

# Notas sobre educación en el siglo XXI

Debates en torno a la  
evaluación educativa



**OEI**

Noviembre  
2022



Fioravanti ; editado por Nancy Montes. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022.

Libro digital, PDF - (Notas sobre educación en el siglo XXI / Luis María Scasso ; 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3753-85-5

1. Educación. I. Fioravanti, Ivana, comp. II. Montes, Nancy, ed. III. Título.

CDD 371.26098

### **Comité editorial:**

#### **Director OEI Argentina**

Luis Scasso

#### **Coordinadora de Cooperación e Innovación, OEI Argentina**

Sandra Rodríguez

#### **Experta en Evaluación Educativa OEI Argentina**

Lilia Toranzos

#### **Coordinadora Red INDICES, Experta en Información y Seguimiento de Políticas Educativas OEI Argentina**

Nancy Montes

#### **Diagramación**

Ivana Fioravanti

Imágenes de tapa: Student study photo y Teacher teaching photo, created by freepik - [www.freepik.com](http://www.freepik.com)

Imágenes de secciones: Created by freepik - [www.freepik.com](http://www.freepik.com)

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron en esta publicación. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en español, se consideraron dos criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias y 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta.

# **OEI**

ISBN 978-987-3753-85-5





# Índice

<b>Editorial</b>	4
------------------	---

## **Nota principal**

Apuntes para una agenda (renovada) de evaluación educativa Por <b>Lilia Toranzos</b>	7
---	---

## **Entrevistas**

PERU: <b>Ricardo Cuenca</b>	20
URUGUAY: <b>Andrés Peri</b>	23
OREALC UNESCO: <b>Alejandro Vera</b>	28
RELIEVA: <b>Silvia Martínez</b>	33

## **Datos destacados**

Acerca de las condiciones para el aprendizajes. Un aporte a partir de los resultados Aprender 2021 por Observatorio Educativo y Social - UNIPE Por <b>Delia González</b>	40
---	----

## **Experiencias**

La evaluación como producción de conocimiento Por <b>Rafael Taborda</b>	52
Principales características de la agenda provincial en materia de evaluación educativa Por <b>Romina Paola Durán</b>	56
La evaluación educativa en la agenda política ¿Por qué y para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quién evalúa? Por <b>Marina Perl</b>	54
Principales características de la agenda de la Ciudad de Buenos Aires en evaluación educativa Por <b>Lucía Feced</b>	59

<b>Referencias</b>	68
--------------------	----

# Editorial





## Editorial

**N**otas sobre educación en el siglo XXI es una publicación periódica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Oficina Argentina, que recoge algunos debates contemporáneos y en cuyo marco desarrolla acciones de cooperación, procura acompañar iniciativas públicas e interviene en la construcción de la agenda educativa.

Este tercer número está dedicado a la evaluación educativa. A lo largo del mismo se propone revisar el estado actual del debate en torno a la evaluación y esbozar nuevos desafíos que enfrenta la agenda educativa regional en esta materia, en particular a partir de la experiencia transitada durante los años 2020 y 2021 con motivo de la pandemia y sus consecuencias sobre los sistemas educativos en América Latina.

La emergencia sanitaria declarada en marzo del 2020 conmovió, entre otras tantas cosas, a nuestros sistemas educativos que debieron ensayar diversos modos y formatos para sostener la escolaridad en un contexto adverso y cambiante. En ese marco, la evaluación educativa en general, sus prácticas escolares, la acreditación de los aprendizajes y los criterios de promoción también se vieron alterados y requirieron atención desde los diferentes niveles de gestión. Allí emergieron tanto viejos debates pendientes como nuevos aspectos a considerar que reclaman la atención en materia de evaluación educativa. Todo ello le otorgó mayor visibilidad a la temática en la agenda educativa y volvió la atención sobre diversas dimensiones como la política, la metodológica y la normativa, entre otras.

Para dar cuenta de la actualidad de este debate se ha convocado a un conjunto de especialistas regionales que reflexionan sobre los desafíos pendientes así como a responsables de las áreas de evaluación educativa de diferentes jurisdicciones que dan cuenta de las experiencias locales y sus perspectivas.

En la nota principal se recorren algunos tópicos que pueden integrar una agenda renovada en materia de evaluación educativa y se enuncian algunos desafíos pendientes en la materia.

Los/as especialistas aportan una visión panorámica sobre la situación anterior a la pandemia y la necesidad de redoblar los esfuerzos por generar información valiosa sobre los aprendizajes y las condiciones en que éstos tienen lugar, de modo de generar insumos significativos para la definición de intervenciones pedagógicas potentes.

La sección de **Datos Destacados** está destinada a resaltar la experiencia del Observatorio Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) que pone a disposición información sustantiva que permite hacer foco en algunas problemáticas, otorgándole visibilidad a brechas de desigualdad que preocupan y plantean una situación de alerta en términos de condiciones para el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes.

Por último la sección de **Referencias** pone a disposición de los/as lectores/as una serie de recursos y materiales que amplían y complementan el foco puesto en torno a la evaluación. Son producciones recientes que permiten enriquecer la discusión sobre los desafíos aún pendientes.

La OEI en Argentina desarrolla desde hace décadas múltiples acciones de cooperación orientadas al acompañamiento de las iniciativas nacionales y jurisdiccionales en evaluación educativa y al fortalecimiento de los equipos técnicos especializados a partir de variadas propuestas formativas. Actualmente y próximo a celebrarse 30 años de la instalación de la primera evaluación nacional (ONE) en Argentina resulta una ocasión oportuna para renovar el compromiso con la promoción y el sostenimiento de políticas y estrategias destinadas a la producción de información y generación de evidencias sobre el funcionamiento del sistema educativo con el fin de orientar la definición de políticas y las estrategias de intervención destinadas a garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

# Nota principal

Apuntes para una  
agenda (renovada) de  
evaluación educativa





## Lilia Toranzos

*Especialista en Evaluación Educativa (OEI)*



### APUNTES PARA UNA AGENDA (RENOVADA) DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

En 1993 tuvo lugar la primera edición del Operativo Nacional de Educación - ONE<sup>1</sup> - en Argentina, a partir de entonces se sucedieron con frecuencia anual, bianual y trianual, con algunas variantes, las diferentes ediciones de la evaluación de los aprendizajes a escala nacional hasta nuestro días.

En América Latina el panorama es similar con la excepción de las experiencias de Chile y México, cuyos inicios se ubican a principios de los 70. A estas iniciativas nacionales posteriormente se sumaron iniciativas regionales y la inclusión de los países de la región en evaluaciones internacionales.

En nuestro país, todo ello ha consolidado una práctica vinculada con la evaluación a gran escala, cierta sistematicidad en la producción de información específica y un lugar en la agenda educativa; no obstante ello, también se han cristalizado ciertos debates y tensiones alrededor de los sentidos y usos de las evaluaciones que periódicamente reavivan las controversias que atraviesan este terreno.

---

1. Hasta 2015 se denominaron ONE y a partir de 2016 se las conoce como APRENDER.



La experiencia reciente de la pandemia del COVID-19 actualizó los debates, puso de manifiesto la escasa disponibilidad de herramientas y recursos pedagógicos específicos y la necesidad de establecer acuerdos y regular las prácticas escolares vinculadas con la evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes.

En síntesis, hoy es posible reconocer una potencial agenda en materia de evaluación educativa constituida por un conjunto de nuevos desafíos y otros no tan nuevos, pero aún pendientes de resolución. Frente a ello cabe una serie de interrogantes, entre otros: ¿qué tópicos debieran integrar una agenda renovada en la materia? ¿Quiénes debieran movilizar o asumir prioritariamente esa agenda? ¿Cuáles son las posibles imágenes prospectivas de un sistema de evaluación educativa a nivel nacional?

### Para empezar por el principio

Hace algo más de 30 años se incorporó en la agenda educativa la preocupación por la calidad de la educación y se convirtió en una referencia recurrente entre los objetivos y metas de las políticas educativas, los programas y proyectos de diferente escala. En forma concomitante se inicia la experiencia del ONE como una evaluación de aprendizajes en las áreas de matemática y lengua de los y las estudiantes de los últimos años de los niveles primario y secundario.

En términos generales esa matriz básica que orientó el diseño de la primera experiencia evaluativa estandarizada no fue alterada sustantivamente. En ediciones posteriores se amplió la cobertura y el alcance, se experimentó la evaluación censal, se incluyeron alternativamente estudiantes de otros cursos y se modificó la frecuencia de las evaluaciones. En ocasiones, también se incluyeron otras áreas curriculares como ciencias sociales y ciencias naturales, no obstante lo cual, no lograron consolidarse como espacios evaluados sistemáticamente como sí lo son lengua y matemática. También se incorporaron algunas variantes metodológicas en el modo de analizar los resultados que siguieron las tendencias regionales en la materia y que, a la vez, también modificaron el modo en que inicialmente se presentaban los resultados.

Sin intentar desconocer estas innovaciones y la intención de mejorar la validez de la información producida que las orientó, es posible afirmar que la matriz básica con que fue concebida la evaluación a nivel nacional no fue modificada y es posible que esto hoy condicione o limite su desarrollo y las posibilidades de dar respuesta a los requerimientos de producir información sobre una realidad educativa cada vez más compleja, diversa, heterogénea y desigual.

## ¿Evaluación educativa = evaluación de los aprendizajes?

Si bien el terreno de la evaluación educativa es amplio y es posible identificar múltiples objetos de evaluación, en nuestra experiencia, éstos se restringen casi con exclusividad a la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación curricular, por poner un ejemplo, es un campo casi inexplorado, así como el desempeño docente. Las experiencias de evaluación institucional escolar, en general, han transitado alrededor de propuestas de autoevaluación que, con más o menos éxito, han procurado extenderse pero aún siguen siendo esporádicas y de escala acotada.

En el caso de la evaluación de programas y proyectos, así como de las políticas educativas, se reconocen algunos períodos en que se dio un mayor impulso a través de la puesta en marcha de estos procesos evaluativos en sí y de propuestas formativas orientadas al fortalecimiento de las capacidades de los equipos técnicos nacionales y jurisdiccionales en la materia.

No obstante ello, las evaluaciones efectivas en este terreno, en general, responden a requerimientos específicos de las propias intervenciones educativas o de los organismos que las financian y no a una práctica evaluativa consolidada. En muchos casos, las evaluaciones se suceden respondiendo a demandas del propio ciclo de los proyectos o programas en cuyo diseño ya están previstas instancias de evaluación. En otros casos, estas evaluaciones tienen lugar en el marco de procesos de rendición de cuentas vinculados, por ejemplo, a cambios de gestión. Esto genera experiencias valiosas pero esporádicas que aparecen obedeciendo solo a lógicas internas y que no promueven la producción de conocimiento, la exploración metodológica y la sistematización de experiencias y prácticas sobre las formas y modos de concebir las evaluaciones.

En síntesis, la prevalencia del interés sobre los aprendizajes de los y las estudiantes de la educación obligatoria no debiera reducir la mirada sobre la evaluación educativa ni limitar la agenda a incorporar variantes en un espacio complejo pero simbólicamente reducido. La complejidad del fenómeno educativo parece desafiar estos formatos segmentados y acotados e invita a pensar en la incorporación de mayor variedad de objetos de evaluación, a la formulación de preguntas explicativas y a ensayar diferentes estrategias para producir evidencia sobre los problemas pedagógicos centrales que atraviesan la agenda educativa.

## Evaluación de los aprendizajes: de la gran escala al aula

Tal como se señaló inicialmente, la evaluación de los aprendizajes a gran escala no ha variado en su estructura y han proliferado experiencias regionales<sup>2</sup> e internacionales entre las que se ubica el conocido estudio PISA promovido por la OCDE<sup>3</sup>.

A estas múltiples experiencias se suman, en nuestro país, evaluaciones a gran escala promovidas desde algunas jurisdicciones que, con características variadas respecto a la periodicidad y alcance, tienden a repetir esa matriz original con la que fue concebida la evaluación nacional. Entre ellas, se vuelve a repetir el panorama planteado: matemática y lengua son los espacios curriculares abordados, alcanzan a los y las estudiantes de los cursos terminales de primaria y secundaria y, en ocasiones, intermedios en el caso de secundaria; los instrumentos tienen formatos en general homogéneos y está previsto que se completen en forma escrita (papel o más recientemente versión digital); hay cierta tendencia hacia la cobertura censal y, en general, se incluyen cuestionarios que relevan características de los/as docentes, directivos y estudiantes que exploran las condiciones en las que producen los aprendizajes.

Esta multiplicidad de experiencias de evaluación corre el riesgo de producir cierto agotamiento, por superposición, en el espacio escolar ya que, sin duda, supone una intromisión en la vida institucional y una alteración del normal desenvolvimiento de las actividades de la comunidad educativa.

Por otra parte, estas acciones producen una cantidad significativa de información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes. Sin embargo, la mayor parte de los esfuerzos está centrada en el diseño y la gestión de las acciones y no tanto en el análisis, usos y aprovechamiento de los resultados que se derivan. En esta instancia es donde se encuentran aún menos variantes e innovaciones.

Por contraposición, en el espacio escolar, las prácticas evaluativas se multiplican y, las más de las veces, se reconoce bajo o nulo nivel de acuerdo alrededor de criterios a nivel institucional o al interior de los diferentes espacios curriculares sobre qué y cómo llevarlas a cabo. A la vez, se observa una distancia importante entre el discurs-

---

2. Estudios centrados en el nivel primario liderados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE- de la Oficina Regional para América Latina y Caribe - OREALC/ Unesco.

3. El desarrollo de los estudios regionales e internacionales, sus características y los modos de imbricación en las agendas nacionales y regionales constituyen un objeto de estudio específico, en este apartado solo se menciona la coexistencia de estas experiencias para entender algunos de los desafíos potenciales para la agenda propuesta.

so y la práctica escolar. Por una parte, se reconoce la importancia de la evaluación integrada a los procesos de enseñanza, la función formativa de la evaluación y la necesidad de generar experiencias valiosas a partir de la retroalimentación. Por otra parte, en la práctica, con frecuencia, aún se encuentra escasa variedad de estrategias e instrumentos puestos a disposición, disociación entre las instancias de evaluación destinadas a la acreditación de los aprendizajes y las de carácter formativo, preeminencia del rol de la calificación y el significado absoluto de la misma, entre otros aspectos.

Todos estas estas cuestiones vinculadas con las prácticas escolares de evaluación, así como el sentido de las mismas, se vieron notablemente alteradas en el marco de la reciente emergencia sanitaria. Esto obligó a reconocer los espacios de vacancia y ensayar acuerdos y normas que regularan, al menos de modo parcial (y transitorio), los modos de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes atendiendo a las circunstancias espaciales en las que se desarrolló la escolaridad durante los ciclos lectivos 2020 y 2021.

### El desafío de la evaluación formativa

Las prácticas educativas están atravesadas por dos preocupaciones convergentes: cómo organizar las propuestas de enseñanza que recorran el programa escolar y cómo producir y captar evidencia sobre los aprendizajes de los y las estudiantes de manera adecuada, sustentados en evidencia empírica (Valdeverde, G. 2001). El complejo contexto actual invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar estrategias alternativas de enseñanza y de aprendizaje, dentro de lo cual se incluye centrar la atención sobre la evaluación (Bazaldua, L. Levin, V. y Liberman, J. 2020)

En este sentido, la revisión de las prácticas evaluativas parece constituirse en el principal desafío y, para ello, resulta pertinente volver sobre algunas ideas iniciales. El punto de partida de la revisión de las prácticas evaluativas es el propio enfoque de derechos, en cuyo marco y como lo expresan Murillo, J. y Román, M. (2008:2) “*ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho*”. Una mirada sobre la evaluación como derecho permite revisar las concepciones predominantes que portan los/as docentes y las instituciones en las prácticas cotidianas, así como los marcos que regulan, orientan y/o prescriben estas prácticas. Esta revisión resulta una oportunidad para fortalecer el sentido pedagógico de la evaluación, desplazando y cuestionando los sentidos asociados al control externo, la función penalizadora o la distribución de premios y castigos (Mateo, J. 2000).

