para todo lo que fuera la parte de, esto que hicimos por primera vez que fue: Oportunidad de Aprendizaje.

**3:36 yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pe.....
(34780:36165) - D 3**

yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pero además lo dijimos, es un referente, ahí dijimos lo que para la UMRE era el vamos a decir, el aprendizaje esperado ¿ta? Había sido discutido con docentes, con maestros y con un grupo de consulta que nos acompañó todo el proceso que tuvo mucha importancia, porque el grupo de consulta era integrado por gente de inspección..

V: Del gremio, de inspección..

B: De colegios privados, y ahí todo se les presentaba se les llegó a presentar primero todo el modelo que íbamos a presentar en el primer informe, se desmembró, se discutió, se volvió a presentar un informe de acuerdo..., hasta que no se acordó, pero discutíamos, osea porque habían cosas que se querían sacar, pero, tuvimos, en algunos casos hubo que convencerlos, se cedió en todo lo que se pudo ceder, pero Pedro era muy firme en eso y bueno, yo no soy tan firme, a veces me resulta más difícil, Pedro es muy cortante a veces pero creo que tiene que ser así y entonces llegaba un momento que Pedro decía no, más de esto no por tal tal motivo y se traía al estadístico, traía al asesor y que se lo discutieron al asesor y ahí, claro la gente cuando no tiene argumentos, además gente muy bien ¿ta? Porque aún la gente del gremio era gente que pensaba, no era que fueran ahí a defender una postura gremial, sino que defendían realmente una postura técnica.

**3:52 Mirá que la gran mayoría de los que participaron querían que les proce.....
(46198:46419) - D 3**

Mirá que la gran mayoría de los que participaron querían que les procesaran los datos, nosotros nos metimos en un campo pero bueno, por suerte la tecnología ahí nos ayudó porque era una cosa para la gente de procesamiento.

4:37 se liberan. Lo que se le da la posibilidad al docente es: de aplicar l..... (17884:18258)

- D 4

se liberan. Lo que se le da la posibilidad al docente es: de aplicar la prueba; de tener la información en forma inmediata (no bien termina de contestar el último niño, se cierra la evaluación y él, en ese mismo momento, el docente tiene una grilla con las respuestas de los alumnos); y el poder trabajar a partir de los resultados. Ese es el foco de la evaluación formativa.

4:92 Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con... (xxxx-xxxx) - D 4

“Los datos que se tomaban eran de la aplicación estandarizada con aplicador externo. Entonces esos datos si eran sumamente confiables y se podían dar datos nacionales” 4:92.

6:46 informes, para mi fue de las cosas más valiosas que se hicieron, esto..... (19981:20189) - D 6

informes, para mi fue de las cosas más valiosas que se hicieron, esto era para consumo interno de la escuela, para que la escuela discutiera cómo le había ido a sus niños y dónde habían tenido más dificultades

6:55 esto va a ser un acto interno de la ANEP, donde vinieron los doscientos..... (23434:24019) - D 6

“esto va a ser un acto interno de la ANEP, donde vinieron los doscientos y pico de inspectores de primaria: inspectores departamentales y de zona; la presentación se les hace a ellos; se hace un divulgado material para la prensa de los resultados nacionales; y el acto simbólico más importante era que a cada inspector de zona se le daba un sobre cerrado con los informes de cada una de sus escuelas, para que él fuera el nexo y los llevara a sus escuelas pero el mensaje fundamental es: esto no es para la prensa, esto es para uso interno del sistema, eso es lo que estábamos buscando” 6:55.

6:70 nos sentamos los docentes de la misma escuela juntos para discutir est..... (38941:39102) - D 6

nos sentamos los docentes de la misma escuela juntos para discutir este tema, pero segundo, primera vez que nos sentamos con equipos de otras escuelas de la zona.

HITO 2

2:34 Hay que pensar que cuando empezamos las evaluación en línea no habían..... (14553:15117) - D 2

“Hay que pensar que cuando empezamos las evaluación en línea no habían salas de reflexión, fuimos promotores de salas de reflexión para analizar resultados. Ojo, deberían haber por cualquier otra cosa, no solo por las evaluación en línea pero como era una de las líneas prioritarias del Consejo y logramos convencer de que no tenía sentido hacer las evaluaciones sino teníamos el espacio institucional para analizar resultados, fehacientemente hay escuelas de tiempo completo como las aprender que sí tiene salas instituidas, pero la mayoría de primaria no las tenía” 2:34.

2:35 Yo ayer estuve con 130 inspectores que venían de la región uno y dos y..... (15241:15555) - D 2

Yo ayer estuve con 130 inspectores que venían de la región uno y dos y el martes con otros 130 de la región tres y cuatro, que “[...] son 260 inspectores zonales en Uruguay y el único encuentro que tiene que vienen todos es para analizar los resultados de la evaluación en línea. Pero se inventó en el camino, no existía” 2:35.

9:6 estamos fomentando mucho la reunión de los maestros para analizar los..... (4133:4579) - D 9

“Estamos fomentando mucho la reunión de los maestros para analizar los resultados en forma conjunta. Siempre decimos que si no se realizan esas reuniones posteriores donde los docentes se reúnen a analizar los resultados, como que le falta una pata a la evaluación. La idea es, promover las reuniones de los docentes para el análisis de los resultados. A veces es el sistema mismo, Primaria, que les da un día para el análisis de los resultados” 9:6.

9:8 hacemos siempre informes pero nunca informes ni por escuela, ni por ma..... (6465:6850) - D 9

“Hacemos siempre informes pero nunca informes ni por escuela, ni por maestro ni por niño, sino que hacemos informes generales de lo que ha pasado por porcentaje de respuesta de cada

uno de los ítems a nivel nacional. Ahora, ¿por qué no podemos hacer otro nivel de análisis de resultados? Porque al ser aplicaciones de forma autónoma, cada docente decide aplicarlo de una manera distinta” 9:8.

**11:15 Yo creo que en ninguna innovación que se ponga digamos en lo que es la.....
(9373:10830) - D 11**

“Yo creo que en ninguna innovación que se ponga digamos en lo que es la escuela, la enseñanza no puede faltar la actualización, la capacitación y la formación porque obviamente nosotros ahora en la actualidad y hace ya, en el 2014 ya lo hacíamos, inmediatamente que termina la evaluación en línea damos una sala a todas las escuelas comunes, osea aquellas que no son de tiempo completo, tiempo extendido que no tienen sala ¿para qué? Para que reflexionen sobre lo que pasó con la evaluación de ese centro, porque lo importante que tiene, es que la información la recibe ese centro. Entonces el director, el director que hoy ya está, que es parte integrante de la junta calificadora, es parte de ese equipo, también tiene que observar qué, cómo se reflexiona a nivel digamos longitudinal en esa escuela de tercero a sexto sobre esta evaluación. Y nosotros lo que pedimos en esa sala, es que no solo que se va a discutir de tercero a sexto, está el de tres, el de cuatro, el de cinco y hasta el de sexto, porqué, porque sino perdés la noción de lo que son las especificaciones de logros” 11:15. Es lo que te decía, por ejemplo te dice un maestro al inicio, decía bueno, pero yo no me preocupo porque soy de primero. No, porque hay contenidos en las especificaciones de logro que son de primer año. Si vos mirás el texto curricular que es el programa 2008 ahí hay un recorrido que está lo más importante que debería, debería saber un niño cuando finaliza tercer año

HITO 3

**8:21 Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y.....
(8660:9503) - D 8**

“Todas las herramientas son rúbricas, rúbricas densas conceptualmente y no numéricas y que no son sistematizables en un componente numérico. Eso ofrece una concepción distinta de evaluar, a nivel sistémico la limitación es para los datos agregados. Los datos agregados que surgen de eso son de escasa utilidad, no es el fin. Lo que pasa que igual agregamos todos los datos, lo que no me parece mal, de hecho lo hacemos a nivel nacional y lo hacemos con los otros países de NPDL pero hay que tomarlos con cuidado [...]” 8:21 . A ver, porque no es el fin pero al mismo tiempo se ha trabajado en esta cuestión de la consistencia entre evaluadores, el

inter-rater reliability, que sino es el fin y a nadie le interesa, entonces para qué lo hacemos. Pero sí estamos como viendo qué nos dicen esos datos agregados? cómo lo podemos usar? porque siempre es tentador.

- **EEE: Decisiones**

Comentario: por vzorrilla

Elementos de la Evaluación: Equipo responsable - Toma de decisiones

7 Citas:

HITO 1

**3:36 yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pe.....
(34780:36165) - D 3**

yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pero además lo dijimos, es un referente, ahí dijimos lo que para la UMRE era el vamos a decir, el aprendizaje esperado ¿ta? Había sido discutido con docentes, con maestros y con un grupo de consulta que nos acompañó todo el proceso que tuvo mucha importancia, porque el grupo de consulta era integrado por gente de inspección..

V: Del gremio, de inspección..

B: De colegios privados, y ahí todo se les presentaba se les llegó a presentar primero todo el modelo que íbamos a presentar en el primer informe, se desmembró, se discutió, se volvió a presentar un informe de acuerdo..., hasta que no se acordó, pero discutíamos, osea porque habían cosas que se querían sacar, pero, tuvimos, en algunos casos hubo que convencerlos, se cedió en todo lo que se pudo ceder, pero Pedro era muy firme en eso y bueno, yo no soy tan firme, a veces me resulta más difícil, Pedro es muy cortante a veces pero creo que tiene que ser así y entonces llegaba un momento que Pedro decía no, más de esto no por tal tal motivo y se traía al estadístico, traía al asesor y que se lo discutieron al asesor y ahí, claro la gente cuando no tiene argumentos, además gente muy bien ¿ta? Porque aún la gente del gremio era gente que pensaba, no era que fueran ahí a defender una postura gremial, sino que defendían realmente una postura técnica.

**4:52 Ese ese grupo de consulta, nos reuníamos esporádicamente, una vez al m.....
(24764:25106) - D 4**

Ese ese grupo de consulta, nos reuníamos esporádicamente, una vez al mes, una cosa así y se les mostraba a ellos todo el proceso que se seguía y se ponía a consideración de ellos, se los escuchaba y realmente era una retroalimentación para nosotros. Lo único que no se les mostraba eran las pruebas. Las pruebas eran confidenciales totalmente

**6:21 Susana Iglesias, no se si llegaste a conocerla, no se si vive porque e..... (7697:8673) -
D 6**

Susana Iglesias, no se si llegaste a conocerla, no se si vive porque era directora, fue directora de formación docente, mayor, de mucha trayectoria; Beatriz Picaroni que era la inspectora de práctica en ese momento y Cristina Ravazzani que también era inspectora de práctica. Y a ellas tres yo les dije: siéntense a mirar las pruebas, y entonces me dijeron: las pruebas son horribles. No se si Graciela te comentó algo de, Graciela pobre estaba del otro lado, ella venía del equipo, estaba ahí adentro.

Hay un librito, una publicación, yo acá te traje algunas cosas... Te pongo un ejemplo de del tipo ítems ¿no? Un ítem que nunca más me lo voy a olvidar que era: Alicia, que su madre la llamaba ¿no?y había un blanco para completar y había cuatro opciones, Alicia huyó, de huir, oyó, de oír, hoyo, oyó, huyó, hoyo y no me acuerdo cual otra, eran cuatro opciones que eran delirantes salvo la única. Ean unos ítems muy malos. La cuestión fue que se hizo un informe y se canceló.

**6:24 La cuestión es que el CODICEN resuelve cancelar el operativo del 95, d.....
(9179:9331) - D 6**

La cuestión es que el CODICEN resuelve cancelar el operativo del 95, desarmar parte de la unidad, se hizo un análisis, hubo gente que quedó, gente que...

**6:25 se les encomendó de las tres que habían estado: a Beatriz se le encome.....
(9401:11363) - D 6**

se les encomendó de las tres que habían estado: a Beatriz se le encomendó la dirección técnica de la unidad. Pero de la gente que venía trabajando, hubo gente como Graciela, bueno los maestros que estaban haciendo pruebas quedaron, este, había una psicóloga Dina Gonnet que era muy buena quedó, o sea, parte del equipo quedó y otra parte se fue. Oscar quedó, Oscar se

jubiló hace poco, Oscar venía de esa época. Este..ta, y había, igual no importan los nombres pero ta.

