

**EVALUACIONES NACIONALES DE APRENDIZAJES EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL URUGUAY (1995-1999)**

**ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE)**

**Abril, 2000 - Montevideo, URUGUAY**



---

## PRESENTACION

*Cuatro años atrás la Unidad de Medición de Resultados Educativos se aprestaba a realizar, por primera vez en la historia del sistema educativo uruguayo, una evaluación nacional de aprendizajes en Lenguaje y Matemática en el último año de la educación primaria. Esa primera experiencia fue precedida por un año entero de discusiones e instancias informativas en todo el país, de las que participaron principalmente inspectores, directores y maestros de 6to. año.*

*En aquel momento fueron planteadas insistentemente una serie de preocupaciones respecto a la finalidad de la evaluación y al uso de los resultados. Existía temor de que el mal uso de la información a través de los medios de prensa tuviera un efecto de desprestigio sobre los maestros y la escuela pública. Se planteó la inquietud de que la publicación de un “ranking” de escuelas tendría como consecuencia un mayor deterioro de las escuelas que trabajan en los medios más difíciles, dado que las familias con más formación tenderían a sacar a sus hijos de las mismas. Otros temían que las pruebas fueran empleadas como un mecanismo para evaluar la “productividad” del maestro. Se decía también que las pruebas eran elaboradas por técnicos extranjeros, que se pretendía sustituir al maestro en la responsabilidad de evaluar a los niños y que se buscaba que los maestros adoptaran las pruebas de opción múltiple como instrumento de evaluación.*

*Desde el inicio la UMRE estableció, en el documento base de la evaluación, aprobado por el Consejo Directivo Central de la A.N.E.P., que la información sobre los aprendizajes, adecuadamente contextualizada, sería devuelta a los diversos actores involucrados en el quehacer educativo. Asimismo, en dicho documento se expresa que:*

*“Con esta evaluación no se pretende atribuir responsabilidades ni encontrar culpables. Tampoco se pretende continuar haciendo diagnósticos de la situación. Lo que se busca es producir información acerca del grado en que los alumnos están logrando los aprendizajes y competencias fundamentales, para saber qué capacidades se están desarrollando y cuáles no, cuáles son las estrategias didácticas e institucionales que están logrando que los alumnos de los medios más carenciados alcancen los aprendizajes fundamentales y, finalmente, en qué zonas es necesario hacer un esfuerzo adicional en materia de inversión y apoyo técnico para lograr una enseñanza más democrática...”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos, 1996; *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6tos. años de Educación Primaria - 1996. Material Informativo para Maestros y Directores. I. Fundamentos.* UMRE, Montevideo.

---

*Durante estos cuatro años se realizaron tres experiencias de evaluación nacional de aprendizajes a nivel de la Educación Primaria. Prácticamente todos los grupos de 6to. año del país fueron evaluados en octubre de 1996. Cuarenta días después, se entregaba a cada escuela un informe confidencial con sus propios resultados. Las pruebas fueron de conocimiento público y distribuidas a las escuelas junto con un manual de fundamentación de las mismas, como material para la autoevaluación dentro de los equipos docentes. Todos los resultados fueron rigurosamente referidos al contexto sociocultural de cada escuela, evitando comparaciones espúreas entre escuelas con distinto tipo de alumnado. El manejo de información ante los medios de comunicación fue sumamente cuidadoso y discreto. Durante el año 1997 se continuó entregando información a las escuelas y a los Inspectores sobre las escuelas de su departamento. Se elaboró material de análisis y orientación didáctica a partir de los resultados. Se desarrolló un programa de formación e intercambio técnico para 3000 maestros de las escuelas de los contextos más desfavorecidos, que por primera vez incluyó una compensación económica para los participantes.*

*En 1998 se trabajó con pruebas de carácter “abierto” en los 3ros. años. Un grupo de 60 maestros de todo el país, propuestos por las Inspecciones Departamentales, por las Asambleas Técnico-Docente de cada departamento y por las Asociaciones de colegios privados, participó directamente tanto en la definición de los conocimientos y competencias que debían ser evaluados, como en la elaboración de actividades de evaluación a incluir en las pruebas. Estas fueron aplicadas por la UMRE a una muestra de grupos de 3er. año, pero cada escuela recibió todos los materiales necesarios como para poder aplicar y corregir las mismas pruebas en forma autónoma. Nuevamente, antes de fin de año todas las escuelas recibieron los resultados de la muestra para poder comparar sus propios logros con los del total del país y los de otras escuelas de similares características.*

*En el año 1999 se realizó una tercera experiencia de evaluación que tuvo algunas características en común con las dos anteriores. Se trabajó en los 6tos. años con instrumentos similares y de dificultad equivalente a los de 1996, lo que permite a cada escuela y a la Educación Primaria en su conjunto comparar sus resultados con los de tres años atrás. La evaluación tuvo esta vez carácter muestral, pero al igual que en 1998 cada escuela recibió instrumentos y orientaciones para participar en forma autónoma.*

*Todos los instrumentos, pruebas e informes producidos durante estos cuatro años fueron elaborados estrictamente por técnicos nacionales –maestros, sociólogos, psicólogos, lingüistas, profesores-. Todo este proceso fue acompañado y asesorado por un Grupo de Consulta de unas 16 personas, integrado por representantes del CEP, el cuerpo*

*inspectivo, los institutos de formación docente, las ATD, la FUM y las asociaciones de colegios privados.*

*Luego de casi cuatro años de labor es conveniente una instancia de sistematización de lo realizado, de evaluación de lo logrado y de discusión acerca de los caminos a emprender hacia el futuro en esta materia. Esta es la finalidad del presente documento: servir como punto de partida para desarrollar una discusión amplia sobre lo realizado por la UMRE y su proyección hacia el futuro.*

*Con tal finalidad el documento está estructurado en tres grandes partes. En la primera se brinda una rápida visión panorámica acerca de lo que en distintos lugares del mundo se está haciendo en materia de evaluación y acerca de los enfoques y sentidos que se da a los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes. El propósito es ofrecer un marco amplio acerca de los diferentes “roles” o “funciones” que es posible atribuir a un sistema nacional de evaluación y sus implicancias en términos de política educativa. La segunda parte incluye una sistematización de lo hecho por la UMRE en estos cuatro años, a partir de la adopción de un enfoque específico respecto del papel que este tipo de evaluaciones debe tener en el sistema educativo. Finalmente, en la tercera parte se intenta un balance preliminar de las fortalezas y debilidades de lo realizado, y se proponen algunas interrogantes, alternativas y líneas de acción posibles hacia el futuro. Esta última parte tiene la finalidad de promover la reflexión acerca de las formas que debería adoptar la institucionalización de mecanismos regulares de evaluación de aprendizajes a nivel nacional.*

*Montevideo, abril del 2000.*



PRIMERA PARTE

**ENFOQUES Y TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE  
APRENDIZAJES A NIVEL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**





## Capítulo I

### DESARROLLOS RECIENTES DE LOS SISTEMAS DE EVALUACION DE APRENDIZAJES EN LA REGION Y EN EL MUNDO

La preocupación por evaluar los resultados de la acción educativa es cada día más universal y extendida. En la región de América Latina y el Caribe, durante la última década prácticamente todos los países, incluido Cuba, han puesto en marcha mecanismos de evaluación de los resultados del sistema educativo de carácter nacional. En la mayoría de los casos se trabaja con muestras y se reporta resultados por tipo de escuela –urbano/rural y público/privado- y por provincia, departamento o estado, según sea el tipo de división política del país. En todos los casos se evalúa las áreas de Lenguaje y Matemática, y en muchos Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Los grados evaluados en cada país varían en función de la estructura de niveles del sistema educativo.

En el resto del mundo una gran cantidad de países ha desarrollado durante las últimas dos décadas distinto tipo de experiencias en materia de evaluación de aprendizajes a nivel nacional. Sin pretensión de exhaustividad y únicamente con fines ilustrativos, cabe mencionar a China, Hong Kong, Taiwan, Tailandia y Singapur en Asia; Egipto, Mali, Marruecos, Nigeria, Uganda y Lesotho en Africa; Australia y Nueva Zelanda en Oceanía; Estados Unidos y Canadá en América del Norte; Francia, Gran Bretaña, Holanda, Suecia, Finlandia, Italia, España e Irlanda en Europa.

En la última década los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han avanzado en el establecimiento de indicadores educativos que permitan comparar sus sistemas de educación. La edición 1998<sup>2</sup> incluye indicadores relativos a:

- a. el contexto demográfico, social y económico de la educación;
- b. los recursos financieros y humanos invertidos en educación;
- c. el acceso, participación y progreso en el sistema educativo;
- d. la transición del sistema educativo al mundo del trabajo;
- e. los contextos de aprendizaje y la organización de las escuelas;
- f. el aprendizaje de los estudiantes y los resultados sociales y laborales de la educación.

Estos indicadores permiten comparar, en los 29 países de la OCDE y otros 14 países, aspectos tales como el gasto por estudiante en cada nivel de enseñanza y su relación con el PBI per

---

<sup>2</sup> OCDE (1998); *Education at a Glance. Indicadores 1998*. OCDE, París.

---

cápita; las tendencias al aumento o disminución de los presupuestos educativos; las tasas de cobertura de los distintos niveles del sistema educativo; el gasto por alumno en cada nivel de la enseñanza; la incidencia del gasto privado en educación; la cantidad de alumnos por docente en los distintos niveles de la enseñanza; las tasas de empleo y desempleo por tramo de edad, género y nivel educativo; los salarios docentes en distintos niveles de enseñanza y en diversos momentos de la carrera; la cantidad de horas anuales de instrucción totales y para ciertas áreas del currículum; el uso de computadoras en escuelas y hogares; niveles de logro en matemática y su relación con factores familiares y escolares, etc.

Los países de la OCDE han desarrollado procedimientos estandarizados con definiciones comunes para la recolección de datos y la elaboración de estadísticas educativas en los países miembros, de modo de facilitar la construcción de los indicadores. *“Una descripción cuantitativa del funcionamiento de los sistemas de educación permite a los países verse a sí mismos a la luz del desempeño de otros países. A través de las comparaciones internacionales los países pueden llegar a identificar debilidades en su propio sistema educativo, al tiempo que pueden identificar fortalezas que de otro modo podrían quedar ignoradas en el calor de los debates internos”*<sup>3</sup>.

Durante los años '90 la Asociación Internacional de Evaluación del Logro Educativo (IEA) ha desarrollado el **Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS)**, que involucró a 45 países de los cinco continentes. La evaluación se propuso responder a las siguientes cuatro preguntas principales:

1. ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes?
2. ¿Quién enseña?
3. ¿Cómo se organiza la enseñanza?
4. ¿Qué aprenden los estudiantes?

Las pruebas de Ciencias Experimentales y Matemática fueron aplicadas en tres niveles de los sistemas educativos: en los grados adyacentes de primaria que atienden a los alumnos de 9 años de edad –normalmente 3er. y 4to. grados-; en los grados adyacentes de educación media o primaria que atienden a los alumnos de 13 años de edad; y en el último grado de la educación secundaria. Las pruebas fueron aplicadas durante los años 1994 y 1995, y los primeros resultados comenzaron a ser publicados en 1997.