La evaluación y las prácticas que se derivan de ella, requieren ser consideradas como objetos de análisis en las dimensiones macro educativas propias de los niveles centrales, de los niveles intermedios, equipos técnicos y de los ámbitos de la supervisión y, fundamentalmente, a nivel escolar y de aula, en donde efectivamente se materializa, o no, la evaluación como derecho.

Entre los muchos interrogantes que se han planteado sobre la continuidad pedagógica y los modos más efectivos de acompañar las trayectorias de los y las estudiantes se incluyen los vinculados con la función y los propósitos de la evaluación. Allí recobra importancia reponer el sentido de la evaluación en tanto producción de información que tiene carácter retroalimentador, *“ilumina los objetos evaluados permitiendo poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecerían ocultos (...) De este modo, todo proceso de evaluación contribuye a “dar cuenta” y a “darse cuenta” de cambios y apropiaciones, de logros y carencias, de modo de tomar decisiones fundamentadas a futuro”* (Toranzos, L., 2014:11).

En el marco del proceso de continuidad pedagógica las orientaciones y normativas generadas en relación con la evaluación, pusieron en el primer plano el **sentido formativo**, instalando así un escenario propicio para consolidar la concepción y las prácticas evaluativas como oportunidades de aprendizaje, tanto para el sistema educativo como para los diferentes actores intervinientes.

El concepto de evaluación formativa ha comenzado a ganar terreno en los últimos 15 años, está orientada, por un lado, a brindar a los/as estudiantes un mayor entendimiento respecto a su aprendizaje y, por otro, ofrecer a los/as docentes insumos para revisar sus prácticas de enseñanza, la visión que ellos/as portan sobre sus estudiantes en su relación con sus aprendizajes y, así, desarrollar nuevas experiencias de enseñanza.

**Valoración, orientación y retroalimentación** son tres conceptos ineludibles de un proceso de evaluación formativa. Con frecuencia, las prácticas evaluativas se centran más en ofrecer muchas valoraciones (indicando cuánto se ha alcanzado en clave de logro) pero menos orientaciones (anticipando a través de consignas claras que se espera) y, por ello, las retroalimentaciones o devoluciones no alcanzan el impacto deseado (Wiggins, G. 1994). El otro elemento básico de la evaluación formativa es la combinación entre las acciones que el docente dirige a los/as estudiantes individualmente y al grupo (William D, 2009), aspecto que se ha visto particularmente tensionado en el contexto de la pandemia y que desafía la búsqueda de estrategias metodológicas variadas y complementarias.

La evaluación formativa marca así un horizonte de llegada, al mismo tiempo que manifiesta un punto de partida que implica redefinir el significado que se otorga a la evaluación y poner en primer plano las acciones de mejora como consecuencia de estas intervenciones pedagógicas. El desafío es la instalación de la evaluación formativa como práctica habitual reponiendo el sentido pedagógico y orientador de la misma, lo cual requiere un trabajo sostenido que incluya:

- definición de marcos normativos
- producción de recursos para orientar las prácticas
- espacios para el intercambio y la reflexión entre diferentes actores involucrados,
- acompañamiento a docentes, directivos y supervisores/as en la revisión permanente y la mejora de las prácticas evaluativas.

En el mismo sentido, en el espacio regional, una investigación reciente llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE- (OREALC/UNESCO Santiago, 2021) da cuenta del modo en que la evaluación formativa ha ido tomando fuerza entre los/as docentes como una herramienta idónea para recolectar información valiosa sobre los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes en los contextos variados y heterogéneos que impuso la pandemia. Se destacan, por una parte, los efectos positivos de esta situación en términos de oportunidad para revisar las prácticas y regulaciones en materia de evaluación y, por la otra, el reconocimiento de ciertos requerimientos para que esto ocurra, tales como: la necesaria y adecuada planificación, el dominio de diversas metodologías, el conocimiento y experiencia por parte de los/as docentes para generar e interpretar la evidencia recolectada y modificar las prácticas pedagógicas, entre otras.

Esto plantea una serie de desafíos e interrogantes vinculados con los modos posibles de incentivar, promover y acompañar la revisión de las prácticas en evaluación y las modificaciones que supone en los distintos niveles de gestión, así como la necesidad de ampliar y profundizar el conocimiento al respecto.

### **Hacia la construcción de una agenda renovada de la evaluación educativa**

Como punto de partida, cabe señalar que toda discusión sobre evaluación educativa solo puede ser entendida en el marco de la preocupación por garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as. Esto implica, a la vez, un debate y la construcción de acuerdos aún no logrados sobre el concepto de calidad de la educación y las dimensiones que la integran y, finalmente, las formas en que esto cobra efectiva materialidad en términos de intervenciones educativas.

Con la intención de contribuir y enriquecer el debate actual, a la vez que invitar a ampliar el espacio de reflexión y la construcción de acuerdos sobre la evaluación educativa, se enuncian a continuación algunos temas que pueden integrar una agenda amplia y renovada.

**Política de evaluación.** La definición o construcción de un marco general de evaluación educativa que le otorgue orientación y direccionalidad a diferentes iniciativas en la materia, a mediano plazo, constituye una deuda pendiente. La idea de marco general o integral, si bien en ocasiones es enunciado, no ha logrado plasmarse en un desarrollo concreto. Por una parte, la idea de marco (general o integral) le debiera otorgar previsibilidad a las acciones de evaluación y permitir alinear los objetivos y metas educativas con el desarrollo de dispositivos de evaluación variados y a diferente escala. Por otra parte, la existencia de este marco también debiera tender a reforzar la capacidad del Estado (nacional y subnacional) para definir y sostener una política de evaluación.

En este punto, adquiere particular importancia incluir en la agenda una propuesta que atienda la naturaleza federal en la construcción de una política de evaluación.

Actualmente, por un lado, se desarrollan experiencias subnacionales que, en general, replican la estructura de las nacionales y, por el otro, se desarrollan las iniciativas nacionales que comparten responsabilidades ejecutivas con las entidades jurisdiccionales sobre la base de acuerdos generales alcanzados en el marco del Consejo Federal de Educación. Si bien este formato se ha sostenido desde la primera evaluación nacional con muy ligeras variantes, con frecuencia tensiona sobre el sentido de las propuestas y pone de manifiesto el desafío pendiente de lograr una construcción federal de una política de evaluación.

**Legitimidad.** Directamente relacionado con la idea de un marco general y el debate alrededor de una política de evaluación aparece otra cuestión central y aún pendiente que es la construcción de mayor legitimidad de la evaluación educativa como práctica integrada al quehacer educativo en su sentido amplio.

Si bien, tal como se señaló al inicio del texto, en estas tres décadas se ha logrado cierta consolidación de las prácticas evaluativas a gran escala, las mismas aún se encuentran atravesadas por idénticas discusiones que se repiten periódicamente sobre el sentido y el propósito de la evaluación. Esto pone de manifiesto que, a pesar de ser prácticas sostenidas, las mismas carecen de la suficiente legitimidad entre los diferentes actores dentro del sistema educativo. Esto impide enriquecer las experiencias evaluativas y aprovecharlas en tanto instancias de producción de información valiosa sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, la identificación de dificultades

o problemas recurrentes en el logro de determinados desempeños y los niveles de implementación curricular, las demandas potenciales sobre la formación docente, entre otras, es decir disponer de insumos valiosos para integrar en procesos de planificación educativa en diferentes escalas.

La definición de acuerdos y la construcción de marcos de evaluación comunes y compartidos constituyen un desafío pendiente. En el mismo sentido, la promoción de la participación más intensa y simétrica de diferentes colectivos (equipos técnicos especializados, investigadores/as, docentes/directivos escolares, supervisores, gremios docentes) en los procesos de diseño, implementación y mejora de las acciones de evaluación educativa permite pensar en alternativas constructivas para incrementar los niveles de legitimidad y sostenibilidad de estas acciones.

**Diseño de las evaluaciones.** El desarrollo de iniciativas que abarquen ámbitos, objetos y espacios curriculares poco explorados resulta un desafío pendiente. Junto con ello se impone la necesidad de experimentar nuevos formatos, instrumentos, modelos y recursos metodológicos. Siempre atendiendo a la preocupación por la integración de diferentes fuentes de información y escalas en las que tienen lugar las experiencias evaluativas.

Al profundizar en cuestiones metodológicas específicas aparece en la actualidad una preocupación concreta por revisar el diseño de las evaluaciones a gran escala y, en particular, los criterios de validez de las mismas. El informe Regional de Monitoreo ODS4 - Agenda 2030 “La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe”<sup>4</sup> que presenta Alejandro Vera en este mismo número señala, entre otras muchas cuestiones, que entre 2015 y 2019 ya se percibía una situación de estancamiento de los resultados de aprendizajes en la región y, con ese panorama de “no mejora”, los países de América Latina enfrentaron la pandemia y sus consecuencias. Todo permite suponer que la situación actual es aún más desalentadora, así lo manifiestan los resultados de Aprender 2021 que ubican a una proporción significativa de la población evaluada por debajo del nivel básico. Esto, además de preocupante desde el punto de vista pedagógico, obliga a discutir la necesidad de modificar el diseño de las evaluaciones y construir instrumentos que sean más sensibles, es decir, que capten con mayor precisión evidencia sobre la heterogeneidad de situaciones que quedan incluidas en este abultado conjunto de estudiantes que no alcanza el nivel básico esperado.

---

4. <https://es.unesco.org/InformeEducacion2030>



**Diferentes escalas.** La convergencia y alineación de iniciativas evaluativas de diferentes ámbitos y alcances es una preocupación recurrente que aún no ha sido suficientemente abordada. Esto constituye un desafío para orientar los esfuerzos y mejorar la articulación entre los niveles de gestión dentro del sistema educativo vinculados con los ejes de la evaluación. En este sentido, en forma reciente han surgido experiencias acotadas que exploran el espacio intermedio entre las evaluaciones a gran escala y el nivel escolar, en otros casos, se ensaya el uso formativo de los resultados de las evaluaciones a gran escala. Todas resultan iniciativas valiosas que merecen ser atendidas y acompañadas, en tanto orientan a la construcción de puentes entre los niveles micro y macro.

**Capacidad técnica y uso de la información.** Incrementar la capacidad técnica y la formación de equipos solventes para diseñar e implementar acciones de evaluación en diferentes niveles de gestión del sistema educativo resulta uno de los aspectos claves para ampliar la discusión, la construcción de acuerdos y la participación en el marco de una agenda enriquecida sobre la evaluación educativa.

Por otra parte, el uso y aprovechamiento de la información producida en el marco de los procesos de evaluación, es una de las viejas deudas aún no saldadas. Todos los esfuerzos parecen escasos a la hora de incrementar, por ejemplo, el valor explicativo de la información derivada de los procesos de evaluación, así como integrar efectivamente estos insumos en los procesos de planificación.

Desarrollar una adecuada gestión del conocimiento dentro del marco de la evaluación y promover el compromiso con el uso de evidencias para el desarrollo de intervenciones en diferentes niveles de gestión del sistema educativo requiere la formación permanente de equipos capaces de orientar y acompañar estos procesos.

En síntesis, la agenda de trabajo en materia de evaluación educativa en general y de los aprendizajes en particular, es extensa y desafiante. Sin duda es necesario reposicionar a la evaluación educativa, generar consensos claros sobre los propósitos de cada iniciativa y los modos de realización de las mismas, sin perder de vista que el objetivo central es mejorar las trayectorias educativas en los aprendizajes que proponen y las condiciones en que éstos se producen para el conjunto de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos/as que habitan hoy nuestras escuelas.

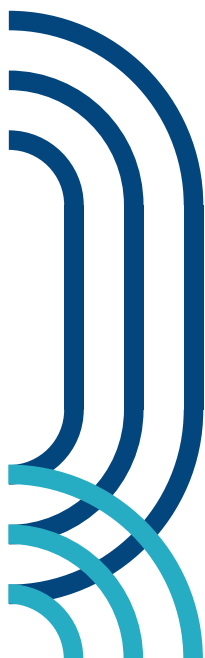
**Bibliografía citada:**

- Luna Bazaldua, D; Victoria Levin y Julia Liberman (2020). Guía para el uso de evaluaciones del aprendizaje en el proceso de reapertura de escuelas. En Learning Assesment Platform (LeAP) en Global Engagement and Knowledge Unit, Práctica Global de Educación.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas. Cuadernos de Educación n° 33 – Universidad de Barcelona.
- Murillo, F. J. M., & Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 1-5.
- Toranzos, L. V. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta educativa*, (41), 9-19.
- UNESCO (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. París y Santiago de Chile.
- Valverde, G. (2001) La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados en las mediciones. En *Los próximos pasos: Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina*. Ravela, P (editor) Santiago de Chile: Preal/GTEE.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3).

# Entrevistas

Especialistas de  
otros países y  
panorama regional





## **Ricardo Cuenca**

*Ex ministro de educación de Perú*

*Investigador principal*

*IEP - Instituto de Estudios Peruanos*



### **Sobre la evaluación educativa**

#### **Principales desafíos que enfrenta hoy la agenda de la evaluación educativa**

Quiero empezar diciendo que soy de aquellos que creen que la única manera de curarnos del dolor dejado por la pandemia es aprender de ella. El impacto ocasionado en nuestras vidas tras dos años dramáticos e inciertos no es un tema menor. Es, por el contrario, un momento oportuno para el debate sobre la posibilidad de ser mucho más protagonistas en la construcción de nuestro propio futuro y, claro está, de la reconstrucción de los sentidos de la educación y de los propios sistemas educativos.

La pandemia originó la ilusión de un pasado mejor, aún cuando no sea cierto. La situación educativa pre-pandemia en América Latina era complicada. Los resultados del ERCE 2019 lo confirman. En la mayor parte de los países de la región no se evidenciaron mejoras significativas en los logros de aprendizajes de sus estudiantes de primaria entre 2013 y 2019 y algunos países tuvieron retrocesos. Se suma a estos resultados la persistencia de brechas sociales y educativas, cuya disminución es aún un tema pendiente. Las desigualdades educativas son, desde mi punto de vista, el principal problema educativo de la región.

En este contexto es que entiendo los principales desafíos que tiene la región para desarrollar una agenda de evaluación educativa.

En primer lugar, creo que debemos revisar el rango normativo que adquirió la evaluación educativa. es decir, la taxonómica manera de determinar qué está bien y que está mal. La pandemia mostró que no es posible siempre ordenar jerárquica y sistemáticamente los resultados de aprendizaje. Nos enseñó, por el contrario, que es posible aprender “otras” cosas en contextos difíciles. Es claro que aprendizajes formales y específicos se perdieron, pero, también, surgieron otros frente a los cuales no tenemos los instrumentos para evaluar.

Esto nos remite a un segundo punto. Me refiero a la noción de calidad “utilitarista”, hegemónica desde la década de los años ochenta en la región. Esta noción de calidad se instaló en las bases de las decisiones de las políticas educativas y, aunque fue su carácter ordenador en el desarrollo de diagnósticos permanentes, su mayor valor, así como en el paquete tecnológico que trajo consigo, solo incluyó las formas “objetivas” que determinaban (cuantificaban) los niveles por la educación, restringió el aprendizaje a lo conmensurable y lo incremental.

En síntesis, la agenda de evaluación educativa requiere un examen profundo a sus sentidos y su naturaleza. El reto está en adaptarla a nuevas realidades en sus fines y en su función.

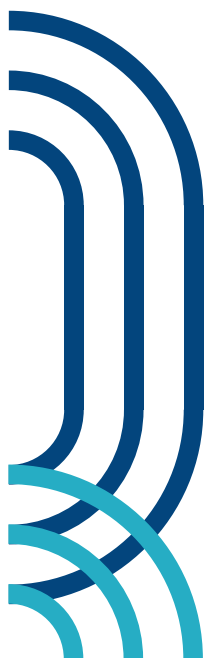
### **Aspectos de las prácticas de evaluación que se pusieron en tensión a partir de la pandemia**

El principal fue el aspecto metodológico. Las evaluaciones educativas fueron diseñadas para contextos “regulares”, con presencialidad física, con certezas, con programaciones curriculares estandarizadas y con control de la sospecha.