Se hizo un un cambio, yo tengo acá una de las cosas que tengo que son de los incunables es la resolución del CODICEN donde define la cancelación y establece los... mira esta es la copia fiel del original. Esta es la comunicación de Diego Martínez que era el secretario general, Balcarcel, MECAEP en ese momento tenía el director general que era Eduardo Balcarcel, que venía del período de de Gabito del herrerismo y siguió todo el período de Rama y yo entré como director técnico para encargarme de la parte más... Y entonces acá está toda la cuestión, ves que dice que el consejo compartió, analizó los modelos, sometió a un conjunto de especialistas, vino una mujer de Argentina Lucrecia Tulic que era la directora de evaluación, las inspectoras de práctica docente del CEP, Beatriz Picaroni y trabajó una lingüista, no me acordaba de ella, Graciela Barrios que es conocida. Entonces hacen todo un análisis técnico de las debilidades de las pruebas, la mayoría de los ítems no miden competencias significativas y complejas, chin chin chin, eh, las pruebas están constituidas con yuxtaposición de ítems que ...todo esto es del informe que ya se hicieron obviamente y entonces resuelven rectificar la operación cancelar la operación censal, iniciar un nuevo proceso, únicamente para sexto, entonces se decidió que fuera solo sexto, diferirlo para el 96, cancelar porque ya se había solicitado la impresión de las pruebas, re dimensionar la unidad, entonces se suprime una serie de cargos y ta.

**6:57 Hubo una cosa que se llamó el grupo de consulta de evaluación, donde e.....
(24348:26114) - D 6**

Hubo una cosa que se llamó el grupo de consulta de evaluación, donde está incluida la ATD. Grupo de consulta: el grupo de consulta, en esa resolución [no la tengo, pero hay] una resolución donde el CODICEN, que es quien establece el grupo de consulta, resolución de 21 de marzo del 96 acta 12. La misma resolución aprobó la creación del grupo de consulta. En ese grupo de consulta venían dos miembros del cuerpo técnico superior (ahí venía en general el inspector técnico y la inspectora nacional de práctica), un inspector de zona de cada región (en aquel momento habían inspecciones regionales), dos docentes de didáctica del área de formación docente, uno del interior y otro de Montevideo propuestos por la dirección, tres maestros de la atd, que fueran propuestos por la mesa, dos técnicos dee de los privados uno de AIDEP y otro de AUDEC y, iba yo y Beatriz como técnicos. Este grupo fue una experiencia impresionante porque era realmente..., me acuerdo siempre de la primera sesión, que uno de los maestros de la ATD me cuestionó así: ¿y qué tipo de grupo es este? porque nosotros venimos acá a legitimar

y qué, lo que acá se discuta qué incidencia va a tener?¿no? Y yo le dije mire, después nos llegamos a decir tú, Morena era el apellido no me acuerdo el nombre. Yo le dije: mire, como dice el nombre es un grupo de consulta, o sea, acá no se van a tomar decisiones, pero es un espacio donde ustedes pueden incidir. Lo que yo le puedo asegurar es que lo que lo que acá se discuta y se proponga se va a considerar en la toma de decisiones y se va a incluir en lo que se sugiera al CODICEN y demás que finalmente toma las decisiones. Entonces, es una posibilidad que ustedes tienen de influir sobre las decisiones, y obviamente si ustedes ven que no influyen...

**6:60 no es que las pruebas fueron supervisadas ítem por ítem por el grupo,.....
(27508:27934) - D 6**

“no es que las pruebas fueron supervisadas ítem por ítem por el grupo, eso no, sería errado si te dijese eso, pero sí, que tenían una idea del tipo de ítems de la estructura de la prueba, de que cosas se iban a evaluar. De esto, de la tabla de especificaciones que era la base de la prueba, o sea, qué era lo que se iba a evaluar, en matemática y en lengua, donde acá está la definición esa del texto narrativo y argumentativo” 6:60.

Categoría: Aprendizaje

Textos con las citas agrupadas por código y por hito

CONTENIDOS ESCOLARES

- **ACC: Contenidos_D**

Comentario: por vzorrilla

11 Citas:

HITO 1

**4:58 Con una fundamentación, si con un marco teórico de las áreas que se ev.....
(27170:27322) - D 4**

Con una fundamentación, si con un marco teórico de las áreas que se evaluaban, osea todo muy explicitado para que ellos pudieran acceder a la información

**4:87 Lo que se evaluó en una primer instancia fue lectura, escritura y mate.....
(3119:3441) - D 4**

“Lo que se evaluó en una primera instancia fue lectura, escritura y matemática, eso se evaluó en el 96, en el 99 y en el 2002. En el 2005, no se evaluó escritura, se pasó solamente a la parte de lectura y matemática y el otro cambio fue en el 2009 donde se incorpora las ciencias naturales, qué es lo que se sigue evaluando” 4:87.

**5:8 Empezamos a hacer talleres donde dábamos a conocer las pruebas y paral.....
(4006:4242) - D 5**

“Empezamos a hacer talleres donde dábamos a conocer las pruebas y paralelamente formación docente organizó cursillos focalizando en estas áreas, tanto en matemáticas como en lenguas que fueron las dos áreas evaluadas: matemática y lengua” 5:8.

**6:32 Por ejemplo, te digo unos cambios típicos: los textos sobre los cuales.....
(11796:12326) - D 6**

Por ejemplo, te digo unos cambios típicos: los textos sobre los cuales se hacían las pruebas de lectura eran dos textos narrativos, no había texto argumentativo, entonces uno de los primeros cambios fue: tiene que haber texto argumentativo porque parte del aprendizaje de la lectura es la lectura para leer disciplinas, historia, ciencias y segundo había pruebas de comprensión de lectura sobre poemas, esas cosas que son tan subjetivas difíciles de interpretar que son muy delicadas para evaluar, entonces eso fue todo una visión.

**6:77 Lo más interesante ahí fue la del 98 en tercero, esta se hizo en terce.....
(46567:46956) - D 6**

Lo más interesante ahí fue la del 98 en tercero, esta se hizo en tercero, se hizo en una muestra. Acá trabajó mucho Carmen Camaño. Esta lo que tiene precioso es que se hizo un manual de corrección para que los maestros corrigieran los textos escritos de los alumnos. Se explica acá las cosas, textualidad, puntuación, morfo sintaxis, léxico, que era lo que se evaluaba...y luego se ilustra.

HITO 2

**2:29 Este año las evaluaciones tuvieron como eje central, la alimentación s.....
(11790:12204) - D 2**

Este año las evaluaciones tuvieron como eje central, la alimentación saludable y el mundial de futbol. O sea, actividades atractivas. Se vio el ejercicio de proporcionalidad con las muñecas rusas que son un tercio más grandes o más chicas en dónde ... y claro ejercicio de proporcionalidad. Es un contexto real, atractivo, de uso de proporcionalidad, que proporcionalidad está en el programa y lo tengo que enseñar.

**2:37 La responsabilidad final de la prueba yo diría que es nuestra, pero no.....
(16610:16973) - D 2**

“La responsabilidad final de la prueba yo diría que es nuestra, pero nosotros primero pensamos ¿cuáles van a ser los temas de énfasis este año? Este año fueron: en Ciencias eran ideas previas sobre ciertos contenidos como calor y cambio de estado. En el caso de matemática eran números racionales y geometría. Esos temas se acuerdan entre formadores e inspectores” 2:37.

**7:6 No evalúan qué saben los estudiantes uruguayos de un grado escolar en.....
(1635:1981) - D 7**

“No evalúan qué saben los estudiantes uruguayos de un grado escolar en Matemática, Lectura o Ciencias. Más bien informan al docente acerca de cómo responden sus alumnos enfrentados a actividades de esas tres áreas para que el maestro analice esas respuestas, replanifique, intercambie con otros docentes de la escuela y diseñen nuevas estrategias” 7:6.

10:21 ¿Es en el área de la lengua o es en el área de la matemática, es en el..... (12423:13598) - D 10

¿Es en el área de la lengua o es en el área de la matemática, es en el razonamiento, es, en qué? ¿Son problemas conceptuales que no captó o todavía está con, no pudo internalizar cuál es la regla básica del sistema de numeración? Entonces después le va mal en matemáticas, pero no sabes por qué le va mal en matemáticas y es porque no captó la lógica del sistema de numeración ¿no? Como los números, cuando uno escribe una cantidad numérica la lee, la escribe y la lee de izquierda a derecha, pero cuando vas a hacer el análisis del lugar de las cifras vas de derecha a izquierda y nadie le dijo al chiquilín, mirá acá vamos en esta dirección pero ahora vamos a ir en la otra, sino que le preguntas cuántas unidades o cuántas decenas tiene esta cantidad y no le explicaste cómo tiene que mirar, o sea eso que está como implícito y que en el fondo tenés que empezar a separar para encontrar qué es lo que no entendió, qué es lo que no pudo relacionar para después seguir aplicando conocimiento, porque cuando hablamos de resultado de aprendizaje obviamente estamos en la aplicación del conocimiento y aquí en la evaluación formativa estamos en la construcción del conocimiento.

10:32 De manera que se hizo una complementariedad muy valiosa, a mi manera d..... (20084:20458) - D 10

“De manera que se hizo una complementariedad muy valiosa, a mi manera de ver, entre el conocimiento del evaluador y el conocimiento de la maestra, que le iba aportando cuales son los contenidos programáticos y cuáles son los tipos de actividades que se proponen a los niños para que aprendan. Entonces ahí construyeron muchos y calibraron, hubo que calibrar todos los ítems” 10:32.

HITO 3

8:12 a diferencia de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, la eval..... (3842:4422) - D 8

“A diferencia de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, la evaluación por competencias necesariamente se refiere a los contenidos, por eso es más compleja. Porque no podemos forjar la comunicación si no estamos hablando de cosas interesantes. Y las cosas interesantes en el sistema educativo son los problemas del mundo y que están atravesados por las cuestiones disciplinares. No es que los problemas interesantes son los programas de las asignaturas, que ese es el otro punto neurálgico. Los problemas interesantes sólo pueden ser explicados por conocimientos disciplinares” 8:12.

● **ACC: Contenidos_T**

0 Citas

● **ACC: Competencias_D**

22 Citas:

HITO 1

**3:46 Más allá de que todavía alguien pueda decir que no, las competencias y.....
(34457:34965) - D 3**

Más allá de que todavía alguien pueda decir que no, las competencias ya no te generan dudas. Entonces ahora no es el problema hablar de competencias, ahora lo que queremos evaluar es realmente qué, en relación a lo que los chiquilines aprenden en la escuela, como no teníamos eso claro en el 96, fue válido, o por lo menos yo lo entiendo válido hacer un referente que no tenía nada que ver, pero además lo dijimos, es un referente, ahí dijimos lo que para la UMRE era el vamos a decir, el aprendizaje esperado

**3:6 nosotros lo que hicimos y lo que buscábamos, era plantear la necesidad.....
(7270:7810) - D 3**

“Nosotros lo que hicimos y lo que buscábamos, era plantear la necesidad de dar el giro de evaluar conocimientos a evaluar competencias. Y esa fue una campaña, una lucha, incluso con el gremio sobretodo que la palabra competencia era una palabra, una mala palabra en aquella época. A pesar de que nosotros hacíamos la distinción entre competitividad y competencia en todo ese discurso pero el hecho de que dijimos, no, tenemos que volver a competencias, nosotros no queremos saber lo que sabe, queremos saber lo que sabe hacer con lo que sabe”
3:6.

**3:17 Entonces este, bueno, ahí también yo lo que veía era que en el caso de.....
(16424:16914) - D 3**

Entonces este, bueno, ahí también yo lo que veía era que en el caso de que no queríamos y eso estábamos de acuerdo, nos habíamos puesto de acuerdo con Pedro, de que no queríamos decir cuantos sabían de multiplicar y de hacerle sumas y restas, sino lo que nosotros queríamos, bueno que podían hacer con esas cosas. Y ahí fue donde nos ayudaron muchísimo, la visión de los especialistas, porque los especialistas no tenían una visión macro a lo que, a lo que había que llegar que el programa.