Para el caso de Primaria, los resultados de Matemática son presentados en torno a grandes "áreas de contenido": números enteros; fracciones y proporcionalidad; medición, estimación y sentido numérico; representación y análisis de datos y probabilidad; geometría; patrones, relaciones y funciones. En Ciencias los resultados son presentados para cuatro "áreas de contenido": ciencias de la tierra, ciencias de la vida, ciencias físicas y temas ambientales y naturaleza de la ciencia. Además de "áreas de contenido", el marco de trabajo para el diseño de las pruebas incluyó la definición de "expectativas de desempeño" para cada disciplina -si bien no se reportan resultados

---

<sup>3</sup> OCDE, 1998, op.cit.

---

para las mismas-. Para Matemáticas dichas "expectativas de desempeño" fueron: conocer; utilizar procedimientos rutinarios; utilizar procedimientos complejos; resolver problemas. Para Ciencias, comprender información sencilla; comprender información compleja; teorizar, analizar y resolver problemas; usar instrumentos, procedimientos rutinarios y procesos científicos; investigar el mundo natural. Las pruebas fueron diseñadas a partir de un análisis de los contenidos curriculares comunes a todos los países e incluyeron tanto ítemes de opción múltiple como de respuesta abierta.

Los países con mejor desempeño en Matemática fueron Singapur, Corea del Sur, Japón, Hong Kong y la República Checa. En Ciencias, Corea del Sur, Japón, Estados Unidos, República Checa e Inglaterra. El estudio permitió constatar la existencia de enormes diferencias en los desempeños de los países. Así, por ejemplo, el desempeño promedio de los estudiantes de los países con mejores resultados es superior al desempeño del 95% de los estudiantes de los países con peores resultados. Los informes publicados contienen un pormenorizado análisis de los resultados por áreas de contenidos, incluyendo múltiples ejemplos del tipo de actividades propuestas a los estudiantes y de los desempeños de éstos, así como información relativa a las prácticas de enseñanza en los distintos países y los hábitos de estudios y actitudes de los estudiantes en relación a las disciplinas evaluadas<sup>4</sup>.

En 1999 se efectuó una repetición de esta evaluación en 10 nuevos países y a partir del 2003 el TIMSS se transformará en un esquema de evaluación continua con aplicaciones cada cuatro años en alrededor de 50 países, lo que permitirá apreciar tendencias a lo largo del tiempo.

Simultáneamente, la OCDE está iniciando un nuevo estudio comparativo a nivel internacional programado para los próximos 10 años, que incluirá a los 29 países de la organización, así como a la República Popular China, la Federación Rusa y Brasil. El estudio, denominado **Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)** evaluará los aprendizajes de los alumnos de 15 años de edad en lectura, matemática y ciencias<sup>5</sup>.

El enfoque de esta evaluación es algo diferente de otros estudios internacionales, en la medida en que no se propone evaluar el aprendizaje de contenidos curriculares específicos, sino el dominio de un conjunto de conocimientos y competencias que los jóvenes necesitarán para su desempeño en la vida como ciudadanos. El énfasis estará puesto en el dominio de procesos, la

---

<sup>4</sup> En relación a este estudio han sido publicados varios tomos, uno por cada disciplina y nivel de enseñanza evaluados, así como Informes Técnicos sobre los procedimientos seguidos. Véase *INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA) / THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS)*. (1996-a): *Science Achievement in the Middle School Years*. (1996-b) : *Mathematics Achievement in the Middle School Years*. (1997-a) : *Science Achievement in the Primary School Years*. (1997-b) : *Mathematics Achievement in the Primary School Years*. (1998) : *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School*.

<sup>5</sup> Véase *ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)*, (1999); *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OCDE, París.

---

comprensión de conceptos y la capacidad para desempeñarse en diversas situaciones dentro de cada campo.

En el área de la lectura PISA se propone evaluar la capacidad para i) leer diferentes tipos de texto (descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, documentos, y tanto textos de prosa continua como otros tipos de texto discontinuo); ii) realizar diversas tareas vinculadas con la lectura tales como recuperar información específica, desarrollar una interpretación o reflexionar sobre el contenido o la forma de un texto; iii) para leer textos escritos para diferentes situaciones (por ejemplo, de interés personal o requeridos por una situación de trabajo o de estudio).

En el área de Matemática el propósito es evaluar: i) la adquisición de "grandes ideas" matemáticas -cambio y crecimiento, espacio y forma, probabilidad, incertidumbre y relaciones de dependencia-; ii) competencias para aplicar procedimientos, establecer conexiones, pensar matemáticamente y generalizar; iii) el uso de la Matemática en diferentes situaciones propias de la vida real tales como problemas que afectan a los individuos, comunidades o al mundo.

En el área de Ciencias PISA se propone evaluar: i) el dominio de conceptos científicos propios de los principales campos científicos -la física, la biología, la química, etc.- aplicados a temas tales como el uso de la energía, la conservación de las especies o el uso de materiales; ii) habilidades tales como identificar evidencia, extraer conclusiones, evaluarlas y comunicarlas; iii) el uso de la ciencia en diferentes situaciones propias de la vida real tales como problemas que afectan a los individuos, comunidades o al mundo.

Está prevista la realización de operativos de evaluación durante los años 2000, 2003 y 2006. En cada ciclo de aplicación serán evaluadas las tres áreas, pero se profundizará especialmente en una de ellas. Además de los instrumentos de evaluación de aprendizajes se aplicarán cuestionarios para relevar información contextual acerca de las características sociales y culturales de los estudiantes y sus familias; las actitudes y hábitos de estudio de los estudiantes; características de los establecimientos educativos -recursos humanos y materiales, control público privado, etc.-; y contextos de enseñanza.

A nivel regional la UNESCO ha realizado una primera experiencia de evaluación de aprendizajes en 13 países latinoamericanos, bajo la denominación "**Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**"<sup>6</sup>. La evaluación se desarrolló en 3ro. y 4to. grados de educación primaria y las áreas evaluadas fueron Lenguaje y Matemática. En Lenguaje el estudio

---

<sup>6</sup> Véase UNESCO/OREALC (1999), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*; UNESCO/OREALC, Santiago. Si bien el trabajo se desarrolló en 13 países, por diversos motivos el Informe sólo da cuenta de los resultados en 11 de ellos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. La operación involucró una muestra total de alrededor de 55.000 escolares en cada una de las pruebas, a razón de unos 4.000 por país. En el caso de Brasil la muestra no fue nacional sino que se seleccionaron tres Estados y dentro de ellos, tres municipios. En el diseño muestral se aceptó la exclusión "a priori" de hasta el 20% de la población total de 3° y 4° grados de cada país.

---

evaluó los "tópicos" "comprensión lectora", "práctica metalingüística" y "producción de texto", pero los resultados refieren únicamente a las dos primeras. En Matemática fueron evaluados los "tópicos" numeración, operatoria con números naturales, fracciones comunes, geometría, medición y "habilidades".

Los primeros resultados muestran a Cuba con resultados muy superiores al resto de los países en ambas áreas disciplinarias, seguido por Argentina, Brasil y Chile, con resultados superiores a la media latinoamericana.

### **Algunos supuestos básicos comunes a los esfuerzos de evaluación de aprendizajes**

Detrás de este enorme conjunto de esfuerzos por instalar y/o mejorar sistemas de evaluación de aprendizajes existe un conjunto de supuestos relativos a la conducción de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas. Dichos supuestos pueden sintetizarse en torno a tres grandes argumentos:

1. Dada la importancia que la educación tiene para el desarrollo social, económico y democrático de un país, **es necesario que el sistema educativo informe sistemáticamente a la sociedad acerca de lo que los alumnos están aprendiendo**. Producir y brindar este tipo de información forma parte de los mecanismos de transparencia propios de una sociedad democrática, al tiempo que contribuye a colocar a la educación como centro de preocupación y como prioridad para la sociedad. Asimismo, la producción y difusión de información sobre los resultados de la acción del sistema educativo es la contrapartida natural de los esfuerzos que la sociedad necesariamente debe hacer para mejorar la inversión de recursos en educación.
2. **La información sobre aprendizajes** es una herramienta fundamental para la política educativa, en tanto **permite identificar y combatir las inequidades dentro del sistema educativo**. Algunas décadas atrás el esfuerzo principal de la política educativa era extender la cobertura. Para ello las estadísticas relativas a la matrícula, la deserción y la repetición podían resultar instrumentos suficientes para la definición de las políticas. En la medida en que se avanza en la universalización de la cobertura, pasa a ser crucial garantizar que el acceso al sistema educativo se traduzca efectivamente en acceso al conocimiento. Para ello es necesario desarrollar sistemas de información que permitan "ver" que ocurre en materia de aprendizajes, poner de manifiesto eventuales procesos de vaciamiento de contenidos y/o de segmentación interna del sistema, localizar las situaciones más problemáticas, analizar alternativas de acción y enriquecer los procesos de toma de decisiones. Permite, asimismo, contar con evidencia empírica a la hora de evaluar el impacto de programas e intervenciones específicas.

3. **Los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes contribuyen a establecer parámetros de logro para todo el sistema educativo.** Las pruebas de evaluación a nivel nacional brindan a escuelas y maestros que trabajan en contextos muy diferentes, una señal respecto a lo que se espera que logren todos los alumnos en determinada área del curriculum al cabo de cierto grado o nivel. En este sentido, la evaluación nacional constituye la contrapartida indispensable de la necesaria contextualización y adaptación de la enseñanza a la realidad concreta de los alumnos. Si bien cada maestro es el que mejor conoce a sus propios alumnos, también es necesario que cada maestro cuente con un marco de referencia respecto a lo que ocurre en el resto de las escuelas en materia de aprendizajes, con el fin de prevenir procesos de progresiva adaptación y reducción de las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. Finalmente, es relevante proveer a los maestros de información detallada respecto a los aspectos del aprendizaje que están siendo logrados y a aquellos en los que se verifican las mayores dificultades.

### **Diferentes experiencias enfoques en relación al papel de la evaluación en la política educativa**

Al tiempo que los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes se han desarrollado sobre la base de cierto consenso básico en torno a los supuestos generales reseñados, en la práctica la variedad de enfoques y formas concretas que los sistemas de evaluación asumen en los diferentes países es enorme. Más allá de los acuerdos generales, existe una amplia y diferenciada gama de experiencias en el mundo en relación al papel específico que los sistemas de evaluación tienen en la política educativa. Únicamente con fines ilustrativos se presentan a continuación algunos casos típicos.