Ahora que los países discuten la posibilidad de modelos híbridos de educación, la evaluación no puede seguir pensada para un único modelo educativo. Adicionalmente, la pandemia mostró que existen otros aprendizajes que son determinantes para el bienestar de la sociedad como las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana. En ambos casos, no se trata de contenidos curriculares, nada más. Se trata, por el contrario, de desempeños complejos que requieren ser entendidos como tal para ser evaluados en su especificidad.

## **Avances a nivel nacional, regional o internacional que impulsan mejoras en las prácticas de evaluación**

Algunos países de la región han iniciado el desarrollo de plataformas virtuales para la evaluación, pero aún son traslados de modelos presenciales de evaluación hacia espacios virtuales. Con ello, quiero decir que aún no identificó prácticas de evaluación híbrida o evaluaciones virtuales como tales. Desde mi perspectiva, existe una tendencia hacia la adaptación más que hacia la creación de nuevas perspectivas de evaluación.



## Andrés Peri

*Director de la División de Investigación y Evaluación Estadística,  
Dirección Sectorial de Planificación Educativa  
Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), Uruguay*



### Principales desafíos que enfrenta hoy la agenda de la evaluación educativa

En la región se mejoró mucho en los últimos años en el campo de la medición de los aprendizajes, sofisticando los métodos y aportando una visión rica de lo que pueden hacer los/as estudiantes enfrentados/as a la evaluación, pero no se avanzó a la par en la devolución de la información al sistema para que pueda actuar sobre las áreas identificadas en la evaluación.

A nivel de los reportes sistémicos, se puede seguir razonablemente la evolución de los aprendizajes en el tiempo, monitorear el nivel de dispersión y de desigualdad en los desempeños de los/as estudiantes. Sin embargo, no se logra traducir a políticas concretas los elementos que surgen de las evaluaciones.

Por ejemplo, sistemáticamente los estudios evidencian que la mayor varianza en los aprendizajes se encuentra entre estudiantes y no entre escuelas. A pesar de eso, se sigue enfocando la política de apoyo a escuelas en lugar de a estudiantes, probablemente por razones prácticas, -es más fácil-, por razones económicas -es menos costoso focalizar por escuelas que por estudiante- y por el tipo de perspectiva acerca de cómo se aborda el problema. En los sistemas que no cuentan con evaluaciones censales, la identificación individual para intervenir se vuelve imposible.

En segundo lugar, aún no se desarrolló un buen diálogo entre las evaluaciones de aula que realizan los/as docentes y las evaluaciones estandarizadas externas. Existe una ruptura de paradigma entre las evaluaciones de los/as docentes a lo largo del año y las evaluaciones para medir el desempeño que realizan las unidades de evaluación. Actualmente, existe un mayor balance entre evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas, -10 años atrás apenas se hablaba de evaluaciones formativas-. A su vez, las unidades de evaluación no logran poner el foco en mejorar las evaluaciones que proponen los/as docentes, corren por mundos paralelos.

Los estudios de eficacia escolar muestran la importancia de la retroalimentación formativa en la mejora de los aprendizajes, pero no pueden instaurarla como un proceso continuo en el año lectivo. Es necesario superar la calificación numérica y mejorar la precisión de la retroalimentación para que el/la estudiante tenga los elementos que le permitan dar el próximo paso. El compartir las rúbricas de valoración y las expectativas de aprendizaje es fundamental para avanzar en este proceso.

Por otra parte, parece claro que para fomentar los análisis, la reflexión docente y la toma de decisiones es preciso otorgar tiempos remunerados adicionales a los de la atención directa de estudiantes. Esos tiempos permitirían, adicionalmente, la coordinación de colectivos de docentes procurando coherencia institucional, alineamiento curricular, acuerdos sobre progresiones de aprendizaje, enfoques didácticos disciplinares y también sobre la evaluación.

Por último, todos estos cambios presuponen un docente con tiempo para reflexionar, para generar retroalimentaciones específicas a sus alumnos/as, con capacidad de construir acuerdos de plantel docente para asegurar que lo que se logra en un año sigue al siguiente grado creando un andamiaje de sus aprendizajes. Con contratos docentes con escaso tiempo para estas tareas más allá de la docencia directa, es muy difícil que la promesa de mejora a través de la evaluación se concrete.

### **Algunos aspectos de las prácticas de evaluación que se pusieron en tensión a partir de la pandemia**

En las situaciones de emergencia, como la que vivieron los países de la región durante la pandemia del Covid-19 en 2020 y 2021, se hace necesario repensar las prioridades, volver a los fundamentos y valorizar todas aquellas cosas que se daban por descontado, hasta que la pandemia las quitó abruptamente.



En primer lugar, rescatar la priorización curricular durante la pandemia, pero también sin ella. Tener claridad sobre qué es lo más importante en un currículum denso y trabajarlo hasta dominarlo con solvencia es uno de los elementos clave.

En Uruguay, hubo una profusión de normativas (circulares y resoluciones) que apuntaban a la priorización curricular articulada con evaluaciones formativas. La evaluación de aula, en contexto de educación remota de emergencia, se resignificó. Las tareas ya no tenían una calificación escrita en el cuaderno, sino una devolución formativa a través de comentarios de los/as docentes en plataformas de aprendizaje o en mensajes de celular.

Por otro lado, también la evaluación final estuvo signada por los lineamientos normativos: no hubo calificación de fin de año lectivo y se sugirió a los/as docentes continuar con su grupo al grado siguiente a fin de continuar el proceso de 2020 en 2021. En el caso de educación media, también hubo adaptaciones del régimen de pasaje de grado para contemplar la situación de excepcionalidad de la pandemia.

Con respecto a las evaluaciones de sistema, todos los países de la región que tenían planificado aplicar estos instrumentos tuvieron que tomar decisiones. Algunos países pospusieron la aplicación de esas evaluaciones, otros -como Uruguay- intentaron seguir con el plan. Sin embargo, con el correr del tiempo es posible advertir que los resultados obtenidos en esas mediciones hay que leerlos con cautela. Esto se debe a que las circunstancias excepcionales de aplicación no pudieron dar una imagen nítida de qué pasó con los aprendizajes.

### **Avances a nivel nacional, regional o internacional que impulsan mejoras en las prácticas de evaluación**

La experiencia de la evaluación adaptativa en línea de Uruguay es un ejemplo de mejora en las prácticas de evaluación. Resumidamente, se transitó desde la Teoría Clásica de los Test (TCT), a la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y a las evaluaciones computarizadas adaptativas (CAT). Se pasó de test únicos de 25 actividades, a cuadernillos con decenas de actividades y a partir de la introducción de la informática, es posible hacer evaluaciones adaptativas con bancos calibrados con cientos de actividades que permiten evaluar el progreso en un tramo escolar y no exclusivamente de un grado. La mejora que introducen los test adaptativos radica en que, a medida que el/la niño/a contesta la prueba, el algoritmo adaptativo va tomando esa información para proponerle el ítem del banco más informativo en función de la respuesta. Así el test se va ajustando hasta determinar el nivel de habilidad, por lo que mejora significativamente la medición en los dos extremos de habilidad.

Pero no solo eso. Al tener un banco calibrado en la misma métrica entre tercero y sexto de primaria (en el caso de Uruguay), la aplicación sucesiva del test permite ver la *ganancia de aprendizaje* entre un año y otro, lo que es fundamental para reportar si se están generando aprendizajes en los/as estudiantes. A su vez, al reportar niveles de desempeño en cada área (lectura, matemática y ciencias) permite ver la dispersión de habilidades por grado y cómo se va corriendo hacia la derecha (mayores aprendizajes) pero manteniendo una heterogeneidad importante.

Gracias a la infraestructura tecnológica de Uruguay a partir del plan Ceibal, -todos/as los/as niños/as y los/as docentes tienen un laptop con conexión a internet-, los/as docentes aplican autónomamente la prueba y el sistema les devuelve los resultados, niño/a por niño/a y, al/a director/a, le reporta automáticamente los resultados de su escuela. A su vez, esta información migra con el/la estudiante de un año a otro a través del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA), lo que permite al/a docente del grado siguiente tener una medida objetiva de los desempeños de los/as alumnos/as.

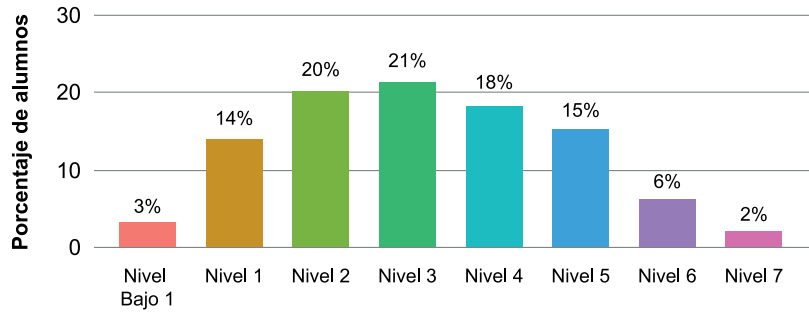
Fue muy interesante constatar el grado de adhesión de los/as docentes a esta modalidad de evaluación, pero sobre todo cómo trabajaban a posteriori de la evaluación para desestructurar grupos, para atender las particularidades de algunos/as de sus estudiantes y reorganizar el trabajo de aula en pequeños grupos de acuerdo a los niveles de desempeño reportados en la evaluación.

Adicionalmente, esta evaluación dota a los equipos directivos de información sobre todos/as los/as estudiantes de su escuela, habilitando comparaciones y análisis potentes para la toma de decisiones local.

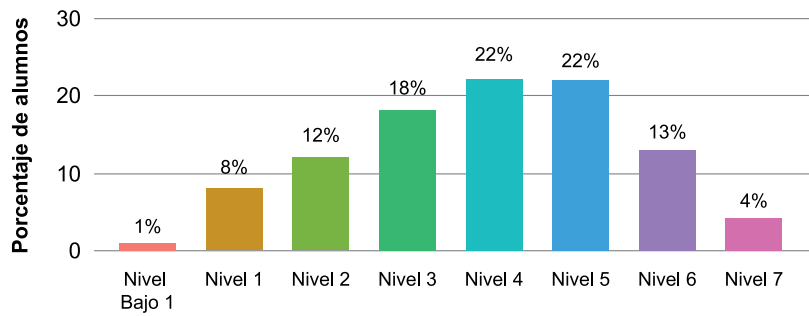
Al personalizar la evaluación, cumple con un imperativo ético de valorar a cada uno/a según lo que puede hacer, informando con mayor precisión lo que pueden hacer los de bajo y alto desempeño y devolviendo una imagen de heterogeneidad, muchas veces opacada por limitaciones de la administración de los test. En la imagen adjunta se puede ver la evolución de los desempeños en lengua entre 3° y 6° de primaria de miles de estudiantes que participaron de SEA+. A pesar de la mejora de los niveles, hay estudiantes que, estando en un grado, tienen desempeños más similares al grado siguiente o anterior. Esa heterogeneidad es la que requiere atención sistemática en el sistema educativo sin caer en la falsa tentación de apelar a la repitencia como forma de homogeneizar desempeños.

## Evolución de los desempeños en Lectura entre 3° y 6° SEA+ 2021

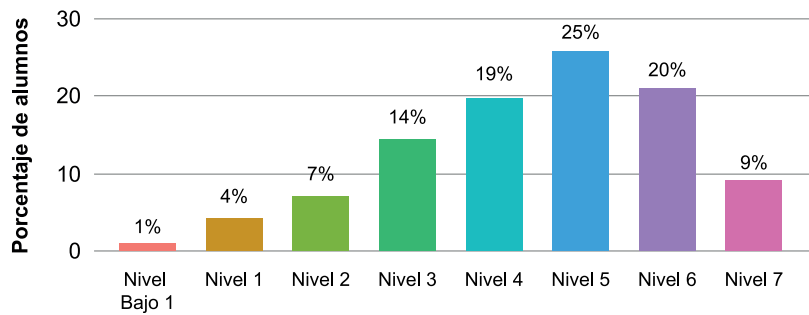
Niveles de desempeño en LECTURA 3.



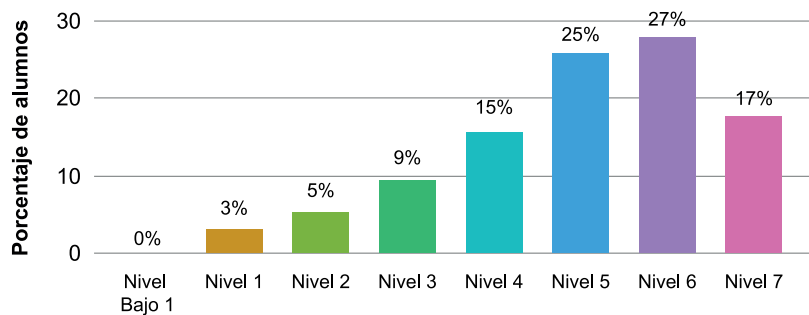
Niveles de desempeño en LECTURA 4.



Niveles de desempeño en LECTURA 5.



Niveles de desempeño en LECTURA 6.





## Alejandro Vera

*Especialista del Programa de Educación  
Jefe de la Unidad de Monitoreo y Planificación de la Educación,  
OREALC/UNESCO Santiago*



### Principales tendencias en términos de resultados de aprendizaje a nivel regional considerando la situación prepandemia y la mirada sobre “las pérdidas de aprendizaje” derivadas de la pandemia

Hace ya siete años, con la aprobación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, los países de la región se comprometieron a asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas a lo largo de la vida. Los logros y desafíos alcanzados por los países de América Latina y el Caribe en la implementación de esta agenda y, en particular, el objetivo 4 fue objeto de análisis de una reciente publicación de la OREALC/UNESCO Santiago, realizada junto a la Oficina Regional de UNICEF y a la CEPAL. Se trata del informe regional de monitoreo: *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*.

Este informe muestra que, entre los años 2015 y 2021, se manifestó en la región una desaceleración -y, en algunos casos, un estancamiento- en el avance de muchos de los logros educativos que habían sido notables en las décadas anteriores. Una de las dimensiones en la que se verifica este estancamiento es justamente en los aprendizajes, en particular en las competencias mínimas que obtienen los y las estudiantes de nivel primario y secundario en áreas como matemáticas y lectura.

Respecto del nivel primario, los resultados del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, implementado en 2019, indican que 69% de los estudiantes de sexto año no alcanzaba las competencias mínimas en lectura y 83% no la alcanzaba en matemática. En el caso de los/as estudiantes del tercer año, el porcentaje que no alcanzaba las competencias mínimas era del 45% en lectura y 49% en matemáticas. A esto debemos sumar otro elemento preocupante, los aprendizajes se han mantenido en niveles similares desde la última medición en 2013. El periodo que inicia con la aprobación de la Agenda 2030 ha coincidido con un estancamiento de los aprendizajes.

Una situación similar se observa en el nivel secundario, al menos lo que se puede estimar a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, que evalúa competencias en adolescentes de 15 años. En la última aplicación, que corresponde a 2018 y en la que participaron 10 países de la región, también se observan niveles bajos de aprendizaje. En promedio, 49% de los estudiantes no alcanzaban las competencias mínimas en lectura y 63% no lo hacían en matemáticas. Al igual que el nivel primario, estos indicadores prácticamente no han variado desde la medición anterior, que corresponde al 2015.

Este era el escenario educativo de la región cuando irrumpió la pandemia, que complejizó aún más la situación. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe fueron particularmente afectados por la crisis sanitaria, en tanto la interrupción de clases presenciales se extendió por períodos prolongados e impactó a más de 160 millones de estudiantes. Entre marzo de 2020 y febrero de 2022, las escuelas permanecieron cerradas durante 30 semanas en la región y, durante otras 32, las aperturas fueron parciales. Estos valores a nivel global fueron 20 y 21 semanas respectivamente. Si bien los esfuerzos por mantener la continuidad de la educación fueron notables en los países, con el despliegue de alternativas de educación a distancia y formatos híbridos, esas modalidades no han logrado alcanzar a todos/as los/as estudiantes ni ha conseguido reemplazar la experiencia presencial.