**3:45 el poder desarrollar la enseñanza y favorecer, construir el aprendizaj.....
(14932:15229) - D 3**

el poder desarrollar la enseñanza y favorecer, construir el aprendizaje como queremos que lo haga cada uno y para mi, para el equipo, era muy importante poder relevar las competencias que realmente se estaban formando en la escuela. También porque esa era una inquietud que yo veía como inspectora,

**3:48 a partir de esa construcción de que nosotros lo que queríamos medir er.....
(10625:10821) - D 3**

a partir de esa construcción de que nosotros “lo que queríamos medir era la competencia lectora, la competencia de escritura, la competencia en producción de textos y eh, la competencia matemática” 3:48.

**3:50 lo que queremos es evaluar la competencia en matemática y la competenc.....
(18587:18682) - D 3**

lo que queremos es evaluar la competencia en matemática y la competencia en lectura y escritura

**3:51 La diferencia con Aristas, es que también evalúa competencias, porque.....
(34306:34442) - D 3**

La diferencia con Aristas, es que también evalúa competencias, porque claro pasó mucho tiempo y después las competencias entraron ¿no?..

4:71 Y eso fue una de las fuerzas de estas evaluaciones, el despertar conci..... (32908:33304) - D 4

“Y eso fue una de las fuerzas de estas evaluaciones, el despertar conciencia de las cosas que todavía nos estaban faltando trabajar. La resolución de problemas. No la simple aplicación de contenidos, sino las estrategias necesarias para aplicar conocimientos a situaciones nuevas en contextos nuevos para resolver problemas que se les plantean. Eso es trabajar por competencias y no por contenidos” 4:71.

4:78 además había que ver cuál eran las competencias, las habilidades que l..... (30808:31445) - D 4

además había que ver cuál eran las competencias, las habilidades que los alumnos egresaban del ciclo primario más allá de su contexto social. Eso era cómo el objetivo. Entonces, bueno se habló, este con, bueno con gente inclusive de media, de la universidad y bueno y “se apuntó una serie de competencias que aunque no estuvieran en el programa, y bueno de hecho no hay competencias porque no un programa por competencias, no restringirnos solamente al programa y pensar en los saberes que todo niño uruguayo debería saber cuando egresa de la escuela” 4:78. Y eso un poco fue una combinación de de de cosas y no solamente el currículum como tal.

4:80 ha habido avances, aunque todavía no podemos hablar de un currículum c..... (33574:33929) - D 4

ha habido avances, aunque todavía no podemos hablar de un currículum con competencias. Sigue siendo muy atado todavía a los contenidos. Ahora con estos nuevos procesos que se están llevando a cabo para ver los el el marco nacional de referencia y lo que ha hecho primaria con los niveles de egreso de tercero y sexto, eso está ayudando. Evidentemente están

4:83 Teníamos niveles de desempeño de lectura y de matemática y de ciencias..... (6658:6779) - D 4

Teníamos niveles de desempeño de lectura y de matemática y de ciencias también cuando se incorporó las ciencias naturales.

5:3 iniciamos en el año 94 que era el último año del gobierno de Lacalle y..... (2076:2590) - D 5

iniciamos en el año 94 que era el último año del gobierno de Lacalle y nuestra tarea fue definir un poco los objetivos de esa evaluación. “Se acordó que no íbamos a evaluar currículos, íbamos a evaluar currículums pero a través de competencias que era algo muy novedoso se había traído principalmente de México, de reuniones de la UNESCO, en México, los técnicos de ese momento había traído esa idea y bueno nos pusimos a trabajar y quedó muy claro que era de competencias y también estábamos elaborando currículums” 5:3.

5:6 durante todo el 95 estuvimos trabajando en él competencias, estuvimos..... (3306:3563) - D 5

durante todo el 95 estuvimos trabajando en él competencias, estuvimos re diseñando las pruebas y ahí si, en el año 96 se procedió a la evaluación, que fue la primer evaluación, tuvo alcance censal y como buen sociólogo incorporó a las variables sociológicas.

**5:11 Siempre las pruebas van acompañando un marco teórico donde se indica q.....
(6313:6661) - D 5**

“Siempre las pruebas van acompañando un marco teórico donde se indica qué competencias se van a evaluar, qué aspecto de esa competencia y se presenta la estructura de la prueba y a posteriori también en las primeras evaluaciones habían fichas didácticas, que de acuerdo a los resultados el maestro podía tener una orientación de cómo tratar ese tema” 5:11.

**5:24 Los preparábamos en cómo hacer un buen ítem, que tenía que tener, qué.....
(16723:16997) - D 5**

Los preparábamos en cómo hacer un buen ítem, que tenía que tener, qué era lo que tenía que medir y le dábamos al referente de la medición las competencias a evaluar. También, qué contenido dentro de cada competencia y bueno ellos producían después en su casa, hacían entregas

**5:33 Sino que son, más que nada, actividades removedoras para que el docent.....
(6010:6213) - D 5**

Sino que son, más que nada, actividades removedoras para que el docente piense en formas de encarar el aprendizaje de ese contenido o de esa competencia a lo largo de todo el año y más allá de año también

**6:95 hacen todo un análisis técnico de las debilidades de las pruebas, la m.....
(10757:11362) - D 6**

hacen todo un análisis técnico de las debilidades de las pruebas, la mayoría de los ítems no miden competencias significativas y complejas, chin chin chin, eh, las pruebas están constituidas con yuxtaposición de ítems que ...todo esto es del informe que ya se hicieron obviamente y entonces resuelven rectificar la operación cancelar la operación censal, iniciar un nuevo proceso, únicamente para sexto, entonces se decidió que fuera solo sexto, diferirlo para el 96, cancelar porque ya se había solicitado la impresión de las pruebas, re dimensionar la unidad, entonces se suprime una serie de cargos y ta

**6:96 Se elabora la definición de competencias y elaboración de logros de co.....
(28656:28829) - D 6**

“Se elabora la definición de competencias y elaboración de logros de contenidos programáticos y hay una explicación, hay una definición de cómo se emplea el término competencia” 6:96.

HITO 2

**9:13 Se trata de que las actividades no sean de evocación, de repetición, d.....
(10078:10193) - D 9**

“Se trata de que las actividades no sean de evocación, de repetición, de definiciones, sino pensar en la competencia” 9:13.

**9:15 Justamente lo que hay que hacer son propuestas de situaciones donde po.....
(11098:11326) - D 9**

“Justamente lo que hay que hacer son propuestas de situaciones donde ponga en juego esos conocimientos que aprendieron. Y esa es un poco la filosofía que está atravesando todas las evaluaciones” 9:15. Las pruebas de las tres áreas

10:44 Y te voy a decir una cosa, estas evaluaciones nuestras tanto las de PI..... (39919:40706) - D 10

Y te voy a decir una cosa, estas evaluaciones nuestras tanto las de PISA, TERCE y la de MECAEP, todas evalúan (lenguaje), lengua, matemática y ciencias que te ponen ahí como en la nebulosa, muy bien.

“Lengua, es una competencia. Ser competente con la lengua escrita, leer y escribir te lo dicen todos los lingüistas, eso es una competencia. No estamos evaluando el idioma, no estoy evaluando la gramática, nunca evaluamos la gramática. No, estamos evaluando lo que es la competencia lectora y la competencia de producción de texto, o sea estamos evaluando competencia” 1044.

Y cálculo es competencia también, resolución de problemas son las competencias y esta nadie la cuestionó porque no las consideraron competencias, pero donde vos ponés la palabra competencia todo lo demás te cuestionan.

10:45 donde vos ponés la palabra competencia todo lo demás te cuestionan. To..... (40640:41419) - D 10

donde vos ponés la palabra competencia todo lo demás te cuestionan. Todo esto no porque nunca lo consideraron, pero son, por eso yo insisto en decir que son para que vean como es al santo botón ir contra la competencia como cosa genérica y hoy en día hay que ser competente en muchas cosas, hoy hay que evaluar las competencias porque si yo, mi objetivo o mi propósito fue desarrollar una competencia no puedo evaluar otra cosa, tengo que evaluar ese objeto que fue el que me lo propuse. Entonces es bueno que se vaya bajando sin mayor discusiones, yo ya me cansé porque mirá que van como 20 años discutiendo lo mismo, es mucho en la vida de una persona, es mucho. Vos querés que tu hijo sea competente ¿no? Ta, guiate por eso. Tiene que ser competente para vivir en este siglo .

● **ACC: Competencias_T**

4 Citas:

HITO 3

1:16 Pasa que es muy complicado, y esto también a mi me importa aclararlo m..... (12609:13654) - D 1

“Pasa que es muy complicado, y esto también a mi me importa aclararlo mucho y es que cuando hablás evaluación por competencias no significa que el contenido deje de ser considerado ni tampoco significa que las asignaturas van a desaparecer, no lo creo, en ningún caso. Entonces ahí tenemos como un nudo muy complejo, porque es cierto hay competencias más blandas o más transversales que son las 6c, por ejemplo, de la Red Global del Aprendizaje, pero después cada una de las asignaturas tiene sus propias competencias. Son competencias más específicas, que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento propio de la disciplina. Hacer ese cambio es complicado, ir hacia ese lugar me parece difícil, es mucho más sencillo poder evaluar si el alumno recuerda o no, el contenido específico que yo trabaje durante ese mes, que es el que estoy evaluando en el escrito, o sea esa forma de evaluación es mucho más sencilla y me permite después generar boletines y cuestiones que son muy fáciles de comprender por todos, por los alumnos y por los padres” 1:6.

1:19 las progresiones de aprendizaje, las 6c que se yo, mucha gente en gene..... (17611:18013) - D 1

las progresiones de aprendizaje, las 6c que se yo, “Mucha gente, en general los más suspicaces en relación al proyecto, entendieron que el contenido dejaba de importar y que ahora íbamos a evaluar solamente por competencias, bueno eso evidentemente no es así, entonces, si no es así: ¿qué es? y bueno, es: trabajar el contenido disciplinar integrando esas competencias en las propuestas de trabajo” 1:19.

8:8 evaluaciones más cualitativas y por competencias y en base a rúbricas..... (2801:2884) - D 8

evaluaciones más cualitativas y por competencias y en base a rúbricas y progresiones

8:10 Lo otro interesante de la evaluación por competencias, es que la compe..... (3454:4089) - D 8

“Lo otro interesante de la evaluación por competencias, es que la competencia no puede forjarse sobre la nada, sin contenidos disciplinares. Uno no puede forjar el pensamiento crítico discutiendo sobre la galletita, necesita un contenido, un contenido interesante, suficientemente complejo para desarrollar el pensamiento crítico y en un cierto sentido con todas las competencias. Entonces a diferencia de las evaluaciones tradicionales estandarizadas, la evaluación por competencias necesariamente refiere a los contenidos, por eso es más compleja. Porque no podemos forjar la comunicación si no estamos hablando de cosas interesantes” 8:10.

FOCO DEL APRENDIZAJE

- **ACF: Respuestas**

8 Citas:

HITO 1

4:55 el docente accedía luego de aplicado los manuales de las pruebas, a la..... (25981:26537) - D 4

“El docente accedía luego de aplicado los manuales de las pruebas, a las pruebas mismas, pero sobre todo se le entregaba un manual donde decía, bueno, este ítem pretendía evaluar tal cosa. El objetivo era tal, se hacía como una desagregación de las opciones de respuesta, qué hipótesis había detrás de cada una de la alternativas de respuesta, tanto la correcta como las incorrectas, no eran alternativas pensadas porque sí nomás, sino que había una hipótesis de error detrás de cada una, a través de la cual el docente podía trabajar a partir de esos datos” 4:55.

4:82 la suficiencia de los alumnos fue ubicada en un 60% de ítems correctos. (28031:28100) - D 4

“La suficiencia de los alumnos fue ubicada en un 60% de ítems correctos 4:82.

5:11 Siempre las pruebas van acompañando un marco teórico donde se indica que..... (6313:6661) - D 5

“Siempre las pruebas van acompañando un marco teórico donde se indica qué competencias se van a evaluar, qué aspecto de esa competencia y se presenta la estructura de la prueba y a posteriori también en las primeras evaluaciones habían fichas didácticas, que de acuerdo a los resultados el maestro podía tener una orientación de cómo tratar ese tema 5:11”.