- **Chile** lleva una década de aplicación de pruebas objetivas. Los resultados de cada escuela, con su correspondiente identificación, son publicados en la prensa y considerados como una medida de la calidad de la educación que el establecimiento brinda. Por esta vía el sistema de evaluación (**SIMCE**) cumple una función específica en el marco de una política dirigida a incentivar la educación de gestión privada, a descentralizar la gestión de las escuelas y liceos hasta el nivel municipal y a generar condiciones de competencia entre los establecimientos educativos. Si bien la información del **SIMCE** también ha sido empleada con otros fines dentro de la política educativa -como la implementación del Programa de las 900 escuelas, dirigido a fortalecer a los establecimientos con mayores dificultades- su función principal ha sido informar a las familias para que estén en mejores condiciones de elegir la escuela a la que desean enviar a sus hijos, en el marco de un esquema de financiamiento de la educación a través de "vouchers". Asimismo, a partir del año 1996 se instaló un esquema de incentivos económicos a las mejores escuelas, que se traduce en una suma de dinero que es repartida entre los docentes de los establecimientos ganadores. Para definir cuáles son las mejores escuelas se establece un ranking a partir de seis grandes dimensiones -efectividad, mejoramiento, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo, igualdad de oportunidades y

---

participación de los padres- en el que el peso principal (dos tercios del puntaje total) recae sobre el resultado absoluto de cada establecimiento en la prueba SIMCE -efectividad- y en el cambio de dicho puntaje absoluto en relación a la medición anterior -mejoramiento-.

- Desde hace ya varios años se implementa en **México** el programa “**Carrera Magisterial**”, acordado entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato de Maestros. El Programa establece importantes incentivos económicos para los maestros a partir de una evaluación de su desempeño. Uno de los factores para determinar dicho desempeño es el denominado “aprovechamiento escolar” de los alumnos a cargo de cada maestro, que se mide anualmente a través de pruebas de opción múltiple. Todos los años se aplican pruebas de aprendizaje a varios millones de alumnos de todos los grados escolares y los resultados son empleados principalmente para establecer un porcentaje de la remuneración de los maestros. La participación en el Programa tiene carácter voluntario para el maestro.
- En **Francia** todos los años alrededor de 600.000 jóvenes que culminan sus estudios secundarios deben presentarse a rendir el **examen de Bachillerato**. La aprobación de este examen, que tiene carácter nacional, es condición para la obtención del certificado correspondiente y para el acceso posterior a la Universidad. Estos exámenes son diseñados a nivel central y son los mismos para todo el país, diferenciándose únicamente en función del tipo de Bachillerato (General, Tecnológico y Profesional). Este tipo de exámenes nacionales, necesarios para la acreditación de cierto nivel de la enseñanza, son aplicados en buena parte de los países de Europa, Asia y Africa. En la República Argentina se está avanzando hacia la implementación de una prueba de estas características al final de la educación secundaria.
- **Estados Unidos** es el país con mayor desarrollo de metodologías y variedad de experiencias en materia de evaluación de aprendizajes, aunque mayoritariamente no son de carácter nacional. Este país carece de una currícula nacional. La educación es dirigida en el nivel de los estados y distritos escolares. Los sistemas de evaluación de aprendizajes son múltiples, muchos de ellos desarrollados por universidades o corporaciones privadas. Dos experiencias diferentes merecen especial destaque. El **NAEP** –Evaluación Nacional del Progreso Educativo- fue iniciado a fines de los años '60 como evaluación nacional de aprendizaje. A partir de 1978, por mandato del Congreso, la evaluación comenzó a hacerse en forma periódica, con el fin de medir avances y retrocesos en las principales áreas de aprendizaje –lectura, escritura, matemática, ciencias, historia y geografía-. Desde comienzos de los años '90 esta evaluación permite comparaciones entre estados. Estas evaluaciones son financiadas y dirigidas por el Departamento de Educación del gobierno de los Estados Unidos e implementadas por una corporación privada, el Educational Testing Service (ETS). En otro plano diferente, el **SAT** –Test de Aptitud Escolar- es patrocinado por el Consejo de Universidades. Es una prueba de opción múltiple dirigida a evaluar aptitudes académicas generales y sus resultados son empleados para la selección de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Esta modalidad de prueba de aptitud cuyos resultados son utilizados como forma de selección para el ingreso a la universidad ha sido

implementada también en varios países de la región latinoamericana como Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica.

- En **Australia Occidental**, el **Programa de Monitoreo de Estándares en Educación**, tiene como propósito desarrollar evaluaciones de desempeño de los alumnos, con la finalidad de mejorar la capacidad profesional de los maestros y las escuelas. Por evaluación de desempeño se entiende aquel tipo de actividades de evaluación que exigen la elaboración de respuestas complejas por parte de los estudiantes. En lenguaje se evalúa lectura, escritura, expresión oral y escucha. La prueba de expresión oral, por ejemplo, se realiza a través de una discusión en grupos de entre tres y cinco alumnos, y a través de una exposición individual. En el área de Ciencias los alumnos deben realizar experimentos sencillos con materiales que se les proveen, realizar observaciones, recoger y organizar información e interpretarla. Este tipo de pruebas de desempeño se aplican anualmente a pequeñas muestras de estudiantes en 3ro., 7mo. y 10mo. grados. Al año siguiente se publican los resultados de dichas muestras junto con pruebas equivalentes a las aplicadas, para que las escuelas las empleen según su voluntad en la evaluación de sus alumnos.



---

## Capítulo II

### SEIS ENFOQUES DIFERENTES PARA UN SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION DE APRENDIZAJES

Detrás de la diversidad de experiencias existentes en el mundo es posible identificar al menos seis grandes enfoques o roles específicos que, más allá de las tres finalidades generales reseñadas en el apartado anterior, es posible atribuir a un sistema nacional de evaluación de aprendizajes en el marco de la política educativa nacional:

- a. acreditación y/o selección de estudiantes;**
- b. seguimiento del sector educación y toma de decisiones de política educativa;**
- c. información a la demanda educativa para el control externo de las escuelas;**
- d. establecimiento de incentivos para escuelas y maestros;**
- e. aprendizaje y desarrollo profesional de escuelas y maestros;**
- f. investigación y producción de conocimiento.**

#### **a. Acreditación y/o selección de estudiantes**

Una primera posibilidad es el establecimiento de evaluaciones que tengan consecuencias directas sobre la carrera escolar de los estudiantes. Es el caso de los sistemas de exámenes de egreso de cierto nivel del sistema educativo, de las pruebas de ingreso o de selección. En este caso es el estudiante, en primer término, quien es evaluado. En segunda instancia, la información agregada sobre los resultados individuales de los estudiantes puede ser empleada como indicador de la calidad de los establecimientos escolares de los cuales provienen los alumnos, del conjunto del sistema educativo o de algún nivel intermedio del mismo. También pueden ser utilizados para monitorear la marcha del sistema educativo a lo largo del tiempo, siempre y cuando las pruebas sean diseñadas de modo tal que su nivel de dificultad sea el mismo todos los años -lo cual exige realizar una serie de operaciones técnicas delicadas-.

El uso de pruebas nacionales de acreditación permite asegurar que el otorgamiento de certificados de escolaridad responda a niveles similares de aprendizaje en todo el país, lo cual constituye una fuerte contribución a la equidad en el acceso al conocimiento. Evita que un certificado que tiene el mismo valor formal en todo el país, en realidad signifique cosas muy diferentes en términos de conocimientos y capacidades, según el establecimiento en que el individuo haya desarrollado sus estudios. Obliga a todos los establecimientos a garantizar una base

---

fundamental de conocimientos. Las pruebas de ingreso o selección también suelen operar en esta última dirección.

Como contracara, uno de los riesgos principales de este enfoque es que los establecimientos educativos tienden a centrar excesivamente la enseñanza en aquello que va a ser evaluado en las pruebas nacionales y a dedicar una enorme cantidad de tiempo a enseñar a responder las preguntas típicas de las pruebas. En muchos casos esto puede constituir una reducción del currículum -aunque también puede significar una ampliación del mismo, cuando las pruebas incitan a las escuelas a enseñar cosas que antes no enseñaban-. Este tipo de efectos puede ser particularmente peligroso cuando el instrumento utilizado en la evaluación es de opción múltiple, que resulta el más económico para evaluaciones en gran escala. El riesgo de reducción del currículum es menor cuando se trabaja con pruebas de desempeño suficientemente complejas, en las que el estudiante debe producir las respuestas. Sin embargo, este tipo de pruebas es más complejo de evaluar y, por lo tanto, más costoso. Normalmente se requiere de la intervención de un gran número de correctores, lo que además crea dificultades a la hora de garantizar la confiabilidad de las evaluaciones.

El otro problema central de este enfoque es que, empleado en niveles de educación básica, enfrenta a los evaluadores al siguiente dilema: o bien se proponen establecer una prueba con altos niveles de exigencia que implique una señal clara de altas expectativas en relación al aprendizaje de los alumnos, pero que al mismo tiempo conlleva el riesgo de generar una situación difícilmente sostenible de fracaso generalizado; o, por el contrario, deberán establecer una prueba de un nivel de dificultad adecuado a la realidad de los aprendizajes que los alumnos están logrando, de modo de garantizar que una proporción importante de ellos logre aprobar, pero al costo de reducir las expectativas de desempeño de los alumnos y de enviar a los maestros, a los padres y a los propios alumnos una pésima señal acerca de qué es lo deseable en términos de conocimientos y competencias. (Por ejemplo, si en el Uruguay la prueba de Matemática aplicada por la UMRE en 1996 hubiese sido empleada para definir la aprobación del nivel primario, ello hubiese implicado que el 65% de los escolares fracasaran, cuando la tasa de repetición en 6to. año es del orden del 3,5%. Lograr una tasa de aprobación del 90% de los alumnos hubiese implicado proponer una prueba absolutamente elemental). Este es el motivo por el cual las pruebas de selección o acreditación normalmente sólo resultan viables en los niveles superiores de los sistemas educativos, que se rigen por una lógica de fuerte selección académica.

#### **b. Seguimiento del sector educación y toma de decisiones de política educativa**

Un segundo modo de concebir el papel de la evaluación de aprendizajes a nivel nacional se propone como objetivo central utilizar la información para realizar un monitoreo general del sistema educativo. Desde este enfoque interesa contar con un sistema de indicadores -entre los cuales tienen un lugar primordial los relativos a los aprendizajes de los alumnos-, que permita apreciar la evolución de la situación del sistema educativo, alertar sobre un eventual deterioro de la

---

calidad de la enseñanza e identificar sectores problemáticos y tipos de problemas. Al igual que en otras áreas de la vida social -salud, empleo, actividad económica, comunicaciones, transporte, pobreza, etc.-, en educación es necesario destinar esfuerzos a la producción sistemática de información que permita “ver” lo que ocurre dentro del sector y cuáles son las tendencias que se desarrollan a lo largo del tiempo. Esta información es necesaria, en primer término, para cualificar las discusiones y políticas. En segundo término, es imprescindible para apoyar los procesos de diseño y toma de decisiones en materia de política educativa por parte de quienes tienen a su cargo la responsabilidad por la conducción del sistema.