A medida que los países han ido implementando y difundiendo los resultados de sus evaluaciones nacionales, ha sido posible identificar los impactos de la pandemia en los aprendizajes. Si bien las tendencias han sido heterogéneas, asociadas al contexto de cada país y de sus instrumentos de evaluación, en general presentan un escenario de pérdida de aprendizajes y evidencian que el impacto ha sido especialmente grave en las poblaciones más vulnerables, incrementando las desigualdades. Las estimaciones recientes que ha realizado la propia UNESCO con el Banco Mundial y UNICEF sobre el retroceso en los aprendizajes también presentan un escenario alarmante. Los im-

pactos derivados de la pandemia aún continúan y demandan acciones inmediatas y coordinadas para rescatar el presente y el futuro de niñas, niños y jóvenes de la región.

### **Aspectos vinculados con la producción de información sobre los aprendizajes que se pusieron en tensión a partir de la pandemia**

Sin lugar a dudas, la pandemia puso en tensión la manera se llevaron adelante todos los procesos en el sector de la educación, incluida la producción de información. La respuesta inmediata a la crisis sanitaria implicó la suspensión de actividades presenciales no solamente en las escuelas sino también en las instituciones responsables del gobierno y administración de la educación, en sus distintos niveles. Eso, sumado a otras dificultades técnicas que emergieron del contexto de emergencia, provocó que la mayoría de los operativos previstos de levantamiento de información, entre los que se encuentran las evaluaciones nacionales de aprendizaje, fueran suspendidos, pospuestos o modificados.

Esta situación la confirman los datos recopilados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO entre los países miembros, en julio de 2020 y marzo de 2021, para analizar las respuestas educativas y, en particular, la situación de las evaluaciones nacionales. Allí se pudo comprobar que, durante 2020, de los 15 países que tenían previsto aplicar una evaluación solo 10 pudieron concretarla, siendo 5 de ellas correspondientes a evaluaciones de alto impacto. Por otra parte, los 13 países que tenían planeado realizar pruebas internacionales suspendieron su aplicación.

Esta misma encuesta indagó sobre las percepciones de los responsables de las áreas de evaluación educativa acerca de los desafíos para llevar adelante nuevas evaluaciones en ese contexto. Entre estos, se destacan una mayor resistencia de las comunidades educativas y de la opinión pública. Aunque, por otra parte, también se percibe una mayor valoración de las evaluaciones, probablemente por las necesidades crecientes de un diagnóstico acerca de la situación de los aprendizajes durante la pandemia, así como una mayor demanda de innovaciones. La combinación de estos factores implica, desde ya, una mayor complejidad en el trabajo técnico.

Se pueden reconocer también un conjunto de tensiones en relación con algunas de las definiciones básicas que estructuran estos instrumentos, que involucran aspectos metodológicos y de uso, que introducen ciertos interrogantes sobre los alcances de los resultados. En aquellos países donde la evaluación se implementó en períodos de enseñanza remota, se presentaron cuestionamientos en torno a la validez de la comparación con años anteriores, considerando los cambios en las condiciones de aplica-

ción. También surgieron tensiones en torno a las áreas y dominios evaluados, ya que una de las políticas que se implementaron con mayor generalidad fue la de reducción y focalización de los contenidos curriculares. Estos ejemplos dan cuenta que existe un conjunto de dudas y dilemas en torno a la validez de las mediciones que se realizaron durante la pandemia y de la comparabilidad con aplicaciones anteriores.

Se debe considerar que la pandemia también ha implicado oportunidades y ha habilitado discusiones que llevan a repensar los sistemas de evaluación. Uno de los aspectos a destacar ha sido el de las innovaciones. Tanto en el avance hacia aplicaciones digitales de las evaluaciones, como en el desarrollo de nuevos dominios (por ejemplo, el de habilidades socioemocionales). También se ha observado en estos años un renovado énfasis en la evaluación formativa, enfocada en las instituciones educativas con el fin de brindar información más oportuna y pertinente a los/as docentes. Algunas de las experiencias de evaluación de los países de la región durante este periodo justamente han priorizado las evaluaciones formativas, como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) en Chile o el Programa de Recuperación y Profundización del Aprendizaje en São Paulo, Brasil.

### **Principales desafíos que enfrenta hoy la agenda de la región en lo que refiere a la evaluación educativa**

En estos últimos meses ha tenido lugar una serie de eventos políticos relevantes que han puesto la recuperación de los aprendizajes en el centro de la agenda educativa de la región. En mayo, en el marco de la *III Reunión Regional de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, las autoridades ratificaron la necesidad de impulsar la recuperación y la transformación educativa para el logro de las metas del ODS 4. La Declaración de Buenos Aires 2022 aboga por la necesidad de priorizar la presencialidad en los entornos educativos y la recuperación de los aprendizajes.

En setiembre, la *Cumbre sobre la Transformación de la Educación* constituyó un espacio de movilización global en el que más de 130 países profundizaron sus compromisos sociales y políticos para garantizar el bien público de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para ello, se definieron cinco vías de acción, una de las cuales se enfoca en asegurar a todos y todas el aprendizaje y las competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible.

Este movimiento regional y global por la educación parte de un diagnóstico común: la crisis de los aprendizajes. Si bien esta situación existía aún antes de la pandemia, la crisis sanitaria la profundizó. Las dificultades que los países han tenido para mantener la continuidad de la educación en los dos años de pandemia han tenido un efecto ne-

gativo en los aprendizajes y estos impactos además han sido desiguales, afectando en mayor medida a aquellos sectores que ya enfrentaban más dificultades.

En esta situación, el mayor desafío que enfrentan los sistemas nacionales de evaluación es poder acompañar las necesarias políticas de recuperación que los países se han comprometido a implementar. Esto significa poder proporcionar un diagnóstico preciso acerca de la magnitud de los impactos, la situación actual de los aprendizajes y visibilizar las desigualdades. Hoy más que nunca, la información confiable y oportuna es necesaria para guiar las políticas, para asignar correctamente los recursos y para decidir las prioridades.

Esto no significa dejar atrás los buenos avances realizados en materia de innovaciones y los esfuerzos por desarrollar evaluaciones formativas. Sin embargo, en el actual escenario de recuperación y ante la urgencia de revertir los efectos directos que tuvo la pandemia en los aprendizajes y sus posibles impactos futuros, recuperar la mirada sistémica es muy importante. Los sistemas nacionales de evaluación deben lograr ese equilibrio entre enfoques, metodologías e instrumentos que aseguren a quienes toman las decisiones en los sistemas educativos, a diferentes niveles, contar con la información necesaria sobre los aprendizajes de los y las estudiantes.





## Silvia Martínez<sup>1</sup>

FACE-IPECHS-UNCo-Argentina -RELIEVA

*“Educar es precisamente promover lo humano y construir humanidad” Phillip Meireu*

*“Dime cómo evaluás y te diré qué sociedad construyen” Murillo e Hidalgo*

*“La vida hay que defenderla toda la vida” Rolnik*



### Evaluación en pandemia. Experiencias para la reflexión<sup>2</sup>

El carácter absolutamente imprevisible de la realidad, la globalización que inunda todos los aspectos de las relaciones sociales y la existencia incontrastable de la desigualdad como marca permanente de todas las estructuras sociales, son tan solo tres notas presentes desde hace mucho tiempo antes del inicio de la pandemia, la que ha permitido correr el velo que podía oscurecerlas y que constituyen elementos de análisis relevantes a los fines de este artículo.

En este contexto, los sistemas educativos de gran parte del mundo fueron adecuando sus propuestas a políticas que se condicionaban de acuerdo a las posibilidades sanitarias y de preservación de la vida. En la Argentina, la pandemia de SARS- COV 2, vulgar-

---

1. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la educación y Instituto patagónico de estudios en las ciencias humanas y sociales, Universidad Nacional del Comahue. Miembro de la coordinación de RELIEVA -Red Latinoamericana de investigaciones en evaluación <https://www.relieva.org/>

2. Esta presentación está enmarcada en el Proyecto PISAC COVID 19 n° 00023 La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia, ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Investigadora responsable: Renata Giovine, en Sentidos y posibilidades de la educación neuquina. Proyecto Covid, ANPCYT. Investigadora responsable: Silvia Martínez, y Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE 046) “La (re) producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024)

mente conocida como COVID 19 que se inició en 2020, fue enfrentada principalmente por la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), que rigió a partir del día 20 de marzo de 2020 por Decreto 297/20. Esta decisión implicó la interrupción de las rutinas habituales de organización de la vida, alteró los ritmos de la producción y el trabajo, los modos de funcionamiento de las redes de socialización y, en el caso particular de la educación, de los encuentros entre estudiantes y docentes en el espacio escolar para el desarrollo de las clases.

En este sentido, el confinamiento social tensionó uno de los sostenes principales del formato escolar: la presencialidad. Las escuelas debieron recurrir a distintas mediaciones, muchas de ellas digitales y tecnológicas, para intentar sostener el vínculo que abriera posibilidades al trabajo pedagógico propio de la transmisión.

Fueron dos años de cambios en el sistema educativo, 2020 y 2021, a partir de las medidas sanitarias de cada momento que llevaron a las escuelas a generar diferentes tipos de estrategias virtuales o a distancia, en un principio, luego presenciales en grupos pequeños, las que permitieron sostener el ciclo lectivo y todo lo que ello implica.

Fue una situación drástica, excepcional, que generó en la sociedad toda y, en la educación en particular, una dinámica vertiginosa, que puso en evidencia el manejo de los recursos disponibles, la creatividad y el compromiso para seguir sosteniendo el lazo social.

Las políticas nacionales y jurisdiccionales generaron una serie de normativas -no siempre a tiempo- que intentaron acompañar el momento de excepcionalidad. Muchas de ellas se relacionaron con la evaluación. La Resolución 363/CFE/2020 propone *“poner el foco en la evaluación formativa, contemplando aquello que se pudo realizar con los estudiantes y evitando que se generen nuevas exclusiones con los que no pudieron participar”* (Arroyo, 2023). Así fue como cobraron relevancia social, a la vez que fueron acompañadas de un debate mediático, algunas de estas medidas referidas a la evaluación, en las que se proponía una evaluación formativa, evitando cerrar un ciclo o acreditando, dada la situación desigual e inmanejable de muchas familias. Podemos decir, como sostiene Cols (2009), que hay un amplio consenso en que la evaluación *“es una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje y una forma de regulación integrada a estos procesos, que puede también contribuir a su comprensión y su mejora”*. La evaluación es una herramienta permanente de relevamiento de la información que nos permite saber dónde estamos y como seguimos. Sin embargo, hay un momento de cierre de un ciclo para pasar a otro, en el que ya no es el espacio del aula el que se plantea, sino la promoción a otro nivel. Ese momento es una instancia social a la que llamamos acreditación. En plena pandemia, se propuso no acreditar y

sostener una evaluación para la reorientación de las propuestas de enseñanza. Significó un conflicto para el sistema educativo, para los padres que se preocupaban por la posibilidad de perder el año lectivo, pasando por estudiantes que dejaron sus estudios por creer que no valía la pena continuar, hasta docentes a favor de esta medida y otros/as, sintiendo que no tenían autoridad si no podían acreditar.

Esta situación generó una tensión frente a la cual, algunas instituciones, con ingenio y creatividad, buscaron maneras de dar continuidad a la enseñanza y una forma de evaluación que signifique sentido de avance para los/as estudiantes.

En investigaciones realizadas durante los años 2020 y 2021, los/as directivos y docentes plantean que la evaluación realizada no necesariamente se acopló a los momentos de las normativas nacionales, ya que la dinámica de la escuela, junto con la experimentación en las prácticas generaron reflexiones en los equipos y nuevos modos de evaluación, a la vez que formas diferentes de relacionarse con las familias. En palabras de un profesor: *“estamos como en un proceso de construcción de nuevos criterios de evaluación... el aprendizaje no es lineal”*.

Rescatamos el relato de un director sobre los momentos institucionales y las decisiones que fueron tomando:

*“De hecho, fue un planteo que surgió en mayo del 2020 (..), en mayo acontecía el cierre del primer trimestre (...). Fue decisión institucional porque no había marco normativo, no sabíamos cómo hacer, no podíamos, hasta ese momento era aprobado o desaprobado y no estaba definido si estaba aprobado qué nota numérica y entendíamos que no era posible de aplicar eso. Luego apareció la normativa que hablaba de la situación en proceso, aprobado o en proceso. Ahí comenzamos a discutir qué chico era el que quedaba en situación en proceso, si el que se vinculaba o no se vinculaba. La normativa no era clara, entonces, si el chico estaba y no acreditaba contenido cerraba en proceso (...). Algunos docentes con el 70 u 80% de asistencia a la cátedra aprobaban, no aplicaba porque había algo que lo superaba al chico, que era la conectividad. Capaz que tenía toda la intención de estar y qué se yo, se quedó sin crédito, no tenía para los datos móviles, se le cortó el servicio de internet y no se pudo conectar. Eso llevo a que, de alguna manera, esa discriminación, aprobado o en proceso, por normativa dentro del proceso, cabía en todos/as, menos en la gente que no se había conectado. Esa diferenciación se hizo”*.

Surgen en las prácticas la incorporación de otras maneras de evaluar que implican una relación con la familia para que conozcan el proceso de sus hijos/as: *“En 2021*

*utilizamos rúbrica para el proceso evaluativo y la diversidad de realidades del estudiantado. Hubo mucho acompañamiento, mucha demanda". También, resolvieron la continuidad pedagógica muchas veces a través de los cambios de materias y los acuerdos entre profesores/as y generaron una acreditación de los espacios curriculares similares, es decir: "Lo simplificamos, si aprueba el mismo espacio curricular en 2021, aprueba 2020."*

Si bien evaluar es un proceso permanente en educación, no ha sido siempre el mismo paradigma con el que se ha planteado en el sistema. En sus orígenes, estas visiones han tenido un sustento positivista del conocimiento por sobre concepciones que reconocen una construcción histórica y social del mismo (Álvarez Mendez, 2001). Creemos que, en la pandemia, se dieron experiencias que se sostuvieron desde una perspectiva crítica de la evaluación, ya que se propusieron comprender, desnaturalizar y analizar las prácticas evaluativas en ese contexto, reconociendo las desigualdades y proponiéndose desde un compromiso social. Para Elliot, *"cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable: siempre habrá interpretaciones alternativas de la misma obra"* (1998: 106). Para Álvarez Mendez, Litwin, y otros/as, evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento y, por lo tanto, involucra directamente a la profesión docente. Es por esto que rescatamos la dimensión ética que atravesó a muchas de las propuestas de evaluación en un momento crítico de nuestra historia. Desde las experiencias en pandemia, podemos decir que se profundizaron algunas perspectivas históricas positivistas y tradicionales, pero a la vez, aparecieron y queremos poner en valor, aquellas que dan cuenta de otras maneras de mirar la evaluación, desde una posición exploradora y creativa que permitió un abordaje desde la reflexión con perspectiva de justicia (Murillo e Hidalgo, 2015).

Ilustramos estas maneras a partir del relato de este profesor:

*"También opté (por evaluar) a carpeta abierta y de a dos... y me encantó la experiencia. Era la primera vez que lo hacía y me re gustó,(...) aprendieron (...) me decían "Profe venga". Yo ilba yo y le decía "Y por qué decís esto" (...) discutían, yo te puedo asegurar que quedó muchísimo más que si hubiesen estudiado de memoria y me hubiesen puesto la respuesta y, de hecho, después que le entregué la evaluación, les dije "Cuéntenme su experiencia, qué piensan de este tipo de evaluación". Y todos/as coincidieron que habían aprendido más este día que si hubiesen estudiado. A todos/as, les encantó la experiencia de trabajar de a dos y de poder entre ellos/as discutir la respuesta de la evaluación..."*

La situación vivida durante la pandemia provocó sufrimiento e incertidumbre, a la vez que visibilizó marcadas desventajas de grandes sectores de la población. En ese contexto, un gran número de directivos y docentes generó múltiples estrategias para vincularse con los/as estudiantes, generar espacios de transmisión de saber y, a la vez, replantearse las evaluaciones en cada momento.

Opiniones como la de esta docente marcaron otras miradas sobre la evaluación.