**5:18 No era pruebas criteriales, no había un criterio fijado, este eran pru.....
(13910:14458) - D 5**

No era pruebas criteriales, no había un criterio fijado, este eran pruebas este, que se consideraban porcentajes de ítems fáciles, medios y difíciles. Se construían tendiendo a una media digamos sin establecer criterios de que con tal porcentaje..., aunque se definió, para establecer niveles de suficiencia y comparaciones entre centros, “[...] se consideró el 60% de la resolución de la prueba como un nivel suficiente de la prueba en general. Es decir que si la prueba tenía 20 ítems, el alumno tenía suficiencia si tenía resueltos bien 12 o más” 5:18.

**6:45 no solo dar la proporción de respuestas correctas, sino que proporción.....
(19336:19680) - D 6**

“no solo dar la proporción de respuestas correctas, sino qué proporción de los niños se había ido por cada una de las alternativas. Y esto iba con un manual explicativo que le llamábamos manual de interpretación de la prueba donde se explicaba la justificación de las alternativas, o sea, cuál era la hipótesis de error detrás de cada distractor” 6:45.

**6:63 la definición de que la suficiencia era responder el 60%, no era un nú.....
(29483:29774) - D 6**

“La definición de que la suficiencia era responder el 60%, no era un número arbitrario porque se hizo un análisis de acuerdo a las preguntas, una especie de book mark para definir de acuerdo a los ítems que habían que era razonable esperar que un alumno fuera capaz de hacer al terminar sexto” 6:63.

**6:73 claro para impactar en los aprendizajes, no para impactar en los resul.....
(40860:41249) - D 6**

claro para impactar en los aprendizajes, no para impactar en los resultados, no no ojo, porque esa sería como la lógica política más cortoplacista, quiero que mejoren los resultados, no. Que mejoren los resultados por qué, porque los alumnos aprenden lo que no están aprendiendo, pero no, “La lógica no era que mejoren los resultados sino que los alumnos aprendan lo que no están aprendiendo” 6:73.

**6:74 un texto argumentativo, nosotros no trabajamos con eso, y nosotros le.....
(41356:41814) - D 6**

un texto argumentativo, nosotros no trabajamos con eso, y nosotros le decíamos, bueno, no se preocupen pero ¿les parece que habría que trabajar o no? ¿no les parece que el alumno de sexto de primaria tendría..? A sí, tienen razón. Y entonces claro, empezaron, muchas cosas empezaron a cambiar a partir de eso. Lo mismo en matemática ¿no? “[...] El maestro salió del típico aprender mecánicamente a hacer operaciones a empezar a pensar la matemática desde otro lugar” 6:74.

● **ACF: Conocimiento**

2 Citas:

HITO 2

10:22 Entonces después le va mal en matemáticas, pero no sabés por qué le va..... (12652:13598) - D 10

Entonces después le va mal en matemáticas, pero no sabés por qué le va mal en matemáticas y es porque no captó la lógica del sistema de numeración ¿no? Como los números, cuando uno escribe una cantidad numérica la lee, la escribe y la lee de izquierda a derecha, pero cuando vas a hacer el análisis del lugar de las cifras vas de derecha a izquierda y nadie le dijo al chiquilín, mirá acá vamos en esta dirección pero ahora vamos a ir en la otra, sino que le preguntás cuántas unidades o cuántas decenas tiene esta cantidad y no le explicaste cómo tiene que mirar, o sea eso que está como implícito y que en el fondo tenés que empezar a separar para encontrar qué es lo que no entendió, qué es lo que no pudo relacionar para después seguir aplicando conocimiento, porque cuando hablamos de resultado de aprendizaje obviamente estamos en la aplicación del conocimiento y aquí en la evaluación formativa estamos en la construcción del conocimiento.

11:27 Qué cosas observamos en las evaluaciones, a nivel de tercero trabajamos..... (12189:12430) - D 11

Qué cosas observamos en las evaluaciones, a nivel de tercero trabajamos con el equipo de la DIEE, qué cosas observábamos que eran las que en general los alumnos no tenían un desconocimiento, quiere decir que determinadas cosas eran enseñadas.

- **ACF: Significado**

6 Citas:

HITO 2

2:29 Este año las evaluaciones tuvieron como eje central, la alimentación s..... (11790:12204) - D 2

Este año las evaluaciones tuvieron como eje central, la alimentación saludable y el mundial de futbol. O sea, actividades atractivas. Se vio el ejercicio de proporcionalidad con las muñecas rusas que son un tercio más grandes o más chicas en dónde ... y claro ejercicio de proporcionalidad. Es un contexto real, atractivo, de uso de proporcionalidad, que proporcionalidad está en el programa y lo tengo que enseñar.

9:12 Se trata de que las actividades no sean de evocación, de repetición, d..... (10078:10788) - D 9

Se trata de que las actividades no sean de evocación, de repetición, de definiciones, sino pensar en la competencia. “Qué puede hacer el alumno con el conocimiento para trasladarlo a nuevas experiencias y a nuevas actividades. Lo que nosotros llamamos “actividades auténticas”. O sea, actividades que el alumno se puede enfrentar en la vida y fuera de la escuela. No aquellas actividades, típicamente escolares donde solamente había que aplicar un conocimiento o dar una definición que aplica un algoritmo. Sino que esto va a procesos cognitivos de mayor nivel, por ejemplo puede ser dar ejemplos, relacionar conocimientos, etc. algo que el alumno tenga que hacer una elaboración para resolver las actividades” 9:12.

**9:14 no de contenidos, exactamente, separados que después en la vida los va.....
(10963:11327) - D 9**

no de contenidos, exactamente, separados que después en la vida los va a tener que unir de alguna manera y no va a saber cómo unirlos. Justamente lo que hay que hacer son propuestas de situaciones donde ponga en juego esos conocimientos que aprendieron. Y esa es un poco la filosofía que está atravesando todas las evaluaciones estas. Las pruebas de las tres áreas.

**10:42 La evaluación es para mirar lo que sabe, por eso te digo en qué moment.....
(36329:37280) - D 10**

“La evaluación es para mirar lo que sabe, por eso te digo en qué momento del proceso está, el momento en que está es lo que sabe hacer, no es que hay un libro un manual que te dice momento uno, momento dos, momento tres, el momento en que está es lo que él sabe hacer y eso es Vygotsky no lo invento eh, eso es Vygotsky. Lo que él sabe hacer por sí mismo, ese es su momento del desarrollo, cognitivo dice él, pero es un proceso de aprendizaje, él te dice clarito y ahí interviene uno para ayudar, pero tenés que ayudarlo a avanzar desde lo que él sabe ¿y si no sabés lo que él sabe? sabes lo que no sabe, ah no sabe leer, no no no ya se que no sabe leer pero qué es lo que sabe. Y la evaluación te dice lo que él sabe, la de resultados no, la que te mide porcentajes, esa ya es, esa es más persecutoria porque te dice mirá el, no me acuerdo la cifra, 53 % nivel insatisfactorio en lengua, vos decís que horrible, que espantoso, te dice lo que no logró” 10:42.

**10:47 Competencias comunicativas, competencias sociales o querés que sea un.....
(41823:42281) - D 10**

Competencias comunicativas, competencias sociales o querés que sea un ..social. Entonces no, tengo que evaluar el contenido de la disciplina, no, el contenido de la disciplina es relativo, o queda implícito en la competencia o queda implícito, o es tan cambiante que más importa ser competente en el campo que saberte todos los contenidos así. Pero generalmente queda implícito. “[...] Trabajar en la competencia es ir más allá de la propia disciplina, queda dentro” 10:47.

● **ACF: Competencias**

4 Citas:

HITO 3

**1:13 si nosotros queremos trabajar por competencias, tenemos que encontrar.....
(10253:10557) - D 1**

“Si nosotros queremos trabajar por competencias, tenemos que encontrar la forma de poner en valor el trabajo por competencias y evidentemente generar una evaluación que tenga sentido para poder trabajar desde ese lugar, sino siempre vamos a volver al paradigma del contenido y a evaluaciones más sumativas” 1:13.

**8:3 La Red Global lo que hace es poner por primera vez en el sistema educa.....
(1072:2410) - D 8**

“La Red Global lo que hace es poner por primera vez en el sistema educativo uruguayo, foco en competencias transversales. El concepto de competencias no es nuevo y está presente en el

discurso educativo en las propuestas hace muchos años, en algunos componentes de la educación más que en otros. Lo que la Red ofrece es un marco de trabajo organizado y consistente y una definición operativa de competencias transversales. Al poner el foco en competencias transversales y definir cuáles, de un universo de competencias posibles y ofrecer herramientas de evaluación, que son las que llamamos progresiones, está definiendo un marco para la acción. Y esto no existía, no existe en ningún otro proyecto educativo en el Uruguay contemporáneo. Siempre tuvimos claro, es algo que siempre planteo a los docentes, siempre tuvimos clara la importancia de la comunicación, de forjar el pensamiento crítico pero por primera vez tenemos un marco para la acción que nos permite, de hecho, poner el foco en el pensamiento crítico con una definición operativa de lo que es pensamiento crítico y con una imagen de cómo sería un progreso, cuál es el camino que el estudiante podría hacer para ir desarrollando su pensamiento crítico. Eso, diría yo, es la especificidad, el gran aporte de las Nuevas Pedagogías para el aprendizaje profundo de la Red Global” 8:3.

8:15 las competencias no son un componente aislado, la evaluación no es un..... (6026:6659) - D 8

“Las competencias no son un componente aislado, la evaluación no es un componente aislado, es un pilar de las Nuevas Pedagogías. Las Nuevas Pedagogías nacen un poco en relación a nuevas formas de evaluar, esta cuestión de evaluar lo que realmente nos interesa y no lo que es más fácil de evaluar, lo que podemos evaluar. Y como lo que realmente nos interesa es el aprendizaje profundo que está definido como un conocimiento o un aprendizaje que integra las competencias para la vida, entonces evaluar el progreso de esas competencias para la vida, pasa a ser clave para poder evaluar el camino del desarrollo del aprendizaje profundo” 8:15.

15:13 Así fue que, durante este “hito 3”, también empezamos a cuestionar cuál..... (9588:10428) - D 15

Así fue que, durante este “hito 3”, también empezamos a cuestionar cuáles eran el tipo de cosas que podíamos evaluar para señalar el impacto y el logro que estábamos teniendo en los estudiantes. Una de las observaciones que estábamos recibiendo era el creciente engagement de los estudiantes, el incremento en la asistencia y el incremento del bienestar tanto en estudiantes como en docentes. Así que fue en ese punto que empezamos a desarrollar encuestas de bienestar para estudiantes y docentes y nos dimos cuenta de que había otras mediciones, mucho más allá de las que estábamos haciendo, que nos permitían tomar una fotografía más poderosa del impacto y los resultados que estábamos obteniendo de los estudiantes. Podríamos decir que estábamos particularmente más atentos a los factores socioemocionales que impactan en el aprendizaje.

Categoría: Rol de la tecnología

Textos con las citas agrupadas por código y por hito

SUSTITUCIÓN

- **RT: Sustitución**

0 Citas:

AUMENTO

- **RT: Aumento**

Comentario: por vzorrilla

En el análisis

14 Citas:

HITO 1

3:40 no vi ninguna aplicación en forma digital, osea todo era hecho en pape..... (45094:45218) - D 3

“No vi ninguna aplicación en forma digital, osea todo era hecho en papel y la tecnología nos ayudaba a nosotros para procesar” 3:40.

4:6 eran pruebas en papel, es decir se aplicaba el uso de la tecnología, t..... (3631:3965) - D 4

“Eran pruebas en papel, es decir se aplicaba el uso de la tecnología, tenía que ver con todo lo que sea análisis de datos y demás, a través de software y programas de análisis, pero en realidad todo lo que es aplicación, todo era en papel. Cada operativo eran cientos de cajas que iban a las escuelas, este de miles de hojas de papel” 4:6.

4:7 eran pruebas en papel, es decir se aplicaba el uso de la tecnología, t..... (3631:3804) - D 4

“Eran pruebas en papel, es decir se aplicaba el uso de la tecnología, tenía que ver con todo lo que sea análisis de datos y demás, a través de software y programas de análisis” 4:7.