Un sistema de información sobre aprendizajes logrados en el sistema educativo puede limitarse a dar una visión global del conjunto del sistema y su evolución en el tiempo, o puede proponerse ofrecer información desagregada en distintos niveles: jurisdicciones políticas del país, regiones, tipos de escuelas o las escuelas individualmente consideradas.

Normalmente existirá una relación inversa entre cobertura curricular y cobertura del sistema educativo. Si el propósito es conocer detalladamente qué es lo que los alumnos han aprendido en cierto nivel del sistema y en cierta área del currículum –por ejemplo, en Ciencias Sociales a lo largo de su paso por el Ciclo Básico de Educación Media-, será necesario desarrollar una batería de instrumentos y actividades diversas, preferentemente pruebas de desempeño de carácter abierto, las que deberán ser aplicadas a muestras de alumnos. En este caso, no será posible tener información para cada uno de los establecimientos educativos, dada la cantidad de tiempo que exige obtener una corrección confiable de instrumentos de carácter abierto. Por el contrario, si el propósito es contar con información acerca de lo que ocurre en cada uno de los establecimientos educativos, entonces será necesario conformarse con una aproximación más general e imperfecta a los conocimientos y competencias de los alumnos, a través de instrumentos susceptibles de ser corregidos mayormente por medios informáticos o cuya corrección sea fácilmente estandarizable.

La ventaja de contar con información sobre cada establecimiento es que permite desarrollar un “mapa” del sistema educativo, con un conjunto de indicadores para cada una de las escuelas. Ello constituye una herramienta fundamental para la toma de decisiones, en la medida que hace posible identificar sectores de menor y mayor nivel de logro y orientar el desarrollo de políticas específicas a distintos tipos de situaciones y problemas –por ejemplo, programas de perfeccionamiento, inversión en materiales didácticos, dotación de recursos, etc.-. Asimismo, contar con información sistemática y periódica a nivel de establecimientos puede constituirse en un elemento central para la evaluación del impacto en los aprendizajes de políticas, innovaciones o programas específicos que se implementen en las escuelas –por ejemplo, permitiría apreciar si la adopción de un nuevo enfoque en la enseñanza de las ciencias, al cabo de cierto tiempo tiene algún impacto observable en los aprendizajes alcanzados por los alumnos de las escuelas que lo adoptaron-.

El desarrollo de un sistema que brinde información exhaustiva sobre los conocimientos y competencias de los alumnos en un área específica del currículum, aunque sólo pueda hacerse a

nivel global, puede resultar de utilidad para la toma de decisiones a nivel curricular –qué cambios o mejoras es necesario introducir en los programas de enseñanza vigentes-, para encauzar la enseñanza que se brinda en las escuelas, así como para orientar la formación docente, tanto inicial como en servicio.

De todos modos es preciso señalar que normalmente no existe una relación directa e inmediata entre producción de información y toma de decisiones. En este sentido es conveniente alertar respecto a la visión en cierto modo ingenua que a veces existe, en el sentido que de los resultados de una evaluación nacional de aprendizajes y de los factores asociados a los mismos se podrían derivar en forma inmediata medidas o decisiones de mejoramiento. En realidad la toma de decisiones en política educativa suele ser bastante más compleja porque entran en juego otro tipo de factores políticos e institucionales que hacen a la viabilidad de las políticas.

### **c. Información a la demanda educativa para el control externo de las escuelas**

Un tercer enfoque consiste en utilizar las pruebas de evaluación de aprendizajes con la finalidad principal de informar a los usuarios del sistema educativo –principalmente las familias- acerca de la calidad de la enseñanza que brinda cada establecimiento. Se busca de esta manera posibilitar un mayor control de la gestión escolar por parte de los destinatarios, bajo el supuesto de que esto ayudará a mejorar la calidad del servicio. Este tipo de enfoque, según se indicó más arriba, ha sido adoptado en países como Chile y el Reino Unido.

En algunos lugares este enfoque está asociado con el propósito de crear un mercado educativo a través de la libre elección de escuelas por parte de los padres. El Estado deja de financiar directamente la oferta educativa –a través del presupuesto para escuelas y salarios- y pasa a financiar la demanda, entregando a cada escuela una suma de dinero por cada alumno que la escuela logre captar. En este marco, el papel de la evaluación de aprendizajes es producir información para las familias, con el fin de que éstas puedan evaluar a los centros escolares y elegir los mejores para sus hijos. De este modo se generaría competencia entre las escuelas por captar familias, para lo cual las escuelas se verán obligadas a mejorar la calidad de la enseñanza que brindan.

Como sustento de este enfoque existe además una teoría acerca de la gestión pública, según la cual los sistemas de incentivos normalmente vigentes en el sector público promueven un desplazamiento de los objetivos del sistema, desde la satisfacción de los usuarios a la satisfacción de los funcionarios. En educación suele ocurrir que, por diversos mecanismos informales, el logro de aprendizajes por todos los alumnos deja de ser el criterio rector de las decisiones, ocupando dicho lugar los intereses de maestros y funcionarios. Para evitar este tipo de desviaciones, se busca colocar al servicio público bajo el control directo del usuario, otorgándole a éste capacidad de elección, con lo cual se supone que se logrará que el funcionario se preocupe por satisfacer al público.

---

Un enfoque de este tipo implica, en primer lugar, que las evaluaciones deben tener carácter censal –todos los establecimientos deben ser evaluados- y que deben recoger información sobre un amplio espectro de aspectos, no sólo educativos sino también contextuales, si se desea evitar groseras simplificaciones. En efecto, realizar afirmaciones públicas sobre la calidad de un establecimiento educativo sobre la base de información limitada a una prueba de opción múltiple puede implicar severos riesgos. Es necesario contar con información sobre las capacidades de los alumnos de diversos grados escolares y en diversas disciplinas. Asimismo, es preciso controlar el efecto del contexto social ya que, dado que los aprendizajes están fuertemente relacionados con el contexto social y cultural en que viven los alumnos, normalmente las diferencias de resultados entre las escuelas obedecen más a una diferente selección social que a una diferencia de calidad en la enseñanza.

Uno de los principales riesgos de este enfoque es un probable aumento en la segmentación interna del sistema educativo: las familias más educadas elegirán las mejores escuelas -o, en otros términos, las mejores escuelas serán más demandadas y podrán seleccionar a los alumnos de las familias más educadas-, con lo que se convertirán en aún mejores escuelas. En tanto, las peores escuelas se quedarán con los alumnos que nadie acepte y con los hijos de las familias menos educadas, con lo cual se convertirán en aún peores escuelas.

En el caso chileno, un reciente trabajo de investigación desarrollado por la Universidad de Stanford indica que:

*“...la educación privada en Chile se expandió durante los años 80’ y 90’ a expensas de la educación de gestión pública municipal principalmente bajo la forma de escuelas privadas no religiosas con el sistema de “vouchers”. Nuestros resultados sugieren que, promedialmente, estas escuelas son levemente menos efectivas que la mayoría de las escuelas municipales, al menos en términos de las ampliamente utilizadas medidas de logro, las pruebas SIMCE. Por tanto, la reforma de los “vouchers” en Chile no parece haber generado mejores resultados en la educación primaria. La reforma chilena también parece haber ocasionado una amplia redistribución de los alumnos entre las escuelas, llevando a una mayor presencia de alumnos de mejor nivel socioeconómico en los colegios privados no religiosos. Si los efectos del grupo de pares son importantes, entonces esta segregación adicional de los alumnos podría haber reducido el logro entre los estudiantes del sector público y haberlo mejorado entre los del sector privado (aunque esta última interpretación aún requiere mayor evidencia empírica)”<sup>7</sup>.*

Una segunda debilidad del enfoque es la factibilidad real de la elección. Mientras las familias de sectores medios urbanos probablemente dispongan de posibilidades reales de elección entre escuelas, bien porque existe diversidad de ofertas en su entorno inmediato, bien porque disponen de capacidad de traslado de sus hijos, en otros medios sociales ello es inviable. En localidades pequeñas no habrá otras escuelas para elegir. En sectores populares urbanos

---

<sup>7</sup> Carnoy, M., y McEwan, P., (1999), *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile’s Voucher System*; Mimeo, Stanford University.

---

difícilmente sea posible para las familias trasladar a sus hijos a otra escuela que no sea la más cercana a su hogar.

Finalmente, al igual que en el caso de los exámenes nacionales, en este enfoque se corre el riesgo de que las escuelas concentren sus esfuerzos excesivamente en la preparación de sus estudiantes para la resolución de pruebas de múltiple opción, reduciendo los objetivos de la enseñanza.

#### **d. Establecimiento de incentivos para escuelas y maestros**

Durante los últimos años ha cobrado fuerza, en especial desde la visión de muchos economistas, la idea de emplear los resultados de evaluaciones nacionales de aprendizaje para establecer incentivos económicos, sea de carácter individual -para cada maestro en función de los resultados de su grupo de alumnos-, sea de carácter colectivo -para el equipo docente de una escuela en función de los resultados globales del establecimiento-.

La lógica general del razonamiento en este enfoque es la siguiente: *'en realidad no se sabe exactamente qué es lo que define a un buen maestro o a una buena escuela, más allá de que es aquella en la que los alumnos aprenden lo que se espera que aprendan; es más, se sabe que no hay un único y mejor modo de enseñar, sino muchos; por lo tanto, los esfuerzos y los recursos no deben ponerse tanto en la formación de los maestros o en la instrumentación de intervenciones específicas decididas centralmente sino que debe establecerse una amplia libertad y autonomía en cuanto a los modos de enseñar; los esfuerzos deben concentrarse en la evaluación de los aprendizajes y en el establecimiento de incentivos económicos a aquellas escuelas o maestros que logran mejores resultados'*.

El enfoque se apoya además en el diagnóstico de que en el sector educativo prácticamente no existen incentivos para un mejor desempeño y que los pocos existentes son inadecuados. Normalmente la mejora salarial en la docencia está vinculada exclusivamente a la antigüedad o al cambio de rol -acceso a cargos de dirección o supervisión-. Otro tipo de incentivo, de tipo indirecto, es el traslado a escuelas mejor ubicadas o con poblaciones menos difíciles. Este tipo de incentivos, se afirma, no garantiza de modo alguno el esfuerzo por un mejor desempeño profesional, lo que determina que buena parte de los intentos de reforma educativa fracasen, ya que finalmente el trabajo en el aula depende de la buena voluntad y compromiso individual del maestro. Es necesario entonces, desde este punto de vista, establecer incentivos adecuados que motiven y apoyen un compromiso con la mejora de la enseñanza y de los resultados educativos.

La implementación efectiva de este enfoque presenta algunos problemas, además de que comparte con los anteriores el riesgo de generar una reducción del currículum. En primer término, desde el punto de vista operativo exigiría aplicar todos los años pruebas de aprendizaje en todos los

---

grados y disciplinas, lo cual sería enormemente costoso. En segundo término, desde el punto de vista sustantivo es altamente discutible y difícil establecer una relación causal entre los aprendizajes de los alumnos y el trabajo o esfuerzo del maestro. Existe abundante investigación que muestra la gran cantidad de factores que inciden en los aprendizajes escolares: el nivel educativo de los padres, valoración de la educación por la familia del niño, existencia de libros y otros bienes culturales en el hogar, la propia trayectoria escolar del niño y los conocimientos acumulados en grados anteriores, la composición y dinámica social dentro del grupo, etc. El trabajo del maestro es un factor sin duda importante, pero que interactúa con el resto de los factores.