*“(Me interesa), más bien, que puedan construir una opinión, al no interesarme la nota tampoco mucho. Sí me interesa saber qué les pasa qué les pasa con el contenido. Y si no les pasa, saberlo y ellos me dicen “No me interesa para nada”. Nada, eso también a mí me importa”.*

Sostenemos que *“toda actividad educativa implica un programa de mediaciones sociales o instrumentales”*. De esta manera, los medios se convierten en un instrumento que mediatiza la actividad humana y que, como tal, resulta difícilmente independiente de su contenido (Lacasa 1994: 248). Así es como el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de los recursos culturales. Desde un discurso hegemónico positivista de nuestra época, podemos decir que *“el «discurso de la evaluación» es en realidad una nueva configuración del vínculo entre los seres humanos que pretende referirse lo más posible a la medida y a lo calculable”* (Ruiz, 2013). Sin embargo, la pandemia propuso un escenario diverso que mostró la potencia de un sistema educativo dinámico y comprometido, donde la singularidad y lo humano tuvieron un lugar activo.

A partir de lo desarrollado, reconocemos que siempre hay distancias entre las políticas educativas y su devenir, especialmente si nos enfocamos en la evaluación. Las experiencias relevadas en las investigaciones en pandemia muestran que las prácticas evaluativas fueron resignificadas y recontextualizadas por varios actores institucionales. La puesta en acto se constituyó en un campo en el que se definieron intenciones e intereses y se materializaron acuerdos de manera concreta. Estos acuerdos son siempre transitorios, pero habilitan el despliegue de prácticas que dejan huellas en los sujetos que transitan estas realidades (Ball, 2012).

El panorama que se vivió en el sistema educativo hizo visibles procesos, tensiones y debates que, en tanto puedan tornarse objeto de revisión y análisis y puedan asirse de la voz de los/as actores y las experiencias desarrolladas, podrán resignificar estos años lectivos, colaborando en la toma de decisiones en la enseñanza de aquí en más y vislumbrando caminos poco explorados por la educación.

Ejercer el pensamiento en su plena función: indisociablemente ética, estética, política, crítica y clínica. Es decir, reimaginar el mundo en cada gesto, en cada palabra, en cada modo de existir y en cada relación con el otro (humano y no humano). La vida, hay que defenderla toda la vida (Rolnik, 2019).

#### Referencias bibliográficas

- Alvarez Mendez J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata: Madrid.
- Arroyo, M., y Castro, A. (en prensa). Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en contexto de pandemia en la Argentina, en Martignoni, L. y Garino, D. (coords.), Dossier Gobierno y educación secundaria en pandemia: políticas educativas, estrategias institucionales y articulaciones interactorales, Espacios en Blanco, N° 33, Vol. I, Enero-Junio 2023.
- Ball, J. S., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., Perryman, & J. (2012). How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools. New York: Routledge.
- Cols, E. "Introducción: La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. Archivos de Ciencias de la Educación, 2009
- <http://www.archivosciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona, Paidós.
- Elliott J.(1990/2005). La investigación-acción en educación. Cap.5. Madrid: Morata
- Lacasa, P. (1994). Aprender en la calle, aprender en la escuela. Aprendizaje visor. Madrid. Lacasa
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós
- Murillo, J y Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1) 5-9. [www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)
- Rolnik, S. (2019). Persevere: la resistencia micro política de Suely Rolink. Por Lucas Capellas | 17 ABR 2019. The New Barcelona Post
- <https://www.thenewbarcelonapost.com/que-la-vida-persevere-la-resistencia-micropolitica-de-suely-rolnik/>
- Ruiz Acero, I. (2013). Reseña :J-A Miller y J-C Milner (2004). ¿Desea usted ser evaluado?. Málaga: Miguel Gómez editores. En Athenea digital. Revista de pensamiento e investigación social. Universidad Autónoma de Barcelona.

# Datos destacados





## Observatorio Educativo y Social de la UNIPE

Delia González (coord), Daniela Valencia,  
Juan Suasnabar, Patricia Dávalos y Micaela Etcheverry

Con la colaboración de Lilia Toranzos,  
Especialista en Evaluación Educativa OEI- UNIPE



El Observatorio Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como propósito generar conocimiento a partir de información que produce el sistema educativo, instituciones, organismos y otros actores vinculados a la educación y a temáticas sociales, para que pueda ser utilizado como insumo relevante para el debate, la toma de decisiones en la política pública, la gestión escolar, la formación docente, la investigación académica, y el campo educativo y social en general.

Desarrolla informes cortos, series de datos y producciones propias y colaborativas. Se especializa en el desarrollo de sistemas de consulta, tableros temáticos y georreferenciación de datos estadísticos socioeducativos de difusión a través de diferentes medios.

<http://observatorio.unipe.edu.ar/>



## Acerca de las condiciones para el aprendizajes. Un aporte a partir de los resultados Aprender 2021 por Observatorio Educativo y Social- UNIPE

El pasado 19 de octubre se realizó en Argentina una nueva medición de la Evaluación Aprender a cargo del Ministerio de Educación de la Nación y de los gobiernos provinciales. El dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes se llevó a cabo en 12.067 escuelas secundarias de todo el país, involucrando alrededor de 594.000 estudiantes del último año del nivel secundario; se trata de una evaluación censal de las áreas de Lengua y Matemática. Asimismo, en el mes de septiembre se implementó la prueba internacional PISA 2022, de carácter muestral y, por primera vez, en formato digital.

APRENDER es la evaluación de aprendizajes que se aplica a nivel nacional en Argentina desde el año 2016, teniendo como antecesor el Operativo Nacional de Evaluación llevado a cabo desde el año 1993. La última evaluación nacional realizada para el nivel secundario fue en el año 2019, pre-pandemia; en cambio, para el nivel primario se cuenta con información de coyuntura, ya que la última onda se aplicó en el año 2021. El Ministerio de Educación anunció que en noviembre se realizará una nueva medición muestral en este nivel educativo, con el objetivo de evaluar los conocimientos en Lengua y Matemática de estudiantes de 6° grado, en el contexto actual de presencialidad plena en las escuelas.

APRENDER genera información sobre los niveles de desempeño de los estudiantes en las principales áreas disciplinares, tanto en el nivel primario como secundario, a nivel nacional, regional y jurisdiccional, así como por escuela. A la vez, se releva información sobre directivos, docentes y estudiantes en forma complementaria, lo que permite ampliar la mirada sobre los resultados, incluir en su lectura características del contexto e incrementar la comprensión sobre las condiciones en que tienen lugar los aprendizajes. Los resultados de esta evaluación son utilizados por el sistema educativo como monitoreo del cumplimiento del derecho a la educación, a los fines de identificar avances y obstáculos.

Un trabajo del Observatorio Educativo y Social de la UNIPE junto con la especialista en Evaluación Educativa Lilia Toranzos, para *La educación en debate* de Le Monde diplomatique edición Cono Sur, editado por la Universidad Pedagógica Nacional en septiembre 2022, planteó el desarrollo de un tablero interactivo que contiene información correspondiente a la Evaluación Aprender de los años 2018 y 2021 para el nivel primario.

## Condiciones para el aprendizaje - Tablero de consulta

<https://www.eldiplo.org/articulos-unipe/que-condiciones-se-necesitan-para-aprendizaje/>



La mirada sobre los resultados habitualmente se presenta reconociendo y, con frecuencia comparando, la distribución territorial, el sector de gestión de las escuelas, el ámbito geográfico y el nivel socioeconómico de los/as estudiantes y sus familias.

Este análisis proporciona una mirada que permite identificar las diferencias de carácter estructural que se reconocen dentro del sistema educativo, ya sea que éstas se deban a características propiamente educativas o a factores sociales que segmentan a la población por sus condiciones de origen.

La lectura de los niveles de desempeño a través de estas diferentes variables plantea una tendencia general que no parece modificarse sustantivamente desde hace décadas. Sin embargo, en esta ocasión, resulta particularmente importante revisar cuánto se han visto alteradas o profundizadas estas tendencias generales a partir de las particulares condiciones que impuso la pandemia para la continuidad pedagógica en los años 2020-2021, considerando para este análisis tanto variables estructurales como información complementaria sobre las condiciones en que tienen lugar los aprendizajes. La información se organiza a partir de cuatro variables de segmentación y una selección de dimensiones y categorías que organizan la indagación.

Con el objetivo de enriquecer la lectura de los resultados y profundizar la mirada conjunta entre ellos y diferentes aspectos que integran o inciden en la experiencia escolar de los/as estudiantes se han seleccionado un conjunto de dimensiones consideradas de relevancia.

Esta información se recolecta habitualmente a través de los cuestionarios denominados complementarios que acompañan a las pruebas en cada evaluación; sin embargo, son escasos los análisis en los que se integra esta información.

Con la intención de ensayar esta mirada más enriquecida de la información disponible y ampliar el repertorio de preguntas que permitan promover líneas de indagación futura que aborden el núcleo pedagógico de las preocupaciones sobre los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje, se propone una primera aproximación a los resultados teniendo en cuenta dimensiones tales como: la disponibilidad de conectividad y recursos informáticos para las actividades escolares, la participación en actividades dentro y fuera del hogar y la relación con la dedicación a las actividades escolares, los recursos y apoyos disponibles en el hogar, la autopercepción de los/as estudiantes respecto a sus aprendizajes, entre otras.

### **Recursos informáticos y conectividad como condiciones para el aprendizaje en pandemia**

Los resultados de las pruebas nacionales muestran el fuerte impacto que tienen los bienes culturales y tecnológicos del hogar en el desempeño de los/as estudiantes. La organización y puesta a disposición temprana de recursos de todo tipo para apoyar la continuidad pedagógica durante los años 2020 y 2021 resultó un eje central de las intervenciones de política educativa tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Todo ello se vio condicionado por la estrecha relación de estos con los recursos disponibles en los hogares. Resulta de particular importancia identificar la incidencia que ha tenido el acceso diferencial a la conectividad, a diferentes tipos de dispositivos y a diversos recursos digitales por parte de los niños y niñas y su relación con los resultados de aprendizaje.

Casi la mitad de los alumnos y alumnas de 6° grado afirmaba en 2021 contar con una computadora en el hogar para realizar sus tareas escolares. En el operativo de 2018, el 76% contaba con una computadora, aunque sin distinguir si disponía de ese recurso para el uso escolar o no.

En lengua, el total de alumnos en 2021 que se ubican entre los niveles básico y por debajo del básico es del 44%. Entre quienes no contaron con computadora en el hogar para uso escolar, este valor asciende al 54% mientras que, entre quienes sí cuentan con este recurso, sólo 29% se ubica en los niveles más bajos de desempeño. Es decir que la distancia entre quienes alcanzan los niveles de desempeño más bajos según dispongan o no dispongan de computadora para uso escolar es de 25 puntos porcentuales en 2021.

En matemática, la tendencia es similar. Se observa una diferencia de 21 puntos porcentuales entre los/as estudiantes ubicados/as en los niveles más bajos de desempeño y que tienen computadora para uso escolar (33%) y quienes no tienen ese recurso (54%).

En todos los niveles socioeconómicos se manifiesta dicha tendencia, lo que confirma la incidencia significativa que ha tenido este recurso como condiciante severo de la efectiva continuidad pedagógica.

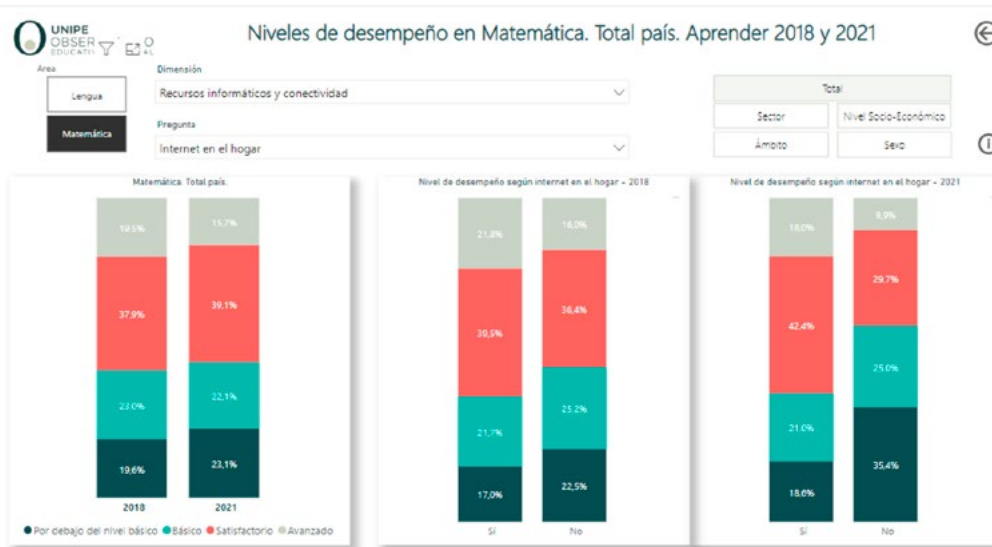
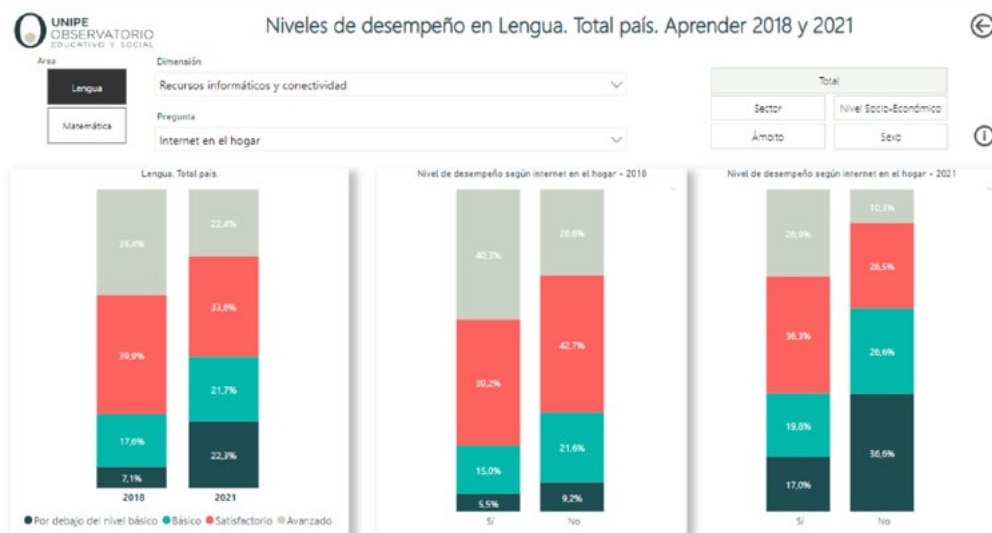
Otro de los recursos de fuerte presencia ha sido, sin duda, la tenencia de celular. Contar con este recurso per se no plantea diferencias significativas en los resultados en 2021, diferencias que sí se observaron en 2018. El factor diferencial en 2021 lo constituyó el contar en el hogar con al menos un celular con acceso a internet. En función de esto, cabe aclarar que casi la totalidad de los/as estudiantes del país tenían algún tipo de acceso a este recurso. Sin embargo, surgen brechas de acceso para los sectores más desfavorecidos y en diferentes provincias del país.

Tanto en matemática como en lengua la situación es similar y manifiesta una incidencia crítica de estos recursos. En el caso de lengua el porcentaje de quienes se ubican entre los niveles básico y por debajo del básico que no cuentan con al menos un celular con acceso a internet es del 68% y del 41% entre quienes sí disponen de uno o más celulares con acceso a internet en el hogar. Esta distancia de 27 puntos porcentuales manifiesta la situación altamente desventajosa que supuso no contar con un recurso que resultó fundamental para sostener la continuidad de las actividades escolares. En 2018 la diferencia entre un grupo y otro solo era de 7 puntos porcentuales, si bien en ese caso se trata de un celular propio con acceso a internet y no ya la existencia o no de al menos un celular con internet en el hogar.

En cuanto al acceso a internet, 2 de cada 10 alumnos/as mencionan no tener acceso a conexión en el hogar.