4:72 para hacer las actividades por supuesto, para analizar los datos neces..... (34517:34736) - D 4

“Para hacer las actividades por supuesto, para analizar los datos necesitábamos software, estadísticos, evidentemente para reportar los resultados, la lectura óptica de las respuestas de los alumnos, este, en ese sentido 4:72.

5:35 en la medida en que se introdujeron las ceibalitas, bueno pensamos que..... (5243:5425) - D 5

En la medida en que se introdujeron las ceibalitas, bueno pensamos que esa tecnología también era buena para, este, aplicarla a la evaluación. Y se crearon las evaluaciones en línea.

6:41 ¿Qué rol ocupaba la tecnología en el primer hito? ¿Ahí cuáles eran nue..... (15920:16259) - D 6

“¿Qué rol ocupaba la tecnología en el primer hito? ¿Ahí cuáles eran nuestros problemas tecnológicos? Obviamente no había computadoras para cada niño ni nada por el estilo. Hubo dos elementos claves de la tecnología. Uno, que fue la decisión más difícil, que por suerte acertamos, era el tema del escáner para la lectura de las respuestas” 6:41.

**6:44 Programamos y simulamos el procesamiento de los datos antes de aplicar.....
(18221:19310) - D 6**

“Programamos y simulamos el procesamiento de los datos antes de aplicar las pruebas, o sea, cuando aplicamos las pruebas ya sabíamos cómo iba a ser el procesamiento, ya teníamos el programa de procesamiento y teníamos el formato de informe individual para cada escuela, una cosa muy sencillita pero queríamos que cada escuela recibiera: estos datos básicos: la proporción de las respuesta correctas de sus alumnos, de cada grupo; los datos del contexto, a qué contexto pertenecía la escuela; el dato comparado de cómo le había ido al resto de las escuelas del mismo contexto; y después una planillita que es el antecedente de la evaluación en línea, un antecedente iba en el primer informe [documento primer informe de difusión pública de resultados], esto ves, esto es un informe, un ejemplo de informe confidencial a la escuela. Esto iba a la escuela que tenía un formato común, después tenía una serie de cuadros específicos para la escuela, estos son los datos de la escuela, todo esto lo había programado Manuel antes de que las pruebas se aplicaran, esto era lo que te quería mostrar” 6:44.

MODIFICACIÓN

- **RT: Modificación**

14 Citas:

HITO 2

**2:17 Hay como tres o cuatro elementos de la tecnología: La primera cuestió.....
(5953:6062) - D 2**

Hay como tres o cuatro elementos de la tecnología:

“La primera cuestión es devolver resultados en tiempo real” 2:17.

**2:18 la posibilidad de hacer una evaluación en un mes y medio, se hacer 300.....
(6511:6951) - D 2**

“La posibilidad de hacer una evaluación en un mes y medio, se hacer 300 mil evaluaciones y cada maestro tiene los resultados en el momento que termina su grupo, cada director tiene el resultado al final del proceso que los maestros hicieron la evaluación y al mes y medio tenemos una visión de cómo vamos en algunos aspectos a resaltar de la enseñanza, durante el año lectivo. Me parece que son cosas que no se podrían hacer sin computadora” 2:18.

**2:20 Hacer cuestiones por computadora permite una prueba mucho más atractiv.....
(7259:7467) - D 2**

“Hacer cuestiones por computadora permite una prueba mucho más atractiva que en papel, son en colores, son interactivas, tenemos gif animados en muchos casos, tenemos otras posibilidades que sino no tendríamos” 2:20.

**2:62 Yo creo que hay mucho pienso pedagógico y conceptual en que usamos la.....
(15767:15971) - D 2**

“Yo creo que hay mucho pienso pedagógico y conceptual en que usamos la computadora pero con un fin del la evaluación que es parte constitutiva de lo que enseñamos y cómo evaluamos y cómo seguimos enseñando” 2:62.

2:66 cuando la tecnología sea transparente y no tenga ni que pensarlo el mu..... (29316:29439) - D 2

cuando la tecnología sea transparente y no tenga ni que pensarlo el mundo será precioso. Estamos cerca pero no estamos ahí.

7:9 la facilidad de disponer de la devolución inmediata de los resultados..... (3320:3531) - D 7

“La facilidad de disponer de la devolución inmediata de los resultados en la prueba del grupo y por niño, lo cual da información al maestro para que pueda diseñar y aplicar acciones de retroalimentación temprana” 7:9.

7:11 ahorro de recursos (se elimina la impresión de pruebas en papel, escan..... (3818:3976) - D 7

ahorro de recursos (se elimina la impresión de pruebas en papel, escaneo de hojas de respuestas y digitación de datos para la generación de la base de datos).

9:16 La tecnología es fundamental porque sino está la tecnología esto no se..... (11370:11850) - D 9

“La tecnología es fundamental porque sino está la tecnología esto no sería posible directamente. Una de las cosas que dijimos fue, hay una computadora por cada niño, evidentemente esto nos tiene que hacer reflexionar y pensar en cómo utilizar realmente el instrumento a favor del aprendizaje” 9:16. Y cada alumno trabajando con su computadora, realizando la prueba... sino tuviéramos este soporte tecnológico en cada escuela y cada niño no hay evaluación, eso es fundamental, es de base.

10:6 ¿qué les parece si probamos con un diseño de prueba online? Un trabajo..... (3122:3875) - D 10

“¿qué les parece si probamos con un diseño de prueba online? Un trabajo muy grande fue en aquel momento, muy grande porque implicaba una plataforma especial, porque precisaba personal especializado, informático, para que diseñara bien cómo tenía que funcionar esa plataforma. Bueno, ahí la ayuda de Ceibal también fue importante y cómo disminuir algunos elementos que podrían... al eliminar el costo, estaríamos sin querer incluyendo alguna variable que era el manejo de la máquina, como una variable que podía estar también incidiendo, y de hecho está incidiendo en el resultado de la prueba. Porque podría ser que a los niños no la entendieran, no la manejaran bien o que la propia máquina no funcionara y que internet no estaba completo en esa época” 10:6.

10:9 Tampoco sabíamos si la máquina iba a mejorar o empeorar los aprendizaj..... (4433:4871) - D 10

“Tampoco sabíamos si la máquina iba a mejorar o empeorar los aprendizajes, no teníamos idea si la máquina iba a permitir que aprendieran más o que aprendieran menos. Teníamos como la sospecha de que el niño iba a construir el sentido de la lectura como sentido práctico porque si no sabía leer no iba a poder entrar, no iba a poder manejar la máquina, porque la máquina le iba a preguntar cosas, a dónde tenía que ir o cómo tenía que hacer” 10:9.

10:14 en tiempo real porque acá se buscaba facilitar el trabajo de la maestr..... (8041:8298) - D 10

En tiempo real porque acá se buscaba facilitar el trabajo de la maestra, del docente en general, porque es la máquina la que corrige la prueba, entonces el resultado te lo va a dar en el momento, siempre que la máquina ande y siempre que internet lo permita.

11:1 en lo que yo percibí en el 2009 que era inspectora de escuela, en segu..... (1389:2272) - D 11

en lo que yo percibí en el 2009 que era inspectora de escuela, en segundos años, fue la importancia de esta evaluación primera, esta evaluación piloto, recuerdo perfectamente la escuela 47 de Capurro, la evaluación le daba al maestro, “El maestro sorprendido te mostraban en la propia laptop, como ellos se habían dado cuenta en una lectura horizontal, ese niño con respecto a los diferentes ítems de un mismo contenido. O sea cómo los alumnos construían un contenido y dónde ibas observando la falencia. Cómo podían ver instantáneamente el niño con respecto al resto del grupo” 11:1., ese niño con respecto al grupo, y lo que a mi me impactó más fue cómo ellos, decían: bueno, este, observá que este contenido, yo realmente, se equivocaron me acuerdo perfectamente en un tema de matemática, 18 niños de 24, bueno, acá te decía la maestra, y es justamente que tengo que volver a esto.

11:3 esta evaluación a mi me parece que fue muy significativa porque por pr..... (2471:2957) - D 11

“Esta evaluación a mi me parece que fue muy significativa porque por primera vez el maestro no tenía que esperar los resultados, no tenía que ir a su casa, corregir y después sacar conclusiones que en definitiva eso es lo que hicimos toda la vida ¿no? No quiere decir que estuviera mal pero esto es la tecnología nos daba la oportunidad de que se pudiera reflexionar sobre cómo se enseñaba y qué aprendían estos niños en cuanto a lo que devolvía en la resolución de los ítems” 11:3.

11:11 Nosotros en el período que empieza la evaluación día a día sabemos cua..... (6697:6883) - D 11

“Nosotros [a nivel sistema] en el período que empieza la evaluación día a día sabemos cuanto la están haciendo, eso también te lo da la tecnología y yo creo que bueno, que hoy esta cobertura es importante” 11:11.

REDEFINICIÓN

- **RT: Redefinición**

Comentario: por vzorrilla

| *Esto no es una intención del entrevistado, no da seguridad que así sea en cuanto al hito 3.*

6 Citas:

HITO 3

1:27 la tecnología tiene sentido si me permite hacer cosas que yo no podía..... (27601:28033) - D 1

“La tecnología tiene sentido si me permite hacer cosas que yo no podía hacer sin tecnología, que no puedo hacer sin tecnología. Porque si no, si yo voy a meter tecnología para hacer las cosas que puedo hacer sin ella, en general lo que estoy haciendo es sumar algún problema, la tecnología no siempre es fácil, puede ser muy caprichosa y puede complicarnos mucho los procesos, procesos que perfectamente podríamos hacer sin tecnología” 1:27.

8:24 Hay como una concepción de llevar al máximo de sus posibilidades el us..... (12938:13548) - D 8

“Hay como una concepción de llevar al máximo de sus posibilidades el uso de la tecnología. Qué estamos haciendo con tecnología que no podemos hacer sin ella. Y bueno, en comunicación, en ciudadanía y la Red es un ejemplo de eso. [...]” 8:24. “[...] La Red integra sistemáticamente herramientas tecnológicas de los más diversos proyectos, siempre con el foco en las competencias, siempre con el foco en las competencias. Cómo podemos usar: la videoconferencia, el dispositivo, el robot, el MicroBit o el pensamiento computacional y la programación para forjar las competencias, siempre con la mira en las competencias transversales” 8:24.

15:14 Ciertamente, en torno a los procesos tradicionales de agregación, reco..... (11149:11589) - D 15

Ciertamente, en torno a los procesos tradicionales de agregación, recopilación, examinación de datos, [la tecnología] habilita la moderación global: pudimos tomar diseños de aprendizaje de cualquiera de nuestros siete clústeres y ponerlos en un espacio en línea, reunir a tres o cuatro moderadores de diferentes países y repetir ese proceso para continuar desarrollando la confiabilidad interna adecuada. Sin tecnología eso no sería posible.

15:15 Tradicionalmente, la tecnología persigue la agregación e interpretació..... (13291:13594) - D 15

Tradicionalmente, la tecnología persigue la agregación e interpretación de datos. Pienso que, como lo he descrito antes, la tecnología como contribuidora en la moderación permite que los resultados sean mucho más ricos, mucho más personalizados, mucho más humanos, mucho más sutiles, mucho más matizados.

15:16 Ahora bien, podríamos tomar tareas de aprendizaje y pasarlas por un al..... (13595:14034) - D 15

Ahora bien, podríamos tomar tareas de aprendizaje y pasarlas por un algoritmo informático para analizar el tipo de lenguaje, eso probablemente nos daría un número, pero con un proceso de moderación obtenemos puntos de vista y opiniones muy diferentes, conversaciones objetivas y retroalimentación personalizada constructiva que se ha dado con la intención de mejorar un trabajo, y eso es algo que la tecnología no puede hacer por nosotros.

15:17 También podrías contraargumentar y decir que es posible llevar a cabo..... (14036:14923) - D 15

También podrías contraargumentar y decir que es posible llevar a cabo un proceso de moderación local sin tecnología, y sí, claro que puedes. Pero lo que la tecnología permite, el gran cambio que la tecnología trae es la posibilidad de conectar simultánea e instantáneamente

con personas en otros contextos que tienen diferentes opiniones, puntos de vista y experiencias (niveles de experticia). Y la tecnología no solamente permite que esas personas se reúnan en un ambiente virtual para tener conversaciones reales, sino que habilita el desarrollo de capacidades en esas personas. Para aquellas personas que en la vida real nunca podrían conectarse o reunirse, les permite, de hecho, conectarse, reunirse y aprender unos de otros, compartir las mejores prácticas y volver y compartir eso con la gente con la que trabajan; así, la tecnología nos da esa dimensión de eficiencia y eficacia.