Por otra parte, y tal vez más importante, es necesario poner en cuestión el hecho de que en la educación los incentivos funcionen del mismo modo que en el mercado: *“Carecemos de pruebas fiables respecto de si el producto educativo responde al mismo tipo de incentivos que la producción de servicios privados... Gran parte de los datos sugiere aparentemente que la buena gestión, la supervisión frecuente, cuidadosa y constructiva, la participación de los padres, la asistencia técnica de elevada calidad, la cohesión colectiva y el enunciado de metas claras para los maestros son más importantes para aumentar el esfuerzo y la calidad del trabajo que los incentivos monetarios individuales”*<sup>8</sup>.

#### **e. Aprendizaje y desarrollo profesional de escuelas y maestros**

Un modo diferente de concebir la contribución de un sistema nacional de evaluación de aprendizajes a la mejora del sistema educativo consiste en considerarlo como un instrumento de aprendizaje profesional al servicio de las escuelas y maestros, en lugar de un mecanismo de control externo. Desde esta perspectiva lo que se busca a través de las evaluaciones de carácter nacional es generar y devolver a las escuelas información que pueda ser utilizada por éstas en el análisis de su propio trabajo. En muchos países esta información va acompañada por análisis de especialistas y recomendaciones de carácter didáctico.

Este tipo de abordaje de las evaluaciones se apoya en el supuesto de que la educación es una actividad enormemente compleja, por lo que no es razonable trasladar a ella mecanismos de incentivos que resultan apropiados en otro tipo de actividades más simples. En otras áreas de actividad es posible prescribir a un operario lo que debe hacer e incentivar el cumplimiento de dichas prescripciones, cuyo cumplimiento además es relativamente sencillo de verificar. En educación ocurre todo lo contrario. La enseñanza y el aprendizaje son actividades sumamente complejas, cuyo resultado depende de múltiples factores individuales y grupales. La investigación sobre "escuelas eficaces" muestra la fuerza de la dimensión cultural en la determinación de los resultados: son aquellas escuelas con mayor identidad institucional, con una cultura de cooperación entre los docentes, con altas expectativas en relación al aprendizaje de sus alumnos, las que logran

---

<sup>8</sup> Carnoy, M., y de Moura Castro, C. (editores), (1997); *La reforma educativa en América Latina*; Banco Interamericano de Desarrollo/Departamento de Programas Sociales y Desarrollo Sostenible, Washington D.C .

---

mejores resultados. Simultáneamente, lo que los alumnos aprendan depende en buena medida de lo que les sea enseñado, lo que a su vez depende de los conocimientos pedagógicos y disciplinares que posean los docentes.

La apuesta a la evaluación como mecanismo de control externo apela a generar un mayor esfuerzo y preocupación por los resultados, pero no resuelve el problema de cómo enseñar y de qué conocimientos posee el docente. En otras palabras, no genera mayor capacidad técnica. En cambio, la apuesta a la evaluación como instrumento de aprendizaje apela a la capacidad de la escuela y de los docentes para aprender a partir del análisis de su propia práctica, de sus éxitos y fracasos. Busca generar oportunidades de intercambio y aprendizaje profesional, de comprensión de los problemas y de mejora de las capacidades técnicas.

En este enfoque los resultados de la evaluación no tienen consecuencias directas para alumnos, escuelas o maestros. En la literatura especializada se denomina a este tipo de evaluaciones como de “bajo riesgo”, en el sentido de que de las mismas no se deriva ningún tipo de sanción o incentivo directo, ni para la institución, ni para el docente, ni para el alumno. El propósito de la información que se produce es "hacer visibles" los resultados, crear una cultura de la evaluación sistemática, brindar a cada escuela elementos de referencia respecto a los niveles de aprendizaje que se alcanzan en otras escuelas de modo de superar la autorreferencia y la adaptación a progresiva de las expectativas al medio, todo ello realizado en un contexto que no constituya una amenaza para los equipos docentes.

La evaluación de tipo externo pero sin consecuencias permite, por otro lado, establecer altos niveles de exigencia en las pruebas, de modo que operen como señal respecto a lo que se espera que los alumnos aprendan, sin los riesgos de fracaso generalizado propios de las pruebas de acreditación. Asimismo, se evita el riesgo de reducción de la enseñanza a la preparación para las pruebas, propio de toda evaluación con consecuencias.

Sin embargo, este enfoque tampoco está exento de riesgos y debilidades. Puede ser considerado como ingenuo o utópico, en la medida en que presupone interés o voluntad de las escuelas y maestros por mejorar, aún en ausencia de incentivos de orden económico o funcional. Asimismo, su eficacia depende en buena medida del grado en que las escuelas y los maestros perciban la utilidad de la información que se les proporciona. Si la misma no es percibida como valiosa, es probable que no sea utilizada. Puede decirse que la fortaleza de este enfoque es al mismo tiempo su debilidad: en la medida que la evaluación no tiene consecuencias, nadie está obligado a tener en cuenta sus resultados. En última instancia, este enfoque implica una apuesta a la profesionalidad del cuerpo docente.

Por otra parte, el aprovechamiento de la información depende en buena medida de dos factores importantes: por un lado, de que existan los espacios institucionales en los cuales analizar la información y evaluar la labor de la escuela; por otro lado, de que exista en la escuela un clima y un liderazgo profesional adecuados. En este último sentido, también es previsible un efecto



"perverso": las escuelas con mayor capacidad institucional serán las que mejor aprovecharán la información, en tanto que las escuelas con un equipo docente menos calificado o con un ambiente interno más deteriorado, tendrán menor capacidad para aprovechar la información.

#### **f. Investigación y producción de conocimiento**

Si bien normalmente un sistema nacional de evaluación no es instituido con la finalidad principal de realizar investigación, la información que el sistema genera puede ser utilizada para ello, tanto desde el propio organismo evaluador como a través de convenios que pongan las bases de información a disposición de centros de investigación.

En este sentido, la realización regular de relevamientos de información sobre aprendizajes y factores sociales, institucionales y pedagógicos constituye un aporte invaluable a las actividades de investigación y acumulación de conocimientos sobre el sector educación.

Cuanto más exhaustiva sea la información acerca de los contextos sociales e institucionales en que se desarrolla la acción educativa, mayores serán las posibilidades de utilizarla en trabajos de investigación relevantes. Por otra parte, desarrollar un "mapa" de información sobre el conjunto de los establecimientos educativos puede también servir para "encontrar" aquellos que alcanzan resultados destacados en alguna área de interés, para luego realizar estudios en profundidad de tipo cualitativo que permitan conocer las razones o factores que explican esos resultados excepcionales en dichos establecimientos.

Esta contribución indirecta de los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes a la mejora del sistema educativo a través de la investigación y la acumulación de conocimientos puede ser efectivizada en el marco de cualquiera de los enfoques del sistema de evaluación analizados a lo largo del presente capítulo, siempre y cuando se realice un cuidadosa preparación de las bases de datos para que puedan ser utilizadas por otros investigadores. Es necesario además que exista una cultura de la investigación empírica en educación y que se tomen las cautelas necesarias en cada caso en relación a los alcances de la información producida y a los tipos de inferencia o análisis que la misma permite realizar en forma válida.



SEGUNDA PARTE

**LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN NACIONAL  
REALIZADAS EN EL URUGUAY EN EDUCACION PRIMARIA  
ENTRE 1995 Y 1999**



### Capítulo III

#### UN POCO DE HISTORIA Y UN CAMBIO DE ENFOQUE

En el período 1995-1999 se realizaron en el Uruguay tres experiencias de evaluación de aprendizajes a nivel nacional en la Educación Primaria<sup>9</sup>. Estas experiencias fueron organizadas e implementadas por la Unidad de Medición de Resultados Educativos, dependiente del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP), que se financia a partir de un préstamo del Banco Mundial y fondos de contraparte del Presupuesto Nacional, dependiendo directamente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Durante todo el período la Unidad estuvo integrada exclusivamente por personal técnico nacional – una Inspectora del Consejo de Educación Primaria, dos maestros, dos sociólogos, una psicóloga y un analista de sistemas-. Asimismo, todas las tareas de supervisión técnica de los diferentes instrumentos de medición, los diseños muestrales y la producción de publicaciones de orientación didáctica a partir de los resultados, fueron realizadas por especialistas nacionales (véase en Anexo I una nómina de especialistas que participaron en distintas tareas y actividades).

En el diseño original del Proyecto MECAEP (años 1993-1994) se había previsto la realización de una evaluación nacional de aprendizajes en 3ro. y 6to. años de Educación Primaria, con carácter censal para ambos grados, para el mes de noviembre de 1995, una reiteración de estos censos cada tres años, y la realización de evaluaciones muestrales en ambos grados en años intermedios que incluirían las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las nuevas autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública, que asumieron en el mes de mayo de ese año, efectuaron una evaluación de los trabajos previstos. Dicha evaluación determinó la cancelación de la operación proyectada, la postergación para el año siguiente de la evaluación censal limitándola únicamente a 6to. año y la introducción de una serie de cambios en el enfoque del trabajo. Dichos cambios estuvieron referidos fundamentalmente a dos aspectos:

- a. el enfoque de las pruebas;
- b. la contextualización social del análisis de los resultados.

---

<sup>9</sup> En estos años se realizaron además en nuestro país otras experiencias relevantes de evaluación de aprendizajes que es preciso mencionar. En el marco de la reforma del currículum del Ciclo Básico de Educación Media durante tres años fueron evaluados los aprendizajes en Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en muestras de establecimientos piloto y testigo. En el año 1999 se realizó la primera Evaluación Nacional, de carácter censal, en 3er. año del Ciclo Básico de Enseñanza Media. Desde el año 1997 todos los años se aplican pruebas de competencia mínima en Lenguaje a los estudiantes que ingresan a los Institutos de Formación Docente.

Las pruebas que iban a ser aplicadas habían sido diseñadas a partir de una selección de contenidos del programa escolar, la que fue efectuada a través de una suerte de votación de contenidos más importantes por parte de los inspectores mediante una consulta escrita. La metodología seguida en el diseño de las pruebas consistió en la capacitación de un grupo de maestros para el diseño de ítems, la producción de una enorme cantidad de ellos y su testeo en una muestra de alumnos, para finalmente conformar varias formas de prueba en función de los índices estadísticos de dificultad y discriminación que cada ítem tuvo en la prueba piloto.