Tanto en matemática como en lengua se observa una tendencia similar según accedan o no a este servicio. En el caso de lengua, quienes se distribuyen entre los niveles de desempeño bajo y por debajo del básico y no tienen acceso a internet en el hogar alcanzan el 63%, mientras que este porcentaje es del 37% para quienes sí cuentan con conexión de internet en el hogar.

Nuevamente, en comparación con el 2018, este recurso se constituyó en un elemento crítico: también en lengua, mientras en 2021 la diferencia entre un grupo y otro fue de 26 puntos porcentuales, en la evaluación anterior fue de solo 10 puntos porcentuales.



La incorporación de diferentes tipos de recursos para la enseñanza, la variedad de soportes, el acceso y la disponibilidad de los mismos y la extensión de su uso pedagógico constituyen un conjunto de interrogantes y desafíos que, si bien no son nuevos en el debate pedagógico, parecen haber adquirido otro perfil y un lugar preponderante en la agenda educativa.

La puesta a disposición de recursos alternativos por parte de las autoridades educativas para sostener la continuidad pedagógica (entre los que se contaron materiales impresos, programas por tv y radio, el uso de servicios de mensajería a través de celular por parte de las familias y escuelas) parece haber compensado en parte algunos déficits en el acceso a otros recursos propios. Mientras que, para aquellos sectores (medios) para quienes las actividades pedagógicas estuvieron centradas casi con exclusividad en el uso de apps y de plataformas educativas, esto pudo haberse constituido en una limitación significativa entre quienes no tuvieron acceso a los dispositivos

requeridos y/o a una conectividad de calidad. Esta situación de requerimiento y uso diferencial de diferentes soportes para la comunicación y el intercambio entre docentes y estudiantes se vio reflejada en los resultados de la encuesta a hogares realizada en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica que realizó el ME en 2020.<sup>1</sup>

Otra lectura que permite profundizar la mirada sobre la información de Aprender es la identificación de las denominadas “nuevas desigualdades”<sup>2</sup> y cómo éstas se vinculan y se suman a las desigualdades derivadas de la estructura social. A partir de esta preocupación, Ana Pereyra (2020)<sup>3</sup> propone una caracterización de la realidad educativa a partir de la combinación de clase social, locación territorial, disponibilidad y uso de tecnologías digitales y vinculación escuelas-familias. De este modo, quedan definidos cuatro circuitos diferenciales en los que se identifican modos predominantes de sostenimiento de la continuidad pedagógica, en correlato con la disponibilidad también diferencial de conectividad, acceso a dispositivos, etc.

Sin duda, esto permite comprender más acabadamente la incidencia de los recursos digitales y la conectividad para responder a las propuestas pedagógicas planteadas y su consecuente reflejo en los resultados de aprendizaje.

### Otras dimensiones relevantes de las condiciones para el aprendizaje en pandemia

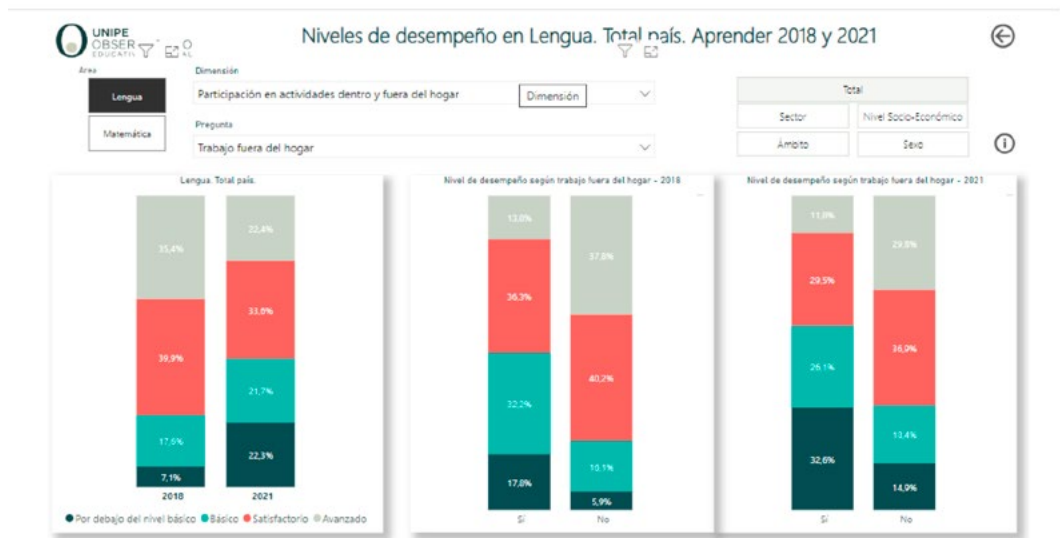
La participación de niños y niñas en actividades dentro y fuera del hogar tiene particular importancia porque se vincula estrechamente con las condiciones de posibilidad desde el punto de vista pedagógico. Constituyen factores que favorecen que las situaciones de aprendizaje tengan lugar. Estas variables se vinculan directamente con las características socioeconómicas de los hogares. En términos del aprendizaje implica tener más tiempo disponible para las actividades escolares y una eventual mayor dedicación a las mismas. Los resultados tanto en lengua como en matemática observan diferencias entre quienes trabajan fuera del hogar y/o ayudan a los familiares en el trabajo respecto a quienes no lo hacen en todos los niveles socioeconómicos.

---

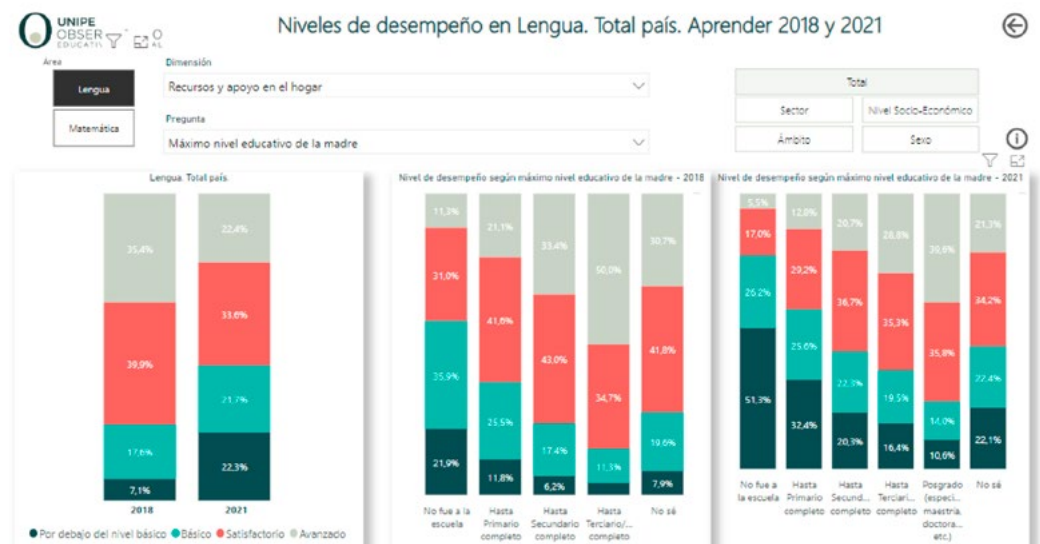
1. SEIE (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

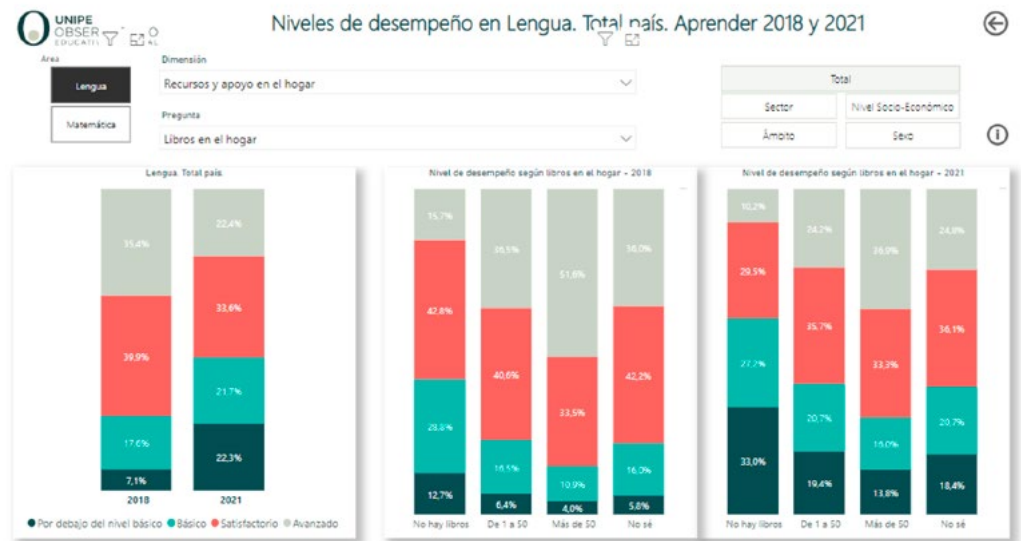
2. Entendidas como aquellas derivadas de la distribución diferencial del acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y el uso de las tecnologías digitales (Dussel, 2004).

3. Pereyra, Ana (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria

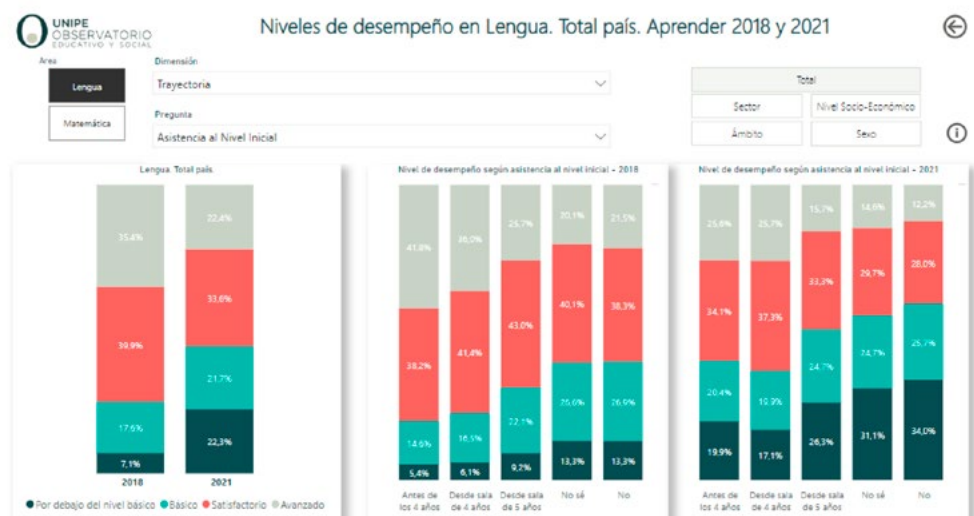


Las características de los hogares de los/las estudiantes son aspectos relevantes que contribuyen a explicar los resultados de aprendizaje. Entre estas características, el clima educativo del hogar es de especial relevancia. Si bien está estrechamente vinculado con el nivel socioeconómico, el clima educativo del hogar permite centrar la mirada en variables tales como el nivel educativo alcanzado por la madre y el padre (en especial la madre) y la tenencia de libros en el hogar. Ambas variables muestran regularmente una alta incidencia en los resultados de aprendizaje de niños y niñas en ambas disciplinas.

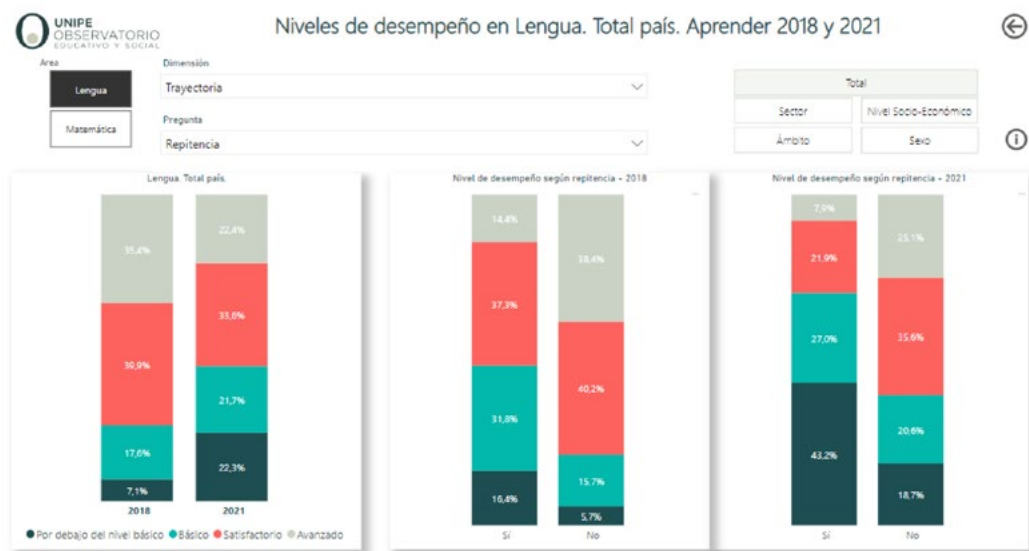




La información relevada en el marco de la evaluación Aprender vinculada con la trayectoria de los niños y niñas en el sistema educativo permite contar con datos sobre su asistencia al nivel inicial, durante cuántos años lo hicieron y si repitieron en algún año del nivel primario. Esta información se vincula directamente con los niveles de desempeño de los estudiantes. Si bien este tipo de información se releva sistemáticamente en todas las evaluaciones a gran escala, es necesario identificar nuevos indicadores que enriquezcan la mirada sobre las trayectorias teniendo en cuenta que la heterogeneidad de las mismas constituye un elemento clave para comprender en qué condiciones aprenden los niños y niñas. Pensar la trayectoria escolar como ese recorrido en el que se entrelaza la experiencia escolar de cada estudiante, las características institucionales y los modos de intervenir del propio sistema educativo.







Por último, se presenta una dimensión poco estudiada y señalada. La autopercepción de los estudiantes respecto a sus aprendizajes es de importancia fundamental ya que es el modo en que creencias, expectativas, actitudes y efectos vinculados con los aprendizajes son valorados por parte de los/as propios/as estudiantes dentro de un contexto pedagógico y educativo particular. Esto resulta un elemento constitutivo del rol de alumno/a como tal y, a partir de allí, aparece como un factor con alta incidencia en los resultados. La idea de promover esta capacidad de reconocer fortalezas y desafíos en el propio proceso de aprendizaje, constituye uno de los pilares centrales de las estrategias formativas asociadas con la retroalimentación y el desarrollo de habilidades metacognitivas, elementos fundamentales en la formación de sujetos cada vez más autónomos respecto del aprendizaje.

Cabe tener en cuenta que estas preguntas son respondidas por los y las estudiantes con posterioridad a la realización de las pruebas, lo que implica que las respuestas están afectadas, sin duda, también por la experiencia reciente de haber abordado las diferentes consignas propuestas.

En el caso de lengua, se observa que 7 de cada 10 chicos y chicas que consideran que no les va bien en lengua se ubican en los niveles básico o por debajo del básico de desempeño en 2021.

En el mismo sentido, 6 de cada 10 estudiantes que consideran no leer muy bien se ubican en los niveles básico o por debajo del básico de desempeño.

En el caso de la escritura, la autopercepción parece estar más débilmente asociada a los resultados, tanto quienes reconocen escribir no muy bien como aquellos que lo

hacen muy bien (en su opinión) participan en proporción similar en los niveles de desempeño básico y por debajo del básico.

Entre las niñas se observa una tendencia más acentuada a la autopercepción de las dificultades en escritura que en los varones, situación que se repite en el caso de lectura pero con diferencias menos pronunciadas.

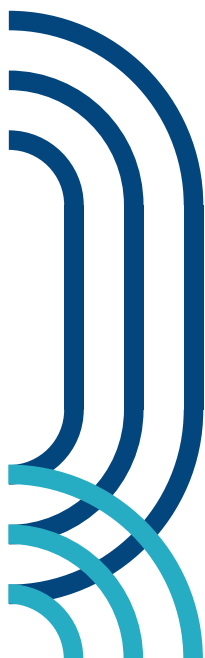
Cabe señalar que las pruebas APRENDER no evalúan escritura como se hizo en algunas ediciones de las pruebas ONE, por lo que las y los estudiantes responden esta pregunta basados en su propia experiencia formativa sin incidencia de lo implica haber atravesado la situación de resolución de consignas propuesta en la prueba.