Anexo VII: Datos organizados de la fase 2 - Relatos 1 y 2

Relato 1

Se adjunta el relato que se crea a partir de la entrevista D16 que se realizó en la segunda fase de la investigación. Las marcas en color dan cuenta de las distintas categorías, definidas en la matriz de análisis de la primera fase, a las que responde esa cita.

Referencia para la lectura:

Nombre de la categoría con el color que le corresponde en el texto
Definiciones políticas y de gestión
Definiciones didácticas
Definiciones psicológicas
Definiciones epistemológicas
Decisiones en relación con la tecnología

Relato 1

Contextualización y datos desde las definiciones políticas y de gestión

Informante calificado B:

Acá en Colombia, creo que a finales de la década del 90, tal vez en el 98, por ahí se comenzó a hacer una transformación curricular de un currículum por competencias. Fue una tendencia en distintos países, eso significa que los objetivos de evaluación, a nivel país, en este momento se han ido perfeccionando, pero son por competencias. El ministerio se fue aliando cada vez más con las instituciones que se encargan de medir lo que llaman calidad educativa a través de pruebas estandarizadas que van dirigidas a toda la población para evaluar competencias. Esto efectivamente fue un cambio radical en principio, en términos de las preguntas que utilizaban para hacer esas evaluaciones y también para los tiempos de las evaluaciones. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES](#) aunque en principio era un

organismo que pretendía a quiénes pudieran acceder o no a la educación superior, después se fue convirtiendo en una institución que le ayudaba al ministerio a medir la calidad educativa. En un principio solo se evaluaba a los estudiantes que terminaban el último grado de la educación básica secundaria. Actualmente el ICFES hace las siguientes mediciones: Prueba Saber para estudiantes de 3°, 5° y 9°. Prueba Saber 11, para estudiantes de 11°. Saber T y T, para educación superior en los programas técnicos y tecnológicos (egresados o próximos a egresar). Y [Saber Pro](#), para estudiantes de carreras profesionales (egresados o próximos a egresar). Entonces, en resumen **competencias es lo que se está evaluando en Colombia.**

Informante calificado A:

Eso mismo es lo que pasa en **otros países en que trabajamos. Lo que vemos en las interacciones con ministerios es que ellos no saben el ¿cómo? aunque se ha decidido trabajar por competencias, competencias es el camino, tenemos que desarrollarlas... no saben cómo hacerlo.** Hicimos una evaluación reciente del plan del ministerio de educación de Ecuador, que fue muy interesante porque Ecuador pues es una educación centralizada, así como Uruguay, es centralizado. Y vimos exactamente esto, saben el que, están por el camino correcto y sin embargo no saben el cómo. **Y ese es el trabajo que hacemos con secretarías de educación, ministerios, etc. Es mostrarles “el cómo”, porque en eso: somos especializados. Ahora, una cosa muy importante y es que nosotros no vamos a un proyecto y decimos qué tienen que cambiar, es el propio gobierno, la legislación, que poco a poco va cambiando de acuerdo a lo que ven en la práctica.** Por ej. en Chía (una ciudad de Colombia), la secretaría de educación pasó a aceptar **que los chicos pudieran graduarse antes de fin de año, porque aprenden muy rápido. Con el aprendizaje autónomo, aprenden muy rápido y terminan un año completo en siete meses, ocho meses. A veces hacen hasta dos grados en un solo año. Entonces la propia secretaría de educación nación empezó a abrir las posibilidades a los chicos para que pudieran avanzar más rápido. Los estudiantes que terminan un grado, pueden salir de vacaciones o pueden seguir el próximo grado, pero nos pasa que el 100% de los chicos quieren empezar el próximo grado. Entonces la secretaría de educación adaptó algunas normas para que pudiera aceptar ese tipo de transformación.**

Por eso es **altamente recomendable que se trabaje toda la institución completa o el distrito, porque así el niño va a tener la experiencia completa, no solo de un área sino de todas las áreas,**

y le va a permitir practicar más, que es: aprender autónomamente. Sin embargo, un solo docente se puede unir a trabajar de esta forma. Anualmente estamos trabajando con alrededor de 5.000 educadores más o menos u con aproximadamente 100.000 estudiantes en total. Estamos en Chile, en Brasil, en Colombia, en Ecuador, en México, Estados Unidos, España, Francia y muchos educadores de varias partes del mundo que han tomado nuestros cursos online, que no necesariamente estamos trabajando en un proyecto específico con ellos, con la escuela.

A nivel general **nuestro objetivo es que los niños sean felices, exitosos** en sus vidas pero que no tengan que esperar hasta que se casen, que tengan un trabajo, que tengan una familia, si no que puedan ser felices hoy. Este es nuestro objetivo principal: ¿Cómo aseguramos que el niño sea feliz hoy? ¿Que tengan sueños? ¿Que se proyecte en el tiempo y que pueda usar lo que está aprendiendo en la escuela para invertir en su futuro?

Las definiciones desde lo didáctico

Informante calificado A:

Es muy interesante lo que vimos en 2020, mientras en muchos países se estaba proponiendo que se rebajara el currículo, que se hiciera más sencillo y se disminuyera la cantidad de materias; en nuestros colegios los chicos estaban terminado en siete meses, ocho meses el 100% del currículo. Esto se da porque nuestros estudiantes saben aprender. Y nosotros no cambiamos el currículo, lo que **cambiamos es la práctica de aprender.**

Entonces **nunca decimos: hay que cambiar el currículo o hay que olvidar lo que a éste no le sirve de contenidos o hay que reemplazar los libros de texto. No, nada de eso, se usa lo que tiene el currículo actual,** lo que hacemos es que los niños aprenden a aprender, eso es. Y el enfoque no es en un área curricular específica en en todas, es en el proceso de aprendizaje.

Informante calificado B:

En Colombia llevamos dos décadas trabajando en competencias y lo que nosotros estamos es contribuyendo a mostrar cómo se logra trabajar eso realmente. Principalmente estamos **creando nuevos propósitos,** vamos un poco **más allá del currículo** pero si tenemos en cuenta lo que

dice el currículo colombiano porque es normativo y tenemos que cumplirlo aunque muchas veces vamos más allá. Nuestro trabajo principal es la **transformación de la práctica**. ¿Cuáles son las estrategias que se tienen que implementar? Por un lado para **que los estudiantes desarrollen unas habilidades que van a incidir en esas competencias y que la evaluación sea coherente con eso**. Hacemos **flexibilizaciones y transformaciones** en lo cotidiano. Por ej., en nuestros colegios generalmente no hay notas, no hay calificaciones, ni numéricas ni alfabéticas (algunos colegios tardan dos años en hacer ese proceso otros lo hacen en un año).

Volviendo al tema de la evaluación, nos centramos en lo que se conoce como el proceso, **lo que nos interesa es el proceso**. ¿Y eso qué quiere decir? Cómo va mejorando el estudiante. Por ejemplo un estudiante que se llama María y a principio de año tiene unas características. María tiene unas habilidades, tiene fortalezas, etc. finalmente lo que a nosotros nos interesa es que cinco meses después, seis meses después, María haya mejorado. **Entonces los procesos de evaluación, no tienen como finalidad, decirle a María: tú en matemáticas tienes un 5, tienes una A, una B o tienes un 10**. No, eso no nos interesa, porque entre otras cosas eso promueve estereotipos, estigmas y encasilla al estudiante. **Lo que nos interesa es que María con la evaluación vaya identificando en qué está mejorando y qué le falta mejorar**. Es algo esencial saber que **la evaluación está en manos del educador pero digamos que la evaluación no es un monopolio del educador** como es tradicionalmente que el educador es el que sabe qué se va evaluar, cómo se va a evaluar, cuáles son los resultados de esa evaluación. Por el contrario, acá lo que hacemos es que **el estudiante sea el protagonista del proceso de evaluación**. La intervención del docente cambia de acuerdo al nivel de autonomía. **Pero también significa que el estudiante es el primero que debe evaluarse**. Yo le digo siempre a los educadores: “esto es algo supremamente sencillo, solo tienes que cambiar la interacción, la forma en que interactúas con tus estudiantes”. Si tú haces alguna prueba, por ejemplo una prueba oral y tú eres el que realmente hace las preguntas siempre, el estudiante va a ser pasivo, no le transfieres ningún tipo de responsabilidad. Pero si hay un encuentro evaluativo, por ej. y el estudiante es el que empieza la evaluación y dice: “con el trabajo que he venido haciendo yo he logrado lo siguiente: A, B, C, tengo estas dudas, estoy seguro que tengo estos conocimientos, superé estos obstáculos, utilicé esta estrategia..” digamos que es el estudiante el que asume la responsabilidad y la evaluación, es más bien sobre la evaluación del estudiante. **Todas esas son prácticas que hacen a la concepción que nosotros tenemos de la evaluación y esto está asociado al saber aprender y la autonomía para que los estudiantes sepan aprender**, y teniendo en

cuenta de que el saber aprender hace a las habilidades del siglo XXI. Los estudiantes deben saber evaluarse y saber evaluar. Evaluar es necesario para tomar buenas decisiones en la vida.

Nosotros tenemos diferentes **instrumentos** que en esencia son lo mismo, pero van a depender del contexto en que se encuentren las instituciones. Por ej. hay instituciones que no tienen tecnología e instituciones que sí la tienen, y la tienen en abundancia, y otros paulatinamente. Entonces los instrumentos son distintos. Por ejemplo, nosotros **tenemos una plataforma** la cual tiene varias funciones, pero básicamente su función esencial es que la sirva como **herramienta de gestión al estudiante**. Entonces el estudiante ahí tiene lo que debe lograr, cómo va, digamos que **tiene unos indicadores que le van mostrando lo que ha logrado, lo que le falta, etc.** También tenemos otros **instrumentos** que son **físicos**, los cuales tienen la misma filosofía que la plataforma, y le ayudan al estudiante a ir identificando qué logran cada día; él los registra y el docente lo valida. Y se **va registrando el avance de logro**. Entonces nada de esto va a hacer referencia a notas, y esos instrumentos no registran si tengo una A o una B, es más bien algo cualitativo que algunas veces se cuantifica. Utilizamos rúbricas, pero nuevamente, aquí hay que tener en cuenta que nosotros **trabajamos para personalizar el proceso**, entonces cuando tiene que ver con herramientas para el proceso de evaluación, hay muchas herramientas que utilizamos. Entonces en algunas ocasiones utilizan rúbricas, rúbricas muy específicas. Por ejemplo, hay colegios que tienen rúbricas para definir el avance de autonomía de los estudiantes o rúbricas para ellos evaluar un tema concreto. Nuevamente hay que tener en cuenta que esas rúbricas no son del docente, sino **del estudiante y del docente**. Aquí **el criterio es la pertinencia**, nosotros partimos de esa premisa: ninguna rúbrica va a funcionar y va a ser pertinente si no es adaptada al estudiante, porque cada uno está en un nivel distinto o cada uno va a alcanzar un nivel distinto de acuerdo a lo que es el estudiante. Y por otro lado, digamos que utilizamos otros tipo de herramienta, preguntas abiertas, preguntas cerradas, etc. Digamos que lo esencial de estos instrumentos **son los aspectos cualitativos, intentamos cuantificar**, aunque muchas veces es complicado.

Informante calificado A:

En el link que te compartí ahora, hay una serie de videos en español que puedes ver y ahí hay ejemplos específicos de qué tipo de preguntas se pueden hacer y cómo es esta interacción con el estudiante en esta etapa de autoevaluación. Pero ten en cuenta lo siguiente, en esta serie de

videos no hablamos de niveles de autonomía, pero es muy importante considerar el nivel de autonomía del estudiante, porque muchos educadores puede ser que se frustran porque el estudiante no sabe contestar determinada pregunta o porque la respuesta es siempre “no sé, no sé, no sé”. Entonces existe un próximo nivel de estos videos que ahí sí está incorporado dentro nuestra capacitación online o en vivo que hacemos de los niveles de autonomía y cómo interactuar con el estudiante, así como se decía. Dependiendo del nivel de autonomía hay una interacción distinta, por eso, la rúbrica no puede ser única, porque depende del nivel de autonomía del estudiante.