La metodología de trabajo empleada responde fundamentalmente a un paradigma de construcción de pruebas "referidas a normas". Este paradigma se originó en torno a pruebas cuya función principal es la selección u ordenamiento de los individuos -por ejemplo para efectuar la selección de quienes podrán ingresar a una Universidad-. Es por ello que, dentro de este paradigma, las pruebas deben ceñirse estrictamente al currículum realmente implementado aunque el mismo sea obsoleto -dado que las pruebas tendrán consecuencias importantes para la vida de los estudiantes, no sería legítimo evaluarlos sobre la base de conocimientos que no les fueron enseñados-. Del mismo modo, dado que la función principal es el ranqueo u ordenamiento de los estudiantes, en la selección de ítems se privilegia aquellos que permiten una mayor discriminación de los individuos. Por esta razón se descartan ítems que resulten demasiado difíciles o demasiado fáciles, aún cuando desde el punto de vista pedagógico puedan aportar información relevante.

Las pruebas diseñadas siguiendo dicha metodología evaluaban fundamentalmente la memorización de contenidos curriculares. Las alternativas no correctas o "distractores" no obedecían a ninguna hipótesis o reflexión acerca del proceso de aprendizaje del niño. El diseño de las pruebas no había sido acompañado por una reflexión sistemática ni una explicitación acerca de cuáles son las competencias lingüísticas y matemáticas fundamentales exigibles a todos los escolares al finalizar la escuela primaria.

Las actividades propuestas adolecían de enormes debilidades -en el Anexo II se incluyen algunos ejemplos de ítems tomados de las pruebas de Lengua y Matemática que estaban prontas para ser aplicadas en noviembre de 1995 y cuya administración fue cancelada-. La resolución de la mayor parte de las actividades propuestas en Matemática implicaba únicamente la realización de "cuentas" o la memorización de fórmulas de cálculo de áreas o volúmenes. En el caso de Lengua, *"la prueba insiste desmedidamente en la evaluación de aspectos morfosintácticos que no pueden ofrecer dificultades para un hablante nativo de español, aunque esté en edad escolar. Tampoco los distractores propuestos en varios ejercicios son razonablemente elegibles por este tipo de hablantes... No es razonable que un hablante nativo de español (ni siquiera un niño pequeño) realice concordancias sustantivo-adjetivo del tipo 'La casita blancos', 'Los hombres linda' o elecciones temporales del tipo 'Lloverá ayer'"*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Barrios, G., (1995); **Informe sobre los instrumentos de evaluación de LENGUAJE**; ANEP/UMRE, mimeo, Montevideo.

---

La resolución de la mayoría de los ítemes no exigía competencias significativas y complejas. Las pruebas estaban construidas como yuxtaposición de ítemes seleccionados a partir de criterios exclusivamente estadísticos. La mayoría de las preguntas respondían a situaciones didácticas excesivamente escolarizadas y carecían de referencias a situaciones propias de la vida social.

Por otra parte, la capacidad de comprensión de textos se evaluaba apelando exclusivamente a textos de tipo narrativo y poético. Sobre este punto el informe elaborado por la Lingüista Graciela Barrios establecía: *"es cuestionable la elección de un poema para evaluar la comprensión lectora. La aprehensión de un texto literario (sobre todo si se trata de un poema) implica no solamente la comprensión de sus contenidos referenciales y de sus aspectos connotativos, sino también una valoración estética, en la medida en que los textos literarios son productos artísticos"*<sup>11</sup>.

En virtud de este tipo de consideraciones, la Resolución 26 del Consejo Directivo Central de la ANEP (Acta 39 de fecha 19 de julio de 1995) estableció la cancelación de la operación de evaluación censal prevista para el mes de noviembre de 1995 y una reorientación completa del trabajo de la UMRE. Además de las debilidades técnicas de las pruebas, la resolución destacó la carencia de un adecuado relevamiento de datos socioculturales de las familias, que permitiera *"evaluar posteriormente el impacto de los factores externos en el rendimiento de los escolares"*. Por otra parte, la Administración resolvió adoptar un ritmo más pausado en la instrumentación del sistema de evaluación, por lo que se restringió la Evaluación Censal únicamente a los 6tos. años, postergándose para el año 1998 una primera experiencia de evaluación en 3ro, con el fin de contar con plazos que permitieran una gradual acumulación de experiencia y de asegurar la calidad de los instrumentos de evaluación y el aprovechamiento de la información relevada.

A partir de la Resolución mencionada se modificó la integración de los equipos técnicos de la Unidad y se inició un nuevo proceso de diseño de instrumentos. Este proceso comenzó con la consulta a especialistas en Lingüística y Matemática para la elaboración de un marco de referencia de competencias y conocimientos a evaluar en cada área, que no se limitara a los contenidos estipulados en el Programa Escolar, sino que constituyera una selección y reformulación actualizada de los contenidos curriculares, de acuerdo a los avances en la disciplina y a las capacidades generales que desde cada área disciplinaria se entiende son fundamentales y exigibles a todo escolar que culmina la escuela primaria. A partir de dichos aportes se produjo un documento base para la discusión explicitando los objetivos y enfoques de la evaluación, así como los conocimientos y competencias que serían evaluados<sup>12</sup>. Este documento fue objeto de discusión y consultas con Inspectores y Docentes durante un período de cinco meses, según se explicará más adelante.

---

<sup>11</sup> Barrios, G., (1995), op.cit.

<sup>12</sup> Véase en Anexo III las definiciones marco de los campos evaluados.

---

En Lengua se pasó a un enfoque centrado en la comprensión y producción de textos como competencias fundamentales, en lugar de la mera evaluación de conocimientos gramaticales. Fueron eliminados los textos de carácter poético y la prueba se organizó en torno a dos textos, uno de carácter argumentativo y otro de carácter narrativo. Por otra parte, se evitó la inclusión de ítems gramaticales aislados. Los ítems dirigidos a evaluar la adquisición de conocimientos sobre la Lengua estuvieron referidos a uno u otro de los dos textos base de la prueba.

En Matemática se otorgó especial importancia a la capacidad de resolución de problemas, a la que estuvieron destinadas el 50% de las actividades propuestas en la prueba. Se desarrollaron ítems que estuvieran referidos a distintas estrategias y procesos de resolución de situaciones, evitando la reiteración de problemas típicamente escolares de resolución cuasi rutinaria. Se evitó, asimismo, que la resolución de las actividades requiriera la memorización de fórmulas.

El proceso de diseño de los ítems incluyó la formulación de modelos de respuesta por parte de los niños, que permitieran anticipar la diversidad de procesos o caminos a través de los cuales los ítems podían ser resueltos, así como las eventuales dificultades con que los niños podían encontrarse y, por tanto, el tipo de respuestas erróneas a las que podrían razonablemente arribar. De esta manera, se buscó que cada una de las alternativas de respuesta no correctas incluidas en los ítems -comúnmente denominadas "distractores"- respondiera a una hipótesis acerca de las insuficiencias en el aprendizaje de los niños. Esta información fue entregada a los maestros junto con los resultados de las pruebas, de modo que no sólo fuese relevante conocer la proporción de "respuestas correctas", sino que también fuera útil saber en qué alternativas se habían concentrado las respuestas no correctas. En el Anexo IV se incluyen a título ilustrativo algunos ítems de las pruebas finalmente aplicadas, junto con su explicación tal como fue entregada a los maestros a través de los denominados "manuales de interpretación de las pruebas".

Finalmente cabe consignar que, en forma consistente con el enfoque adoptado, en la selección final de los ítems que integraron las pruebas se otorgó prioridad al juicio de experto de docentes calificados por sobre los indicadores estadísticos. Ello significa que aún cuando un ítem hubiese resultado muy difícil en la prueba piloto, si el mismo estaba adecuadamente formulado y era relevante desde el punto de vista pedagógico, podía entrar en la prueba<sup>13</sup>. Asimismo, los ítems fueron seleccionados de modo que, en opinión de los informantes calificados, fuera exigible a un alumno que egresa de la escuela primaria la resolución de al menos el 60% de los ítems como demostración de desempeño satisfactorio en el área en cuestión<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> De allí que, en Matemática, la proporción de alumnos que alcanzaron un nivel de desempeño satisfactorio a nivel nacional fuera de apenas el 34,6%.

<sup>14</sup> El reporte de resultados se efectuó en términos de la proporción de alumnos que logran un nivel de desempeño satisfactorio. Se evitó recurrir a escalas estandarizadas para hacer los resultados más fácilmente interpretables.



### Tres experiencias diferentes de Evaluación a nivel nacional

A partir de este cambio de orientación, durante el período 1996-1999 se desarrollaron tres grandes experiencias de evaluación de aprendizajes a nivel nacional en la Educación Primaria, cada una de ellas con características peculiares pero con un enfoque y orientación de política educativa en común. Los próximos capítulos estarán destinados a explicitar dicho enfoque. Sin embargo, a título descriptivo, en la tabla 1 se incluye una presentación global de las experiencias desarrolladas.

Como fue dicho, en el año 1996 se trabajó a nivel de los 6tos. años en una evaluación de carácter censal, que involucró a la totalidad de las escuelas primarias públicas y privadas habilitadas, urbanas y rurales. No fueron incluidas las escuelas rurales que tuvieran menos de 6 alumnos en 6to. año ni las escuelas privadas autorizadas que no están sujetas a los controles de la ANEP -salvo un conjunto de once instituciones que voluntariamente solicitó formar parte de la evaluación-.

En el año 1998 se trabajó a nivel de los 3ros. años de Educación Primaria. El propósito fue que las escuelas contaran con información sobre el grado en que se van logrando los conocimientos y competencias considerados fundamentales al mediar el ciclo escolar y, a partir de ello, pudieran realizar instancias de discusión pedagógica y didáctica, analizar las dificultades e insuficiencias en el aprendizaje de sus alumnos, buscar estrategias de enseñanza alternativas que permitan atender con éxito la diversidad y desarrollar intervenciones en los años subsiguientes en que los niños evaluados continuaban asistiendo al establecimiento.

**Tabla 1**  
**EVALUACIONES NACIONALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA ENTRE 1996 Y 1999**

Año	Grado	Áreas	Instrumentos	Cobertura	Tasas de respuesta
1996	6to.	Lenguaje Matemática	⇒ Pruebas de opción múltiple ⇒ Pruebas abiertas para comprensión y producción de textos ⇒ Encuestas autoadministradas a las familias, maestros y directores	CENSAL 47.410 alumnos 1.294 escuelas 1.938 grupos	Lengua: 93,8% Matemática:96,5% Enc.Familia:98,5%
1998	3ro.	Lenguaje Matemática Ciencias	⇒ Prueba abierta e integrada ⇒ Encuesta autoadministrada a las familias y maestros ⇒ Entrevistas en profundidad a directores y maestros de los grupos evaluados	MUESTRAL (con aplicación autónoma en el universo) 2.800 alumnos 121 grupos	Prueba: 92,8% Enc.Familia:93,8%
1999	6to.	Lenguaje Matemática	⇒ Pruebas de opción múltiple ⇒ Prueba abierta en producción de textos ⇒ Encuesta autoadministrada a las familias, maestros y directores	MUESTRAL (con aplicación autónoma en el universo) 5.275 alumnos, 177 grupos	Lengua: 94,5% Matemática:95,1% Enc.Familia:93,9%

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos

Dado este propósito y atendiendo a las expectativas planteadas por los maestros durante el trabajo en torno a la evaluación en 6to. año, se optó por trabajar con pruebas de carácter abierto con enfoque integral, modalidad considerada más adecuada al nivel etario de los alumnos y al momento del proceso de aprendizaje. Ello permitió formular una propuesta de actividades que pusiera en juego procesos de pensamiento más complejos y que permitiera captar con mayor riqueza y profundidad los procesos de aprendizaje de los niños.