En matemática, se observa una situación similar a la del área de lengua: 7 de cada 10 chicos y chicas que consideran no poder resolver bien los problemas de matemática y /o que no les va bien matemática se ubican en los niveles básico o por debajo del básico de desempeño en el área en 2021.

# Experiencias

## Evaluaciones provinciales





## Rafael Taborda

*Referente del Área de Evaluación*

*Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización*

*Secretaría de Educación*

*Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*



### La evaluación como producción de conocimiento

Un hito en términos de evaluación educativa en la provincia de Córdoba es el *Documento para la construcción de la Autoevaluación Institucional*<sup>1</sup> elaborado en forma consensuada en el marco del Consejo de Políticas Educativas. Sus párrafos iniciales sustentan todo lo que significó y significa la construcción y la constante búsqueda de ampliación de componentes de evaluación para el ministerio, sostiene que:

*Solo es posible incrementar la calidad de la educación, desde el lugar que cada uno ocupa, si se instala una cultura de la evaluación, que supone el establecimiento de metas y objetivos educativos que puedan ser confrontados con lo que ocurre en las instituciones educativas.*

*Así, los directivos, docentes y supervisores pueden contar con información acerca de los logros y dificultades de su escuela para tomar decisiones sobre qué estrategias tienen mayor impacto en la mejora institucional y las autoridades ministeriales con aquella que dé cuenta del estado del sistema educativo para generar políticas que*

---

1. Disponible en [https://cendie-catalogo.cba.gov.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14307&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20autoevaluaci%C3%B3n%20institucional](https://cendie-catalogo.cba.gov.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14307&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20autoevaluaci%C3%B3n%20institucional)

*permitan superar las problemáticas planteadas y atender a las demandas priorizadas provenientes de instituciones escolares.*

*Tal como se entiende aquí, la evaluación es una oportunidad no de enjuiciamiento (que en caso de ser negativo, genera frustración), sino de producción de conocimiento.*

De esta forma y bajo este espíritu, en 2013 se inició en la provincia la construcción de lo que se denominó *Prueba Provincial de Logros de Aprendizajes*, hoy Evaluación PRISMA. Esta comprende los dominios de Matemática y Lengua y Literatura. Desde 2013, tanto para el nivel primario como secundario, en 3er grado y año respectivamente, la evaluación fue ensayando diferentes escenarios: ítems abiertos (2013), abiertos y cerrados (2015 y 2017).

En el año 2019 se da un salto cualitativo en la construcción de esta evaluación. Se celebra un convenio entre el Ministerio de Educación provincial y el CONICET (Instituto de Investigaciones Psicológicas – Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Córdoba) para la asesoría y asistencia técnica en la construcción de los modelos de evaluación con criterios de validez y confiabilidad. Así, en 2019 y 2021 se implementa la evaluación PRISMA, construida en este trabajo colectivo que supuso la participación de directivos, docentes y especialistas de los dominios evaluados. En 2021 se aplicó a una muestra representativa de escuelas en ambos niveles y se informaron resultados a través de 4 niveles de desempeños. Asimismo, en 2021, la implementación en el nivel secundario supuso otro desafío, la evaluación se aplicó, por primera vez, en un entorno digital *off-line*.

Otro hito en materia de evaluación fue la decisión provincial en 2018 y sostenida en 2022, de participar como región adjudicada en PISA. El desafío en 2022 estuvo signado, además, por la aplicación exclusivamente en el formato digital.

Lo que sostiene cada acción en esta materia es el objetivo de contribuir con información válida y confiable tanto para el sistema educativo como para las escuelas, directores y docentes, de forma tal que sirva de insumo para la toma de decisiones y que estas estén basadas en evidencias. Por esto, el desafío constante radica en revisar qué información se obtiene y cómo se presenta a los diferentes actores del sistema educativo para su posterior uso.

El período de excepcionalidad producto de la pandemia obligó a revisar otras formas de hacer público lo que se enseña y cómo el estudiante avanza en sus aprendizajes. En este período se trabajó fuertemente en un Informe que pueda dar cuenta tanto de los contenidos y aprendizajes priorizados y efectivamente trabajados como de los

aprendizajes logrados y pendientes por cada estudiante. Esto movilizó la reflexión sobre la evaluación “del” y “para” el aprendizaje. Así, hoy, en el Sistema de Gestión de Estudiantes (SGE) se encuentra el Informe de Evaluación Formativa que cada docente elabora para cada estudiante y que es comunicado a las familias.

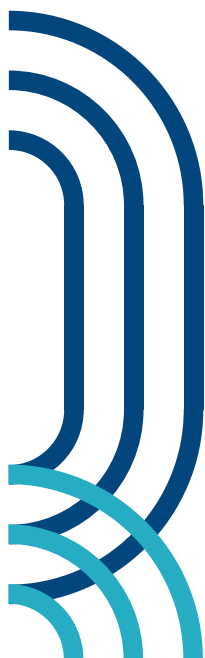
Pero la pandemia y la recuperación de la presencialidad en las escuelas de Córdoba demandaron nuevos componentes a considerar en el sistema de evaluación provincial. Así, con el trabajo colaborativo de directivos, docentes y especialistas en los dominios evaluados, se avanzó en 2022 en la construcción y aplicación de la evaluación PRISMA en el 5to año. Es una evaluación en formato digital *off-line* que tiene como principal propósito entregar información a cada centro educativo en febrero de 2023. Dicha información operará como insumo para la planificación de los últimos años de la educación secundaria, atendiendo a los aprendizajes y contenidos fundamentales. En este sentido, la información dará cuenta de cómo los estudiantes respondieron atendiendo a los ejes, contenidos y aprendizajes evaluados en Lengua y Matemática.

El período postpandemia demanda, ciertamente, que todos los actores del sistema se involucren en construir evidencias que permitan tomar decisiones pertinentes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, el recupero de aprendizajes pendientes y acciones tendientes al cuidado de las trayectorias escolares. Un ejemplo provincial son los Programas Pedagógicos Priorizados presentados en febrero de 2022. Estos programas, junto con los proyectos institucionales construidos en este marco, recuperan, analizan e interpretan los resultados de las evaluaciones estandarizadas como línea de base, entre otra información que produce la escuela.

La agenda de evaluación de la provincia, tomando lo aprendido y haciéndose eco de los desafíos por delante, prevé la incorporación de otros componentes. Algunos se encuentran más avanzados en su trabajo como una mirada sobre la producción escrita (Lengua y Literatura) y la forma en que los estudiantes, tanto del Nivel Primario como Secundario, resuelven una situación problemática en Matemática. O el que indaga sobre la oralización de la lectura y la producción de textos orales concluida la Unidad Pedagógica en el Nivel Primario, tomando experiencias de países de la región. Otros componentes que se presentan en el horizonte de 2023 son operativos piloto sobre el dominio de la Ciencias Naturales y las Sociales.

Entre los muchos desafíos para seguir consolidando un sistema de evaluación provincial que tenga un fuerte arraigo en las instituciones, está la construcción de cuestionarios complementarios para directivos, docentes y estudiantes que ayuden a poner en contexto la enseñanza y el logro de los aprendizajes.

Todo esto es posible porque mucho se ha trabajado en la construcción de sentidos, siempre desde el entendimiento de la evaluación como producción de conocimiento para la toma de decisiones informadas.



## **Romina Paola Durán**

*Directora de Evaluación de la Calidad Educativa*

*Dirección General de Educación de la provincia de Mendoza*



### **Principales características de la agenda provincial en materia de evaluación educativa**

En Mendoza se gestiona en base a evidencias, por lo que la evaluación toma especial relevancia, ya que, a partir de ella, convertimos datos en información que se procesa y analiza críticamente para sentar las bases de las posteriores políticas educativas y la mejora de las existentes.

Desde el año 2021, existen dos operativos de evaluación jurisdiccionales, el Censo de Fluidez Lectora y el Relevamiento Provincial de Aprendizajes, los cuales, sumados a la información que se recaba en el sistema de Gestión Educativa de Mendoza (GEM), posibilitan tener un seguimiento de la trayectoria real de cada estudiante.

El Censo de Fluidez lectora mide las habilidades lectoras de los/as estudiantes de 2° a 7° grado de nivel primario y de todos los años del nivel secundario y el Relevamiento Provincial de Aprendizajes evalúa los aprendizajes de las áreas de Lengua y Matemática, centrándose en los ejes de Lectura y producción escrita, literatura, reflexión sobre los hechos del lenguaje, además de números y operaciones, geometría y medida, probabilidad y estadística, álgebra y funciones para 4° grado de nivel primario y 2° año del nivel secundario.



Además de participar en los operativos Aprender, en el presente año, participamos por primera vez como región adjudicada de PISA. Con el propósito de seguir enriqueciendo los procesos de decisión informada, se generó el Plan Provincial de Información Educativa, a partir del cual se elaboran informes mensuales que tienen por objetivo comunicar los resultados de los operativos de una manera integral, presentando los resultados asociados a diversos factores, de modo de que se constituyan en una herramienta para la mejora continua.

### **Aspectos que resultan destacables en tanto implica avances significativos en términos de mejora de los procesos de evaluación educativa**

Ambos operativos tienen aspectos destacables en cuanto a sus avances en términos de mejora de los procesos de evaluación educativa. Por un lado, el Relevamiento Provincial de Aprendizajes, es el primer operativo de evaluación provincial que se desarrolla en una plataforma de evaluación digital y en línea. Este operativo se realiza en GEM+, una plataforma colaborativa de evaluación de aprendizajes, que permite desarrollar tanto evaluaciones estandarizadas como evaluaciones formativas. El uso de la misma acota los tiempos de procesamiento y reduce ampliamente los costos de la logística, permitiendo mayor alcance.

El relevamiento provincial de aprendizaje permitió el contar con información clara y precisa sobre las condiciones del aprendizaje de los/as estudiantes para las áreas de lengua y de matemáticas post pandemia, ya que se encuentra asociado a la nominalidad del GEM.

El aspecto innovador de las mediciones de fluidez lectora es que facilitan la detección de dificultades en procesos fundacionales de la lectura, pudiendo anticipar escenarios de dificultad en otros aspectos y posibilitando una retroalimentación inmediata que opera en los/as estudiantes como un potente recurso para el auto-monitoreo del propio proceso lector. Su aplicación se realiza con aplicadores/as que escuchan leer por 1 minuto a los/as estudiantes para registrar la cantidad de palabras leídas y el nivel de prosodia de cada alumno/a lo que, vinculado a nuestro sistema nominal de información, posibilitó la disposición de recursos que arrojaron mejoras en el corto plazo.

### **Prácticas de evaluación que se pusieron en tensión a partir de la pandemia**

La pandemia reforzó y dejó al descubierto la necesidad de que las prácticas de evaluación acompañen las trayectorias reales de los/as estudiantes, que permitan

clarificar el estado de los aprendizajes, así como también los factores asociados al mismo. Resulta necesario diversificar los instrumentos de evaluación y atender a las particularidades individuales, brindando información que permita diseñar estrategias de intervención pedagógica que focalicen de manera inmediata en aquellos/as estudiantes que más lo necesitan y, para esto, es fundamental la nominalidad.

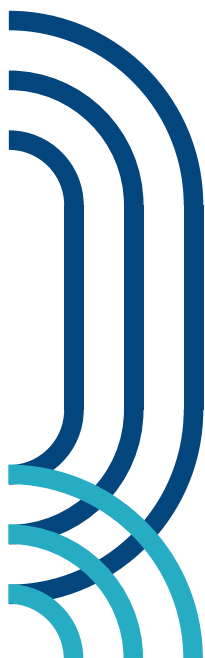
### **Principales desafíos que enfrenta hoy la agenda de la evaluación educativa**

El gran desafío de la evaluación educativa es el de poder realizar un acompañamiento a las trayectorias escolares desde la nominalidad. La información estadística, sumada a la nominalidad, facilitan el uso eficiente de los recursos y la implementación inmediata de programas de acompañamiento efectivo.

Otro desafío de la agenda de evaluación es el de poder compartir con los diversos actores involucrados la potencialidad del uso de los resultados en función de la mejora de los aprendizajes y la importancia de la misma para la gestión basada en evidencia.

El poder transmitir el camino a recorrer desde la devolución de los resultados, pasando por una valoración crítica de los mismos, para que se conviertan en insumos valiosos para el diseño e implementación de planes estratégicos de mejora, que, a su vez, deberán ser evaluados para retroalimentar y volver a comenzar el proceso, resulta una tarea desafiante y esperanzadora.

Por último, es necesario comenzar a transitar caminos que faciliten procesos de evaluación continua y automáticos que potencien el uso de las nuevas tecnologías y de la inteligencia artificial.



## Marina Perl

*Directora de Calidad Educativa  
Ministerio de Educación, Tucumán*



### La evaluación educativa en la agenda política.

**¿Por qué y para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quién evalúa?**

A lo largo de 7 años de gestión, el Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán, trabajó a partir de una noción amplia sobre la práctica evaluativa. En términos macro estructurales, se sostiene que evaluar orienta la toma de decisiones y enriquece la visión sobre los saberes construidos por los y las estudiantes. Registrar esta información es fundamental ya que permite conducir las propuestas político-pedagógicas, mientras se acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje con acciones que fortalezcan el sostenimiento de las trayectorias, aspirando al mejoramiento de la calidad educativa.

Es importante señalar que construir una nueva y superadora visión sobre la noción de “calidad educativa” a lo largo de estos años no fue fácil, ya que hablar de calidad educativa varía de acuerdo al contexto del cual se trate. Actualmente se trabaja desde una noción que alberga la inclusión de los sujetos al sistema educativo, garantizando la igualdad de oportunidades para que nadie quede excluido/a, apostando al desarrollo de una sociedad democrática y con conciencia crítica, mediante la instalación de una cultura de la evaluación que permita la toma de decisiones de manera constante.

En este sentido, desde el primer operativo que se implementó como equipo de gestión, se tomó la decisión de construir instrumentos de evaluación para estudiantes con discapacidad, implementados en simultáneo a la aplicación del dispositivo de Evaluación Nacional Aprender, siendo la Provincia pionera en la garantía de derechos y de igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes que forman parte del sistema educativo.

Evocando a las primeras definiciones sobre calidad educativa, desde una perspectiva más tecnocrática, el concepto fue utilizado originalmente para hacer alusión a los resultados en término de “lo esperado”. Para el equipo a cargo de la tarea, calidad educativa es un término multifactorial, atravesado por diversos componentes que intervienen en su consolidación. Hoy, hablar de calidad educativa implica considerar los contextos de los y las estudiantes que concurren a las escuelas del sistema educativo tucumano, implica contemplar sus intereses, deseos y aspiraciones, así como las condiciones estructurales en las que las prácticas educativas se llevan a cabo.

A partir de estos principios, el Ministerio de Educación de Tucumán articuló las fuentes de información sobre evaluación y estadística educativa para ampliar la visión sobre la realidad que atraviesan las escuelas tucumanas, comprendiendo así que las evaluaciones no son un reflejo de la realidad, sino una aproximación a ella en articulación con otras fuentes de información estratégica.

Entonces ¿por qué y para qué se evalúa? Desde la noción de calidad educativa construida, se evalúa porque se requiere de un sistema de información académica a corto plazo, para la posterior toma de decisiones. ¿Quién evalúa? Indudablemente, la evaluación es una práctica indispensable para todos los actores del sistema, pero es el Estado quien tiene el rol de impulsar las políticas públicas educativas. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación de Tucumán, creó en 2017 la Dirección de Calidad Educativa, conformada por el Departamento de Evaluación y el Departamento de Estadística Educativa, cuyas competencias aspiran a la creación de un sistema de evaluación integral, permanente y continuo. De esta manera se contribuye, además, con información estadística confiable para la orientación de las políticas educativas en la provincia.