Definiciones desde lo psicológico dan cuenta del concepto de aprendizaje

Informante calificado A:

Nuestro enfoque no es que los niños salgan bien en los exámenes sino que realmente **demuestren qué aprendieron**. Entonces, la mayor prueba en que los niños realmente aprendieron es cuando son capaces de comunicar lo que aprendieron, comunicar cómo lo aprendieron y relacionar lo que aprendieron con sus vidas.

Dos ejemplos importantes: Uno es el de un niño que relaciona cómo funciona el sistema digestivo con un auto. La comida es la gasolina, el estómago es el motor; a este niño le encantan los autos y relaciona cómo funciona un auto con el sistema digestivo. Por supuesto el niño aprendió, por supuesto. Otro ejemplo es el de un niño que le encanta la literatura, y no es muy bueno en matemáticas, pero fue capaz de relacionar los límites en matemáticas con la literatura. Con seis libros distintos de autores distintos, donde dice: “mire estos autores tienen personajes que ponen límites en sus vidas, y límite en matemática se usa así en la literatura”. Entonces, ¡por supuesto que ese niño aprendió! En estos momentos en que el niño es capaz de compartir este tipo de insights, **de cómo se usa en sus vidas**.

Otro ejemplo que tuvimos en una conferencia el año pasado que te voy a compartir aquí también, es de un maestro donde los chicos, que estaban aprendiendo desde sus casas, encontraron una manera de comunicar cómo usar la agricultura conscientemente para cuidar de la naturaleza. Estos niños hicieron un cómic, lo desarrollaron con pinturas, con dibujos y enviaron el cómic al maestro. Realmente estos niños aprendieron porque contaron una historia sobre el tema que estaban aprendiendo. Pero esta experiencia no paró ahí, luego hicieron un

video, construyeron sus ropas y representaron el cómic en el video, entonces... por supuesto aprendieron.

Son maneras distintas que los niños usan su imaginación para usar sus talentos y usar lo que les encanta en la vida, invirtiendo cada vez más en asegurar que lo que están aprendiendo lo puedan usar en sus vidas y en lo que quieren para su futuro.

Informante calificado B:

Que **el estudiante sea el protagonista del proceso de evaluación**. Quiere decir que **el estudiante debe ser consciente de cuál es su punto de partida**, ¿en qué debe mejorar?, ¿para qué está aprendiendo algo? y exactamente, ¿qué debe lograr? y ¿cuáles serían las evidencias que él tendría que lograr para decir que mejoró o aprendió algo? Muchas veces esas evidencias, esos criterios, son construidos por él o apoyados en otras ocasiones por el educador, dependiendo de los niveles de autonomía.

Decisiones con relación a la tecnología

Informante calificado A:

Nosotros tenemos una **plataforma** la cual tiene varias funciones, pero básicamente su función esencial es que sirva como **herramienta de gestión al estudiante**. Entonces el estudiante ahí tiene que lograr saber, cómo va avanzando. Digamos que tiene unos indicadores que le van mostrando lo que ha logrado y lo que le falta. Esa plataforma es privada para el estudiante, pero todos los interesados tienen acceso: la familia, el director, el colegio, los educadores que trabajan con el estudiante. Entonces básicamente la plataforma le registra los avances al estudiante, no como notas, sino cuánto ha logrado de todo lo que tiene que lograr.

Informante calificado B:

Primero hay que tener en cuenta que nosotros concebimos la tecnología como una **herramienta**. Es decir, muchas personas conciben la innovación educativa como incursión de tecnología. Nosotros decimos que no, que no es necesariamente así, porque tenemos proyectos que hacen innovación sin tener tecnología. Ahora, lo que hace la tecnología es que facilita el

proceso, principalmente para las personalizaciones. Principalmente para que, como sale tanta información, mucha información, entonces las plataformas nos ayudan a gestionar la información; quiero decir, que los interesados gestionen la información necesaria, y aquí incluyo al estudiante. Nosotros hacemos que el estudiante se responsabilice por ejemplo de su proceso, siendo consciente y aprendiendo a gestionar la información a través de la plataforma. Entonces eso significa que el estudiante aprende a analizar gráficos, analizar estadísticas, a saber cómo organizar la información en una plataforma para que pueda responsabilizarse de su proceso educativo.

Ahora yo creo que, en el futuro, la tecnología es supremamente importante para los proyectos educativos, porque entre otras cosas los seres humanos deben aprender a manejar la tecnología, y entonces si los niños desde el principio la ven como algo natural, van a poder sortear tanto las oportunidades como los retos que trae la tecnología. Porque no es una herramienta neutra en el sentido que solo son beneficios, sino que también pueden traer perjuicios, entonces digamos que es una herramienta que debe estar presente en forma permanentemente. Y otro elemento es que yo estoy convencido de que la tecnología lo que debe de servir es para la personalización como funcionan en otras plataformas exitosas, como Netflix, como Spotify, etc., lo que hacen es personalizar tu experiencia, entonces si utilizamos tecnología para estandarizar las experiencias es como ahí sí, como dice Julio [Fontán] vamos a estar poniendo una herramienta del siglo XXI a funcionar como si fuese del siglo XIX.

Relato 2

Se adjunta el relato que se crea a partir de la entrevista D17 que se realizó en la segunda fase de la investigación. Las marcas en color dan cuenta de las distintas categorías, definidas en la matriz de análisis de la primera fase, a las que responde esa cita.

Referencia para la lectura:

Nombre de la categoría con el color que le corresponde en el texto
Definiciones políticas y de gestión
Definiciones didácticas
Definiciones psicológicas

Definiciones epistemológicas
Decisiones en relación con la tecnología

Definiciones políticas y de gestión

Primero mencionar que la evaluación en Argentina está presente a través de evaluaciones de aprendizaje desde el año 93. Fue cambiando a lo largo del tiempo y actualizándose la metodología, no solamente la metodología sino también **la gestión** y cómo ir llegando a las escuelas, hay un proceso importante de **más de 20 años de trabajo con evaluación**, con la gestión de secretaría, digamos a partir de las pruebas Aprender, que por supuesto son una continuidad de las ONE, del Operativo Nacional de Evaluación en Argentina, que se implementan desde 1993. Aprender no es un corte en cuanto a lo que se venía haciendo en el país. **Las pruebas Aprender, son una continuidad de las ONE**, hay algunos ajustes metodológicos que se realizaron pero por supuesto que hay una continuidad porque lo que se busca es que se puedan ir viendo las diferencias en el tiempo, entonces las pruebas aprender se podrían comparar con las ONE 2013 por ejemplo que fue el último operativo que se había hecho de carácter censal. Así es que no hubo un corte, hubo una continuidad y se buscó en todo caso una mejora. En cuanto a las definiciones que se toman desde la política de evaluación nacional a partir de Aprender por supuesto que **son consensuadas con el Consejo General de Educación** que lo conforman los **24 ministros de educación**, las 24 provincias argentinas.

Se proponían como objetivo de las pruebas Aprender, que contribuyan al **diagnóstico** del sistema de educación obligatoria (son pruebas diagnósticas), buscan generar **información sobre saberes** básicos y características sociodemográficas en la población, de los estudiantes. También buscan poder obtener las **opiniones y percepciones** de diferentes actores del sistema educativo: directivos, docentes, estudiantes sobre diferentes aspectos que son relevantes para lo que es el proceso educativo que se da en las escuelas, en relación a las intervenciones en políticas educativas sobre el fin escolar y otros fines más que se fueron indagando en lo que son los cuestionarios complementarios a las pruebas.

Por otro lado, otro de los objetivos de la política de evaluación tiene que ver con promover procesos al interior de las escuelas a partir de la información derivada de Aprender, y acá te diría que fue un punto bastante focal de Aprender, se puso mucho el acento en generar **reportes que vuelvan a las escuelas**, que devuelvan a las escuelas información a nivel institucional en comparación con otras escuelas del distrito, con las provincia y con la nación. Este es un punto bien importante donde la verdad que se dedicó mucho tiempo y recursos técnicos a que eso fuera posible, a generar informes que fueran amigables también, tratar de que lleguen a las escuelas y que puedan ser tomados por los directivos como un insumo para tener información y conocer, no solamente sobre niveles de desempeño de los estudiantes en las escuelas en las áreas evaluadas sino también cuestiones que hacen a factores asociados. Lo que se buscó con el tiempo es que ese reporte se constituya en una fuente a partir de la cual las escuelas puedan tomar decisiones también a lo que es la planificación escolar teniendo en cuenta esta información.

Los factores asociados tienen que ver con varias dimensiones que hacen a la institución, a la escuela; el bienestar, temas de clima, temas que hacen a la escuela. A los directivos por ejemplo se les consulta sobre todo lo que hace a infraestructura, a las políticas que se están implementando en las escuelas, a todo el tema que hace a capacitación y formación continua. Al docente, sobre las principales problemáticas vinculadas a los docentes y vinculadas a los estudiantes. **Se indagaron diferentes dimensiones a lo largo del tiempo**. También se indagaron cuestiones vinculadas por ejemplo a las tecnologías, a cuestiones que hacen a cuánto la escuelas no solamente está provista de materiales pedagógicos y también de materiales vinculados a tecnologías. Y luego también se hicieron algunas consultas que buscaban hacer un seguimiento sobre la implementación de ciertas políticas y leyes como por ejemplo lo que fue en Argentina la ley de educación sexual integral. Si bien no es una evaluación concreta de la política, nos permite entender en qué medida estaba permeando, en la escuela lo que hacía a por ejemplo a la ley de educación sexual pero también en relación a otras políticas que tenían que ver con la **formación continua de los docentes** por ej.

Estaba hablando sobre todo de este objetivo de promover todo este tipo de gestión interna en las escuelas a través de estos **reportes** que llegan a las escuelas en base a los resultados de Aprender, se buscó que los reportes llegaran al año siguiente de la implementación de

Aprender. En Argentina digamos, tuvimos lo que fue la discusión de los resultados de las pruebas, en algunos años fue dentro del año siguiente a la aplicación, en otros años se demoró bastante más fue bastante discontinuo, no hubo una política clara en la definición para que los resultados tenían que estar a tanto tiempo de aplicada la evaluación de manera de que fueran resultados actualizados sobretodo para las gestiones y para las escuelas. Lo que se buscó a partir de Aprender sí fue que se llevara información, se presentara, preferentemente de 6 a 7 meses, esto no es algo rígido, pero digamos que al inicio del ciclo lectivo del año siguiente a la evaluación y que las escuelas, durante el primer trimestre del año, pudieran recibir sus reportes. Para que esos reportes llegaran justamente en un momento de planificación. Por supuesto entendiendo que esto lleva su tiempo, su tiempo quiero decir que en años también, que primero la escuela reciba el reporte, que lo mire, y que diga ¿esto para qué me sirve? Que lo pueda ir incorporando y que se pueda acompañar también con políticas de acompañamiento a las escuelas sobre cómo trabajar con esos reportes de manera de que esta información realmente sea un insumo para la toma de decisiones.

Junto con los reportes se fueron generando **materiales sobre cómo trabajar con los informes** de Aprender. Cómo trabajarlo con los docentes, cómo trabajarlos con las comunidades educativas, cómo trabajarlo con los estudiantes. Digamos que se generó un material para dar soporte a lo que es este trabajo que se esperaba que desde las escuelas se podía organizar a partir de ese informe. Bueno y por supuesto también, otros objetivos que tuvieron que ver con impulsar el uso también de la información en diferentes niveles y actores educativos, por supuesto retroalimentar otras políticas de educación y enriquecer el debate público y de **participación de la ciudadanía** en temas educativos. Justamente esos eran objetivos de la política, lo que se buscó con la política de evaluación, con Aprender.