El uso de este tipo de instrumento implicó trabajar con una muestra de escuelas, dado el tiempo y el costo que implica la corrección de pruebas abiertas. Sin embargo, como al mismo tiempo se pretendía que todas las escuelas estuvieran de algún modo involucradas en la evaluación y no se limitaran a recibir resultados de "otras" escuelas, se desarrolló un proceso de sensibilización y orientación a las escuelas para que aplicaran a sus alumnos de 3°, en forma voluntaria y autónoma, las mismas pruebas e instrumentos que la UMRE aplicaría a la muestra. Para ello se distribuyó a todas las escuelas del país, a través de encuentros de sensibilización, formularios de pruebas, encuestas de familia y manuales de aplicación, corrección de las pruebas y procesamiento primario de la información. Posteriormente cada escuela recibió los resultados obtenidos en la muestra representativa controlada por la UMRE por los grupos de la muestra, a efectos de que los equipos docentes dispusieran de parámetros de comparación que orienten los procesos de evaluación en cada escuela.

La evaluación nacional realizada en 6° en 1999 tuvo características comunes con las dos experiencias anteriores. Por un lado, se trabajó con el mismo tipo de instrumentos -de opción múltiple- que en 1996, con el fin de que los resultados fueran comparables. Por otro lado, se mantuvo el esquema de aplicación controlada en una muestra reducida y aplicación autónoma del conjunto de las escuelas, dado que esta modalidad favorece la participación e involucramiento de los equipos docentes y, obviamente, resulta menos costosa.

## Capítulo IV

### UN ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN CENTRADO EN EL APOYO AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

El trabajo desarrollado por la UMRE durante estos años ha estado enmarcado en una concepción de la evaluación como elemento de apoyo al desarrollo profesional y la formación en servicio de los maestros. Se asumió como supuesto de partida que los problemas de la enseñanza a niños que provienen de hogares desfavorecidos no se resuelven fácilmente a través de instancias de control o incentivos externos, sino que requieren de un enorme esfuerzo de estudio y comprensión de las condiciones culturales en que viven los niños, de profundización en los contenidos y competencias que deben ser logrados, de identificación de las dificultades y de orientación acerca de los caminos didácticos para enfrentarlas. El punto de partida del trabajo de la UMRE ha sido reconocer que detrás del fracaso de una porción importante de los niños existe una problemática técnica y humana sumamente compleja, y no simplemente un problema de incentivos incorrectos. La adopción de este camino se concretó en una serie de características definidas en los trabajos de evaluación realizados.

En primer término, *las pruebas no tuvieron consecuencias directas sobre los estudiantes, los maestros o las escuelas*. El propósito principal de las evaluaciones ha sido en todos los casos proveer a los equipos docentes de las escuelas de información acerca del grado en que un conjunto de conocimientos y competencias definidos como fundamentales para cierto nivel de la escolaridad están siendo alcanzados o no y cuáles son las principales dificultades.

En segundo término, el enfoque adoptado implicó que *los Maestros, Directores y Supervisores han sido los principales destinatarios de la información generada* por la UMRE. Ello determinó que el manejo público de los resultados a nivel de los medios informativos fuera extremadamente cuidadoso. Se buscó evitar colocar a los Maestros "en el banquillo de los acusados" o que los educadores conocieran los resultados de las evaluaciones por la prensa. Asimismo, durante todos estos años *se guardó celosamente la confidencialidad de los resultados de las escuelas individuales*. Desde el primer momento la UMRE se comprometió a que no se publicaría ningún tipo de "ranking" de escuelas, por el efecto de reforzamiento negativo que esta práctica tiene sobre las escuelas con mayores dificultades. Durante todos estos años el Director o Directora de cada escuela ha sido la primera persona en conocer los resultados del establecimiento y todos los demás interesados en conocer los resultados de una escuela en particular, incluidos los propios Inspectores, han debido dirigirse a la Dirección de la escuela.

---

En tercer término, desde el inicio *se buscó que todas las escuelas del país estuvieran involucradas directamente en la evaluación*, de modo que la misma no fuera un mero ejercicio intelectual o un trabajo de investigación realizado sobre unas pocas escuelas. La evaluación debía tener algo para decirle a cada escuela en particular. Para ello era necesario que hubiese resultados a nivel de cada escuela y que cada una de ellas pudiera comparar los logros de sus propios alumnos con los de otras escuelas, de modo de tener un punto de referencia externo contra el cual evaluarse. Por tal motivo la primera experiencia (6tos. años - 1996) tuvo *carácter censal*, involucrando a 1300 escuelas primarias urbanas y rurales, públicas y privadas, a las que asistían cerca de 50.000 alumnos de 6to. año. De este modo fue posible, además de presentar resultados nacionales y por tipo de escuela, entregar a cada uno de los establecimientos un informe personalizado con los resultados de sus alumnos.

En las evaluaciones realizadas en 1998 (3°) y 1999 (6°), que tuvieron *carácter muestral*, el involucramiento directo de cada escuela se propició a través de lo que se denominó "*aplicación autónoma*". Según se explicó anteriormente, las mismas pruebas que se aplicaron en forma controlada por la UMRE a una muestra representativa de las escuelas primarias, fueron inmediatamente distribuidas a todas las escuelas del país junto con un manual de procedimientos para la aplicación en las mismas condiciones que en la muestra y otro manual para la corrección estandarizada. Este proceso fue acompañado por reuniones y materiales informativos dirigidos a Supervisores, Directores y Maestros de todas las escuelas. De este modo cada equipo docente pudo aplicar y corregir las pruebas y comparar sus resultados con los de la muestra (ver ejemplos de Manuales de Corrección, de las Planillas de Registro de Resultados y de Cuadros para la comparación de resultados de la Escuela con los resultados nacionales en el Anexo V). De acuerdo a la información relevada por la Inspección Técnica del Consejo de Educación Primaria, en 1998 más del 80% de los maestros de 3er. año aplicaron las pruebas en forma autónoma.

En cuarto término, *los resultados debían ser entregados en tiempo real* para que tuvieran valor para las escuelas. En este sentido, en las tres evaluaciones realizadas las pruebas fueron aplicadas en octubre y los resultados entregados a fines de noviembre o, a más tardar, en los primeros días de diciembre. De este modo se ha buscado que las escuelas reciban los resultados antes de la finalización de los cursos, de modo que puedan emplearla en las instancias de evaluación del año que cada equipo docente normalmente realiza en la semana posterior a la finalización del año lectivo. En la Evaluación Censal realizada en 1996 ello supuso que en 40 días se logró producir, además de un Informe Nacional, 1300 informes personalizados, uno por cada una de las escuelas involucradas. En la Evaluación Muestral de 3er.año realizada en 1998 fue necesario corregir 2800 pruebas de carácter abierto en el lapso de un mes.

En quinto término, el enfoque adoptado implicó que *las pruebas debían ser públicas*. A diferencia de lo que ocurre en muchos países, en que se conocen cifras pero la mayor parte de las actividades incluidas en las pruebas se mantienen en secreto, en nuestro país los instrumentos aplicados fueron enviados a cada escuela inmediatamente después de cada operativo de evaluación, de modo tal que pudieran ser objeto de análisis y crítica, y que los docentes pudieran otorgar

significado a los resultados a partir del conocimiento de las actividades concretas a las que los alumnos se habían visto enfrentados<sup>15</sup>. En el caso de las evaluaciones muestrales, como se indicó, las pruebas fueron distribuidas para la aplicación autónoma en las escuelas. En el caso de la evaluación censal de 1996, junto con los resultados cada escuela recibió un "manual de interpretación" en el que se daba cuenta del propósito de cada una de las actividades propuestas, el o los procesos que el alumno podía seguir en su resolución y las eventuales dificultades o insuficiencias en el aprendizaje que podían conducirlo a seleccionar las alternativas no correctas (ver ejemplos en Anexo IV).

En sexto término, a partir de los resultados de la primera evaluación nacional realizada en 1996, se pusieron en marcha importantes esfuerzos de *actualización y perfeccionamiento para los maestros de las escuelas ubicadas en los contextos sociales más desfavorecidos*. Lejos de sancionar o culpabilizar a los maestros por los peores resultados que dichas escuelas obtuvieron, la preocupación de la UMRE fue desarrollar una respuesta de apoyo a esas escuelas. En este sentido se logró el apoyo del Consejo Directivo Central para la implementación de un Programa de Perfeccionamiento que tuvo las siguientes características (ver el texto de la Resolución correspondiente en Anexo VII):

- ⇒ estuvo focalizado en las 541 escuelas urbanas clasificadas como de contexto "desfavorable" o "muy desfavorable" a partir de la información sociocultural relevada junto con la aplicación de las pruebas, con una cobertura de 3000 maestros;
- ⇒ la participación fue voluntaria y no individual sino por equipo de docentes de una misma escuela, de modo que los maestros participantes pudieran desarrollar un trabajo colaborativo;
- ⇒ se conformaron grupos de formación de alrededor de 60 maestros de varias escuelas, lo que permitió el intercambio de experiencias entre equipos docentes;
- ⇒ la actualización estuvo centrada en la enseñanza -análisis de resultados de las pruebas, análisis de las características socioculturales de los alumnos y sus familias, formas de intervención didáctica, uso de libros de texto y material didáctico-, sus fundamentos disciplinares y didácticos, y tuvo un fuerte énfasis en la realización de actividades prácticas en la escuela y en el aula;
- ⇒ las actividades presenciales se desarrollaban en días sábados, una vez al mes, durante todo el día;
- ⇒ como contrapartida por su dedicación extraordinaria los Maestros participantes percibieron una compensación económica equivalente al 25% del salario de 1er. grado, cubriéndose además los gastos de traslado y almuerzo.

---

<sup>15</sup> Sólo se conservaron con carácter confidencial ítemes que fueron objeto de prueba piloto, con la finalidad de poder construir pruebas de dificultad equivalente para evaluaciones sucesivas y comparables.

Además de este Programa, durante todos estos años la UMRE ha desarrollado un importante esfuerzo de análisis y difusión de los resultados y sus implicancias didácticas, que se refleja en más de **¿20?** publicaciones editadas y distribuidas a todas las escuelas del país (ver en Anexo VI una lista de las publicaciones producidas por la UMRE entre 1996 y 1999).