En este marco político-pedagógico y considerando el contexto provincial, Tucumán se propuso implementar en 2017 su propia Evaluación de la Calidad Educativa llamada EMECE, “Evaluación para la Mejora de la Calidad Educativa”, desarrollada, implementada y procesada íntegramente por el Ministerio de Educación de la Provincia a través de la Dirección de Calidad Educativa. Participaron 13.000 estudiantes de 5° grado de Educación Primaria y estudiantes de 5° año de la Educación Secundaria, de 346 insti-

tuciones de gestión estatal y privada, de ámbito rural y urbano. Los resultados obtenidos permitieron obtener información valiosa en base a las particularidades propias del sistema educativo tucumano sobre lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales.

En relación a ¿qué se evalúa? responder esta pregunta es más compleja aún, ya que las categorías que conducen el análisis de las evaluaciones son múltiples y transversales entre sí. Las evaluaciones brindan información sobre la situación académica disciplinar de estudiantes de nivel primario y secundario, pero dicha información resulta más enriquecedora cuando se articula con los datos que como Ministerio se obtiene gracias al esfuerzo de todos los actores del sistema. El ¿cómo evaluar? comprende uno de los desafíos más interesantes a abordar como comunidad educativa, en un país tan federal y rico en diversidad como la Argentina.

### Ampliación de metas e innovaciones en pos de la toma de decisiones contextualizadas

Desde 2016 se implementan las evaluaciones de calidad educativa de forma anual. Durante ese año tuvo lugar la primera edición del Operativo Nacional Aprender (anteriormente ONE) una evaluación que ponía el foco en las trayectorias escolares de los y las estudiantes que asistían a 3° y 6° grado del nivel primario y a 3° y 6° año de nivel secundario. Dicho operativo se consolidó como el más grande hasta el momento. En ese entonces, como principal decisión política jurisdiccional Tucumán dispuso la no suspensión de clases los días de implementación de la evaluación, comprendiendo que la evaluación forma parte del proceso y no debe considerarse como un hecho aislado. Esta decisión posibilitó sostener altos niveles de participación estudiantil en la provincia en todas las evaluaciones aplicadas. Como se observa en el cuadro a continuación, la experiencia afianzada en la Evaluación Aprender, desde 2016 hasta 2021 muestra el sostenimiento de los/as estudiantes que responden en los distintos dispositivos de Evaluación implementados a lo largo de este periodo.

Año	2013 ONE	2016 Aprender	2017 Aprender	2018 Aprender	2019 Aprender	2021
Nivel Primario	76%	83%	89%	87%	No se evaluó	82%
Nivel Secundario	64%	81%	75%	No se evaluó	80%	No se evaluó

Con la finalidad de complejizar las líneas de acciones a cargo, se tomó la decisión de innovar en la conformación de documentos estratégicos para la orientación de los diversos equipos de gestión que conforman el sistema educativo. Retomando los aportes de Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2006<sup>1</sup>), quienes plantean que la evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a partir de la obtención de información, valoración de los resultados y toma de decisiones, se consolidaron micro-investigaciones, las cuales impulsaron proyectos de articulación con otras áreas del Ministerio. También se elaboran Informes zonales para Supervisores/as de zonas y agrupamientos con datos contextualizados, escuelas y departamentos prioritarios, desempeño de estudiantes en mesas de exámenes, flujo de trayectoria estudiantil, entre otros materiales. Con diferentes acciones, se procuró trabajar en pos de la socialización de información valiosa para todos los actores estratégicos que toman decisiones en torno a la educación tucumana.

Como objetivo integrador, se decidió ampliar la mirada hacia dispositivos de evaluación internacionales. Es por ello que Tucumán asumió el compromiso de participar como región adjudicada en PISA, el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y en la prueba piloto ERCE, Estudio Regional Comparativo y Explicativo, dependiente del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). La experiencia construida en torno a estos dispositivos de evaluación, permitieron complejizar los enfoques sobre las prácticas evaluativas desarrolladas a nivel global. Obtener estos conocimientos fue de utilidad para seguir apostando y trabajando en la contextualización e integración de fuentes de información.

### **Desafíos que enfrenta hoy la agenda de la evaluación educativa**

En contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19, si bien no se implementaron dispositivos de evaluación nacionales ni internacionales, fue evidente la preocupación de los actores del sistema educativo acerca de qué, cómo, con qué instrumentos y bajo qué acuerdos evaluar, por lo tanto fue necesario brindar las herramientas necesarias para llevar a cabo una evaluación formativa, entendiendo a la misma como una evaluación realizada a lo largo de todo el proceso, en la cual se desplaza al/la alumno/a de un lugar objeto de la evaluación, colocándolo/a en el lugar de sujeto activo.

---

1. Castillo-Arredondo, S. y Cabrerizo-Diago, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Volumen II. Madrid: Mc Graw-Hill.

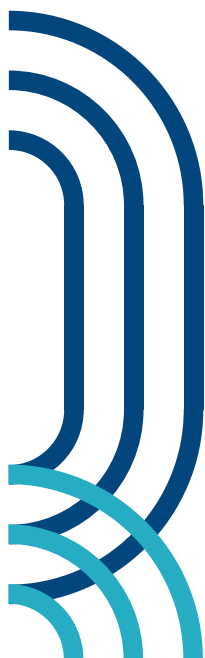
En este contexto histórico, se promovió la evaluación formativa, asistida por diversas técnicas de acompañamiento y al seguimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes. Es importante aludir aquí que no se registraban antecedentes específicos sobre la evaluación formativa como única instancia de valoración de los aprendizajes antes del 2020, ya que la experiencia pandémica fue un hecho imprevisible para el mundo contemporáneo.

Contemplando estas experiencias y teniendo en cuenta las construcciones en torno a las evaluaciones implementadas hasta el momento, resulta importante pensar las estrategias que involucran el procesamiento, devolución y posterior toma de decisiones en la provincia a partir de la información provista por las evaluaciones realizadas. La implementación anual de dispositivos fortalece las instancias de recolección de datos, pero implica un gran trabajo en el posterior análisis ya que la información acumulada va determinando futuras decisiones a nivel jurisdiccional, lo que muchas veces ocasiona una subutilización de la información obtenida.

En este sentido, resulta necesario diseñar instancias de autoevaluación de gestión desde dispositivos que evalúen el impacto de las políticas públicas educativas, articuladas con las evaluaciones de desempeño. A partir de la mencionada articulación, la concepción sobre la evaluación, se complejizaría. La evaluación de impacto y evaluación de desempeño, marcarían un punto de inflexión y confluencia en el análisis del sistema educativo, no sólo contemplando la valoración de aprendizajes de estudiantes, sino también las apuestas político pedagógicas que construyen los escenarios en las prácticas reales.

Tucumán está recorriendo este camino a partir de diversas experiencias, entre ellas se puede mencionar la articulación entre el Ministerio de Educación de la Provincia junto a UNICEF y MIDE UC (Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile) para evaluar el impacto del programa PLANEA. Además, se implementaron instancias de encuestas de satisfacción de importantes eventos y acciones llevadas a cabo desde el ministerio como, por ejemplo, el Congreso Internacional de Educación y EDUCATEC (muestra científica y tecnológica) para analizar el impacto socio-educativo a partir de la valoración de sus principales destinatarios y destinatarias.

Es entonces que, desde las acciones llevadas a cabo desde el Ministerio de la provincia de Tucumán, motiva a reflexionar sobre la tarea que queda por delante para apostar a una complejización de las instancias de evaluación integral del sistema educativo. A lo largo de estos años de experiencia en el área, las evaluaciones se han consolidado como un instrumento valioso en la toma de decisiones de gestión, mientras se capitalizan cada vez más sus resultados a partir de la integración de fuentes contextualizadas.



## Lucía Feced

*Subsecretaria de Coordinación Pedagógica  
y Equidad Educativa del Ministerio de Educación  
de Ciudad de Buenos Aires*



### Principales características de la agenda de la Ciudad de Buenos Aires en evaluación educativa

Hoy la agenda evaluativa de la Ciudad de Buenos Aires se conforma sobre la idea central que es necesario tener información confiable para la toma de decisiones y que las políticas educativas -como todas las políticas públicas- deben sostenerse en evidencias. A partir de aquí, tres propósitos orientan el uso de la información que se produce a través de la evaluación: conocer, intervenir y monitorear.

En primer lugar, el conocimiento sobre el estado de situación del sistema educativo y prioritariamente, sobre los aprendizajes de los/as estudiantes, permiten el diseño de políticas y líneas de acción orientadas a la solución de problemas reales y a la mejora, partiendo del punto de partida propio de este contexto. Por su parte, el sostenimiento de algunos dispositivos de evaluación a través del tiempo -los operativos FEPBA y TESBA- habilita la comparabilidad de resultados y permite una mirada continua y evolutiva sobre algunos aspectos del sistema educativo. En tal sentido, el monitoreo constituye un elemento central para el seguimiento de la implementación de políticas educativas.

La intervención que sigue a la instancia de diagnóstico es la que da sentido a la realización de las acciones evaluativas. En la Ciudad de Buenos Aires, la información



producida a partir de los diversos dispositivos de evaluación se utiliza para definir qué acciones de mejora son necesarias de introducir, tanto a escala de política educativa como a nivel escolar. Se despliegan diversas estrategias orientadas a favorecer la apropiación de los resultados de las evaluaciones por parte de los actores del sistema educativo, promoviendo su inclusión en la elaboración de los proyectos escuela y de las planificaciones áulicas. Las principales la constituyen la presentación de los resultados de las evaluaciones a supervisores/as, directores/as escolares y docentes de escuelas, tanto de gestión estatal como gestión privada y el diálogo posterior sobre los análisis producidos a partir de dicha información. También, las orientaciones dadas a las escuelas para comunicar los resultados a las familias, de la mano de la generación de un boletín específicamente dirigido a la comunidad educativa, es una estrategia desarrollada recientemente con el fin de acercar información habitualmente compleja y de circulación restringida, a un conjunto más amplio de la ciudadanía que, luego de la pandemia, manifiesta un creciente interés por la educación.

Por su parte, la generación de intercambios entre equipos dentro del propio Ministerio, liderados por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEI-CEE), contribuye a generar una mirada común sobre los desafíos en los aprendizajes y las posibles hipótesis que explican los mismos, para orientar en forma coherente las decisiones en torno a la capacitación docente, la formulación de programas y proyectos educativos, los cambios curriculares y el asesoramiento pedagógico a escuelas a través de distintos programas centrales.

### **Componentes de esta agenda resultan particularmente destacables ya sea porque innovan o implican avances significativos en términos de mejora de los procesos de evaluación educativa**

La clave innovadora de la agenda de evaluación implica qué y cómo se está evaluando y qué aprovechamiento se realiza de la información. La incorporación de evaluaciones de proceso ha permitido establecer puntos de partida y de llegada en un período determinado, en medio de los cuales ocurren distintas estrategias de intervención. Esta línea de evaluaciones se ha incorporado en el Programa de Fluidez Lectora, que combina mediciones sobre esta capacidad en estudiantes de 4º grado, seguidas de intervenciones dirigidas a los/as estudiantes con desempeños lábiles. Al término de 40 sesiones se realiza una segunda medición con la intención de conocer la evolución de esa adquisición. En el mismo sentido, una evaluación de progreso implementada en el primer ciclo del nivel primario y en el primer año del nivel secundario permitirá conocer la progresión de los aprendizajes en el transcurso de un año y vincularlo con los tipos de intervención docente.

## Aspectos de las prácticas de evaluación que se pusieron en tensión a partir de la pandemia

Durante la pandemia, la decisión de la Ciudad de Buenos Aires fue continuar evaluando. Este criterio se adoptó tanto para la valoración pedagógica de los aprendizajes, que se realizó en cada escuela y en función del vínculo que había podido sostenerse con cada uno de los estudiantes, como con la decisión de sostener en 2021 los operativos de evaluación censal. La decisión se basó en la premisa de que recuperar los aprendizajes que la pandemia había afectado implicaba contar con información detallada y oportuna sobre el grado y la calidad en que los contenidos priorizados habían podido ser enseñados y aprendidos.

Para las valoraciones pedagógicas -instrumento de recolección de información cualitativa que incluía una escala conceptual para expresar la valoración de los aprendizajes para cada área de conocimiento- se elaboró además una herramienta de carga centralizada, que en los años siguientes se perfeccionó a través del desarrollo de un sistema de boletines digitales en la plataforma Mi Escuela. Contar con información agregada sobre los desempeños educativos de los/as estudiantes de todo el sistema educativo, apreciados por sus propios docentes, permite mejorar la interpretación de la información surgida a partir de las evaluaciones estandarizadas.

Por su parte, las evaluaciones estandarizadas del 2021 (FEPBA, que se aplica en 7º grado del nivel primario y TESBA, que corresponde a 3º año del nivel secundario), permitieron obtener un diagnóstico claro acerca de los aprendizajes a recuperar. En este sentido, mientras que, en términos generales, los resultados de Matemática se mantuvieron respecto a 2019, la disminución en los resultados de Prácticas del Lenguaje colocó a la comprensión lectora la prioridad en la intervención y a los/as estudiantes del primer ciclo de la escuela primaria y de 4º grado, como los/as destinatarios/as de dichas acciones.

## Principales desafíos que enfrenta hoy la agenda de la evaluación educativa

Uno de los principales desafíos constituye el hacer dialogar la información obtenida a través de múltiples fuentes -evaluaciones y otros relevamientos realizados a nivel central e institucional- con el fin de conformar una visión integral y complementaria del objeto de la evaluación. En la medida en que los diversos datos puedan ponerse en diálogo en forma coherente, va a ser más preciso el análisis y acertadas las decisiones posteriores.

Una experiencia significativa en la Ciudad de Buenos Aires la constituyen las “Pausas evaluativas”, un dispositivo de evaluación de aplicación y corrección descentralizado a partir de un instrumento común, elaborado por referentes del sistema educativo que, en sus orígenes, surgió como una alternativa a las evaluaciones estandarizadas. Hoy en día representa su complemento, en tanto permite observar con mayor detalle las características de los aprendizajes al interior de cada aula y a nivel escolar y habilita respuestas más rápidas y contextualizadas frente a la detección de necesidades de aprendizaje por parte de los propios docentes, que acceden a la información de forma directa. Las hipótesis que guían tanto el diseño del instrumento de recolección de información como la grilla de corrección, está en diálogo con el análisis construido a partir de otras evaluaciones estandarizadas.

Otro desafío que estamos encarando en la Ciudad de Buenos Aires refiere a la apropiación de la información para la mejora educativa a nivel escolar. La toma de decisiones basadas en evidencia ha avanzado en materia de política pública, pero aún puede fortalecerse su práctica en los niveles institucionales y áulicos. Si bien se ha realizado capacitación en el uso de datos para la conducción escolar y la gestión de procesos de mejora, pueden aún profundizarse los incentivos para que este uso sea sostenido y esté ligado a procesos institucionalizados, como la elaboración del Proyecto Escuela.

En tercer lugar, la evaluación debe permitir una mirada anticipatoria. El análisis de los resultados tiene que habilitar intervenciones pedagógicas que, realizadas a tiempo, mejoren los aprendizajes en las trayectorias educativas en curso. Esto implica no sólo identificar cuáles son los déficits en términos de metas de aprendizaje para un determinado año o grado escolar, sino, a su vez, poder señalar qué aprendizajes más complejos se verán afectados si no logran consolidarse los actuales. En algún caso, esto puede implicar también un movimiento hacia repensar el tipo de operativos vigentes, el recorte sobre lo que se quiere evaluar y el tipo de información que estos dispositivos permiten recoger.

# Referencias





## Referencias bibliográficas

*Incluimos en esta sección algunos materiales elaborados en los últimos años que actualizan la agenda de las políticas de evaluación, presentan resultados de relevamientos realizados de manera reciente y de estudios vinculados al uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas a nivel regional y nacional.*

**Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2024 - Resolución CFE 435/22.**

[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_435-22.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_435-22.pdf)

**Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica - Encuestas años 2020 y 2021.**

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

**El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en seis países de la región - IIPE UNESCO**

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379593>

**El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en seis países de la región: informe regional - UNESCO**

<https://buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/el-uso-de-los-resultados-de-las-pruebas-de-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-el>