También estuvo acompañada con **el diseño de las pruebas, la confección de los ítems, la definición de los niveles de desempeño, la puesta en marcha de todo lo que tiene que ver con una logística para llegar a las escuelas.** En todos esos procesos que te voy mencionando lo que se buscó es la participación de los diferentes actores del sistema educativo. Se conformaron cuerpos colegiados formados por docentes de las diferentes provincias del país para la construcción de los ítems, se trabajó a través del método de bookmark para definir los niveles de desempeño y en bookmark en la construcción de niveles de desempeño también

participaron docentes de todo el país, las evaluaciones en Argentina se aplicaron de manera censal desde el año 2016 hasta el año 2019 inclusive. **Quienes aplicaban las pruebas son los docentes de las escuelas**, por supuesto no los docentes del mismo curso sino que son docentes que intercambiaban de curso e intercambiaban de escuela para aplicar las pruebas y eso fue algo bien interesante y bien característico de lo que fueron las evaluaciones en Argentina. En otros países se contratan equipos para la aplicación, aquí se trabajó con los docentes, como una forma de involucrarlos también con todo este proceso de evaluación Aprender, de evaluación nacional.

Así que como ves se buscó realmente que sea una prueba donde el sistema en su conjunto estuviera involucrado, bueno aparte de todo lo que son por supuesto los diferentes materiales y placas de comunicación para incentivar la participación. Las pruebas Aprender son pruebas *low risk*, no están vinculadas con una condicionalidad de la participación o el obtener determinado desempeño, entonces si bien son pruebas que **están avaladas y están certificadas por cada uno de los ministerios oficiales**, la participación no es una participación obligatoria, algunas escuelas pueden decidir no participar, se espera que todas participen pero la no participación no tiene consecuencias. Entonces es importante generar el conocimiento sobre el para qué es la prueba: porqué es importante participar, qué es lo que aporta al sistema, qué es lo que le aporta a la escuela, porque como estudiante tengo que participar o como docente directivo. Entonces hubo un trabajo para acercar la prueba, para no tenerle miedo a las pruebas Aprender.

Las evaluaciones **Aprender son evaluaciones censales** y que en algunas áreas las evaluaciones fueron muestrales, por supuesto con representación a nivel nacional los resultados. Se evalúa en las pruebas censales el **último año de la escuela primaria**, en Argentina que es un sistema federal. En algunas provincias la primaria es de siete años y de cinco la secundaria y en algunas provincias es de seis la primaria y de seis la secundaria, entonces las pruebas de primaria por ejemplo eran para sexto y séptimo grado, y las pruebas de secundaria para quinto y sexto año de la escuela secundaria. Esas entonces son pruebas censales. Durante el año 2016 y 2017 las pruebas fueron censales tanto en primaria como en secundaria, en 2018 la prueba se centró solo en primaria y en el 2019 solo en secundaria pero también era censal. En el año 2019 fue la última Aprender que se aplicó hasta el momento,

¿Cuándo se toma?, se toma entre los meses de **setiembre y octubre** o se tomó, te diría en los meses de setiembre y octubre, el año pasado (2020) porque fue todo el contexto que conocemos no hubo una evaluación de Aprender, si hubo una evaluación que se hizo con el ministerio de continuidad pedagógica, estuvo más centrada en recabar información tanto a nivel de los hogares como a nivel de los docentes y directivos sobre diferentes dimensiones que hacen a la continuidad pedagógica o cómo se sostuvo la continuidad de la enseñanza pero no se evaluaron aprendizajes.

Algunas definiciones didácticas, psicológicas y epistemológicas

Hay un **objetivo muy claro de diagnóstico de los saberes básicos de los estudiantes** pero **también está toda la cuestión que hace a factores asociados** que está presente a través de cuestionarios que se aplican junto con las pruebas.

Para definir los **contenidos** y las **capacidades** y también los **niveles de desempeño** nos basamos en los **núcleos de aprendizaje prioritarios nacionales** y también por supuesto se tiene en cuenta los **lineamientos curriculares jurisdiccionales**, que esos son, digamos, los que se toman en cuenta para la definición de contenidos y capacidades a ser evaluados. Se busca ver en qué medida los estudiantes alcanzan los contenidos y capacidades esperados para los años escolares que se encuentran cursando.

Te puedo mencionar cuales son, en primaria digamos las capacidades que se evalúan para lo que es **lengua** es: extraer información explícita e interpretar información inferencial y reflexionar a partir de la propia experiencia y conocimiento. Digamos, básicamente las pruebas de lengua son pruebas de comprensión lectora, están conformadas por **textos e ítems** por supuesto vinculados a esos temas. Básicamente eso es lo que se toma en lengua.

Son de respuesta múltiple, no son de respuesta abierta, son todas de respuesta múltiple.

A pesar de eso se hizo una experiencia súper interesante, una muestra, en el Aprender 2018, en estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria, te puedo pasar el informe, más centrada

en redacción, se le pidió a los estudiantes que redacten un texto y se armó una logística bien interesante conformada por docentes de todo el país y online fueron corrigiendo esos textos y se hizo esta evaluación abierta que fue sumamente enriquecedora para poder compartirla con vos y fue también un antecedente como para empezar a pensar hacia adelante como habilitar la inclusión de ciertos ítems o ejercicios o actividades abiertas.

Sobre, en lo que es **matemática** las capacidades cognitivas que se evalúan son reconocimiento de datos y conceptos, resolución de situaciones en contexto intramatemáticos y también de la vida cotidiana y comunicación matemática y solución de operaciones.

Bueno, un punto bastante importante es cómo se hace esta metodología de bookmark, la que se utilizó para la construcción de los niveles de desempeño de los estudiantes. Son cuatro niveles de desempeño, por debajo del nivel básico, básico, nivel intermedio digamos y nivel avanzado. Se construyen también, por supuesto teniendo en consideración los contenidos y las capacidades esperadas que los estudiantes adquieran en los años escolares evaluados y se construyeron con la participación de docentes que participaron de los talleres de bookmark que fueron los que permitieron construir los puntos de corte entre un nivel de desempeño y otro nivel de desempeño.

Se trabaja con la teoría de respuesta al ítem (**TRI**) y se mide el nivel de desempeño. Tenemos puntajes por pruebas y a su vez niveles de desempeño como para trabajar en diferentes tipos de análisis. Pero en definitiva lo que nos interesa es poder mantener estos niveles de desempeño a lo largo del tiempo de manera de poder ver tendencias y poder ver mejoras de los procesos en relación a esto. Por supuesto que las pruebas están constituidas por un bloque de preguntas amplias. Todos los años se conforman los **cuerpos colegiados docentes para la construcción de nuevos ítems**, de manera de ir ampliando el banco de ítems del Sistema Nacional de Evaluación para ir avanzando en la actualización de las pruebas. Las pruebas están constituidas por 24 ítems y son 6 modelos, en total son 72 las preguntas que conforman cada área de evaluación de Aprender. Por supuesto que algunos de los ítems se repiten en algunos modelos porque estamos hablando de 24 ítems por modelo.

En la secretaría de evaluación en información, hay un equipo de **contenidistas** con fin pedagógico, son todos docentes pero con mucha experiencia en lo que es el diseño de ítems y de pruebas y ellos son los que trabajan con los docentes itemistas (así le llamamos en Argentina) que se los convoca también de forma abierta digamos siempre, por lo general a través de los ministerios provinciales se los convoca a los docentes que estén ejerciendo, que estén trabajando con estudiantes para que participen de la construcción de los ítems. Participan por supuesto de talleres de capacitación y un seguimiento a lo largo del tiempo de constitución de los ítems y luego por supuesto participan expertos para hacer un juicio de expertos y en función de la preselección de los ítems hay una última selección para la incorporación a las pruebas.

Aprender es una evaluación censal en lengua y matemática y muestral en naturales y en ciudadanía. En ciudadanía fue la primer evaluación, en realidad hubo un ejercicio anterior de ciudadanía, si no me equivoco en el año 2013, pero esta fue volver a retomar y poner sobre la mesa el tema que hace al área de educación ciudadana.

Son pruebas **estandarizadas, es una evaluación criterial**, es decir que busca conocer el dominio que tiene un estudiante según ciertos establecidos, lo que se evalúa son contenidos de capacidades, se busca entender el dominio que tienen los estudiantes respecto de esos contenidos y capacidades.

Uso de la tecnología

Si pensamos en todo el proceso de Aprender, la tecnología por supuesto que está sumamente involucrada, donde no está aún involucrada es no lo que es la aplicación de la prueba. **La prueba aún se toma en papel.** En eso Argentina, es uno de los pocos países de la región que aplicó PISA en papel, así que empezamos en 2019 a trabajar en salir del paper-based y de poder pasar al computer-based, esa es la idea. Pero bueno, vos sabés que somos un país bien grande y heterogéneo y en realidad sumamente **diversos en lo que es el acceso a tecnologías y el acceso a conectividad**, por supuesto que el 2020 cambió la historia, hoy sabemos que no contar con tecnología y conectividad afecta directamente a lo que es el

derecho a la educación así que desde el año pasado se está trabajando fuertemente para poder dar diferentes tipos de soluciones para garantizar la continuidad educativa aún en la distancia.

Pero hasta la última prueba Aprender todo lo que tiene que ver con la aplicación de la prueba por parte de los estudiantes y los cuestionarios complementarios a las pruebas, en docentes, directivos y estudiantes, se aplicaban en papel. Lo que implicaba después un operativo muy importante de recuperación de las pruebas, una logística bien importante para obtener toda la información de lectura óptica de las pruebas, y ahí claramente que las tecnologías ocupan un punto central y para todo lo que es el procesamiento de datos y la devolución de los resultados es también central. No solamente para la elaboración de lo que son los informes nacionales y provinciales que existen sino también para hacerlos llegar a las escuelas.

Los informes a las escuelas llegan directamente a la casilla del directivo. En algunas provincias se tomó la decisión de imprimir los informes y guardarlos en las escuelas, pero bueno eso son decisiones provinciales, lo que sí estoy segura desde el ministerio nacional es una forma que llegue a todos a través del mail.

Y luego todo lo que son materiales complementarios a Aprender, lo que hace a la comunicación, lo que hace luego a las diferentes, digamos, herramientas para la lectura de Aprender, sobre como trabajar a partir de Aprender y demás, todo eso está en línea y los directivos ingresan a una **plataforma** donde tienen toda esa información, no. Donde pueden ver sus reportes de Aprender de las diferentes evaluaciones de las cuales participó pero también tienen acceso a todo tipo de materiales de los cuales por supuesto que pueden disponer y pueden acceder, enviar, lo que quieran, pero si entonces ha jugado te diría yo un rol muy relevante pero no se pudo, digamos avanzar hasta el 2019 en lo que es pasar las pruebas a Aprender a una aplicación en línea, no te diría ni en línea, una aplicación con computadora.

También, fue una de las **dimensiones indagadas**, el tema de acceso a las tecnologías, el acceso a la conectividad, el uso de las tecnologías, la incorporación de las tecnologías en el aula, toda esa gran dimensión que hace a la educación digital y al acceso. El uso de las tecnologías en

las escuelas fue una de las dimensiones incorporadas en los formularios complementarios tanto en el año 2016, 2017 como en las siguientes evaluaciones Aprender.

Y se avanzó también en indagar en algunas dimensiones que hacen a, diría que fue, se inició, hay que ver cómo continuar habilidades socioemocionales, como se percibe a los estudiantes, cómo se percibe la relación en cuanto a su desempeños y si mayormente también se avanzó en lo que es indagación sobre clima escolar, pero a través de cuestionarios, estamos percepciones, no a través de una evaluación de las habilidades socioemocionales o una evaluación completa del clima escolar.

Anexo VIII: Consentimiento informado para participantes de investigación

Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Verónica Zorrilla de San Martín, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. El objetivo de este estudio es: “Analizar la evolución histórica contemporánea (1996 – 2016) de la evaluación de los aprendizajes en sexto año de educación primaria del sistema educativo uruguayo público”. Para ello nos propusimos: “Describir y caracterizar los tres hitos claves de evaluación de los aprendizajes en la historia contemporánea del sistema educativo uruguayo público: Evaluaciones Nacionales, Evaluaciones en Línea y Evaluaciones de la Red Global de Aprendizajes”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 - 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante este encuentro se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación de tesis doctoral. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Verónica Zorrilla de San Martín por e-mail a vzorilladesanmartin@gmail.com o al teléfono 099752710.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación:

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)