A las seis grandes características específicas del enfoque de trabajo de la UMRE que han sido someramente descritas a lo largo de este capítulo se agregan otras tres fundamentales: i) ***la contextualización sociocultural de los resultados académicos***; ii) ***la investigación acerca de las escuela que logran mejores resultados en los contextos sociales más desfavorecidos***; y iii) ***los esfuerzos de consulta y construcción de acuerdos realizados en torno a la evaluación***. Dada la importancia y envergadura de estos aspectos se dedicará a cada uno de ellos un capítulo específico en las páginas que siguen.

## Capítulo V

### LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES NACIONALES DE APRENDIZAJES

Otra de las características distintivas de las experiencias de evaluación a nivel nacional desarrolladas en el Uruguay ha sido el esfuerzo sistemático por ubicar los resultados académicos dentro de un marco de información sociocultural acerca de la población con la que trabajan las escuelas. A pesar de que existe abundante literatura e investigación que muestra la existencia de una fuerte asociación entre las variables culturales del hogar del niño y sus aprendizajes escolares<sup>16</sup>, normalmente los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales se presentan sin referencia a las características socioculturales de la población, optándose por organizar la información en torno a las jurisdicciones políticas o los tipos de escuela (público/privado o urbano/rural). En este sentido, es común que en países de la región se efectúen comparaciones entre escuelas públicas y privadas o entre urbanas y rurales, extrayendo conclusiones de la comparación de los resultados de unos y otros tipos de escuela, sin realizar ningún análisis de las características del alumnado de unas y otras. Del mismo modo, no deja de sorprender que evaluaciones internacionales como el TIMMS comparen y establezcan un ranking incluyendo países social y culturalmente tan disímiles como Japón, Irán, Sudáfrica y Holanda, sin hacer mención a datos clave como las tasas de alfabetización o los índices de pobreza en unos y otros. En esas condiciones, difícilmente pueda extraerse alguna conclusión válida acerca de la calidad de los sistemas educativos.

En el caso de Uruguay las evaluaciones de aprendizajes han estado siempre acompañadas por relevamientos de información sociocultural. Estos relevamientos se han desarrollado en paralelo con la aplicación de pruebas, a través de cuestionarios autoadministrados que se envían a los hogares y que han tenido muy altas tasas de retorno -véase tabla 1-. En dichos cuestionarios se recoge información acerca de un conjunto importante de variables tales como los niveles educativos de madre y padre del niño, la composición del grupo familiar, las condiciones de la vivienda, el equipamiento con que cuenta el hogar, la existencia de libros y otros elementos culturales, etc.

---

<sup>16</sup> Comenzando por el Informe Coleman en los Estados Unidos en los años 60, hasta los resultados del más reciente estudio internacional, el TIMSS, que muestra que en los más de 40 países involucrados los aprendizajes en Matemática y Ciencias están sistemáticamente relacionados con variables tales como el nivel educativo de los padres, la cantidad de libros en el hogar y la existencia otros "recursos educativos" tales como diccionario o computadora. Los estudios realizados por la CEPAL en nuestro país a comienzos de los años 90', principalmente el trabajo titulado *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos* (CEPAL, Oficina de Montevideo, 1991), permitió demostrar con gran contundencia la fuerza de la determinación sociocultural de los aprendizajes alcanzados por los niños. Luego de un exhaustivo análisis de un gran número de variables sociales, económicas y culturales, la educación de la madre del niño resultó ser el mejor predictor de sus resultados académicos, si bien en realidad actúa en conjunto con otras variables sociales y culturales con las que está fuertemente asociada.

---

A partir de esta información las escuelas han sido clasificadas, de acuerdo a la composición de su alumnado, en cinco categorías de **contexto sociocultural**: *muy favorable* - *favorable* - *medio* - *desfavorable* - *muy desfavorable*. La clasificación se construye sobre dos tipos de variables, unas de carácter cultural -porcentaje de niños en la escuela cuyas madres no han estudiado más allá de la primaria y porcentaje de niños cuyas madres han completado la educación secundaria- y otras de carácter económico -porcentaje de niños en hogares altamente equipados y porcentaje de niños en hogares con bajo equipamiento, de acuerdo a un índice que incluye once ítemes tales como tenencia de refrigerador, computadora, automóvil, etc.-. En la construcción de las categorías se otorga preeminencia a la dimensión cultural por sobre la económica, porque si bien desde el punto de vista estadístico ambas están altamente correlacionadas entre sí y con los aprendizajes, desde el punto de vista teórico y sustantivo la dimensión cultural es la que mayor incidencia tiene sobre las posibilidades de aprendizaje del escolar<sup>17</sup>.

El valor y utilidad de la categorización construida quedan en cierto modo demostrados en el Cuadro 1, en el que se incluye un conjunto de indicadores sociales y académicos correspondientes a las escuelas que quedaron clasificadas al interior de cada una de dichas categorías. El cuadro permite constatar la fuerte heterogeneidad existente en el Uruguay en la composición social de los alumnados de las escuelas primarias. Las escuelas de los contextos extremos tienen poblaciones altamente diferenciadas en cuanto al respaldo educativo y a las condiciones materiales de vida con que cuentan los niños en sus hogares. Por ejemplo, mientras en las escuelas clasificadas como de contexto muy favorable dos tercios de las madres completó la educación secundaria, en las categorizadas como de contexto muy desfavorable ello ocurre apenas con una de cada catorce madres. Asimismo, la tasa de hacinamiento en los hogares es diez veces superior en estas últimas escuelas en relación a las primeras.

Los datos son elocuentes acerca de las poblaciones fuertemente segmentadas con que trabajan diariamente los maestros uruguayos. Como era de esperar, esa misma segmentación se verifica en los aprendizajes. Así, mientras en las escuelas de contexto muy favorable el 85% de los niños alcanzó niveles de suficiencia en Lengua y el 66% lo hizo en Matemática, dichos porcentajes se reducen al 37% y 17%, respectivamente, en las escuelas de contexto muy desfavorable.

En el cuadro 2 se consigna la distribución del alumnado de 6to. año de educación primaria según el contexto sociocultural y el tipo de escuela. Según se puede apreciar, la matrícula de la educación privada está fuertemente concentrada en escuelas categorizadas como de contexto muy favorable y favorable, en tanto que la matrícula perteneciente a escuelas privadas de contextos desfavorable y muy desfavorable es ínfima. Las escuelas públicas de Montevideo exhiben una alta diversidad de situaciones al igual que las del interior urbano, aunque estas últimas presentan un sesgo importante hacia los contextos desfavorables. Finalmente, el sector rural es bastante homogéneo, presentando una fuerte concentración de su matrícula en escuelas de contextos desfavorables.

---

<sup>17</sup> Por más detalles respecto a la clasificación de las escuelas según su contexto veáse el **Segundo Informe de Difusión Pública de Resultados** de la Evaluación Nacional de Aprendizajes de 1996, ANEP/UMRE, Montevideo, 1997.



**Cuadro 1**  
**INDICADORES SOCIALES Y ACADEMICOS SEGUN CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

Porcentaje de alumnos:	Contexto sociocultural de la escuela a la que asiste el niño					
	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	TOTAL NACIONAL
Cuyas madres no tienen estudios postprimarios	7,3	20,9	35,0	47,4	63,8	38,5
Cuyas madres tienen secundaria completa o más	65,1	36,4	22,1	13,6	7,0	25,5
Que viven en hogares con bajo equipamiento	3,8	13,4	25,7	39,3	61,1	32,4
Que viven en hogares altamente equipados	66,5	32,4	17,1	8,9	3,2	22,0
Que viven en hogares con hacinamiento	2,8	8,6	14,9	22,3	29,6	17,3
Suficientes en la prueba de LENGUA	<b>85,4</b>	<b>70,2</b>	<b>58,4</b>	<b>48,5</b>	<b>37,1</b>	<b>57,1</b>
Suficientes en la prueba de MATEMATICA	<b>66,4</b>	<b>46,2</b>	<b>34,0</b>	<b>24,1</b>	<b>16,7</b>	<b>34,6</b>
TOTAL DE ALUMNOS	(7071)	(8632)	(8952)	(9530)	(12458)	(46656)

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

**Cuadro 2**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE 6to. AÑO**  
**SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA ESCUELA POR SUBSISTEMA**

Contexto sociocultural de la escuela	Subsistema al que pertenece la escuela a la que asiste el niño					
	Mdeo. Público	Mdeo. Privado	Interior Público Urbano	Interior Privado	Rural	TOTAL NACIONAL
Muy favorable	14,6	68,8	2,7	30,4	-----	15,2
Favorable	21,5	22,9	15,3	37,6	-----	18,5
Medio	24,2	5,7	20,5	22,5	3,5	19,2
Desfavorable	23,3	2,6	25,1	7,3	13,3	20,4
Muy desfavorable	16,3	-----	36,5	2,2	83,2	26,7
TOTAL	100,0 (12834)	100,0 (5440)	100,0 (23702)	100,0 (2680)	100,0 (1987)	100,0 (46656)

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

---

Los datos incluidos en el cuadro 2 muestran que la oferta de educación privada se encuentra fuertemente concentrada en los sectores sociales más altos: en Montevideo el 90% de la matrícula privada se encuentra en escuelas que fueran calificadas como de contexto "favorable" o "muy favorable" y lo mismo ocurre con el 68% del alumnado de las escuelas privadas del Interior. En segundo lugar, los datos indican que mientras el sector rural puede ser tratado como una categoría homogénea -el 96,5% de la matrícula rural está en escuelas que quedaron categorizadas como de contexto "desfavorable" o "muy desfavorable"-, el sector público urbano exhibe una fuerte heterogeneidad de situaciones, con presencia importante de matrícula en todas las categorías de contexto sociocultural.

Como consecuencia de estas dos constataciones es posible afirmar que realizar comparaciones globales de resultados entre escuelas públicas y privadas, así como entre escuelas urbanas y rurales, sin tener en cuenta las características sociales de sus alumnados, carece de sentido. En particular es importante resaltar la irrelevancia de un tratamiento global del sector público urbano que ignore la fuerte heterogeneidad de situaciones en dichas escuelas.

Como ilustración de lo afirmado en el párrafo anterior obsérvese la información incluida en el cuadro 3 y en la figura 1. El cuadro 3 incluye los porcentajes de alumnos que lograron un desempeño satisfactorio en la prueba de Matemática en 1996. La primera línea de datos corresponde a la totalidad de los alumnos de cada subsistema. Según se puede apreciar, al comparar globalmente los resultados entre escuelas públicas y privadas de Montevideo, la diferencia es de veintiséis puntos porcentajes a favor de estas últimas (-61,2% contra 35,3%). Del mismo modo, en el interior urbano las escuelas privadas consideradas globalmente tienen casi un 20% más de alumnos suficientes que las escuelas públicas. Una conclusión apresurada sería: "en las escuelas privadas se enseña mejor que en las públicas". Sin embargo, obsérvese en las líneas siguientes lo que ocurre cuando la información se analiza teniendo en cuenta el contexto sociocultural de las escuelas. En el contexto "muy favorable" la diferencia entre escuelas públicas y privadas de Montevideo se reduce de veintiséis a solamente seis puntos porcentuales. En el interior, en dicho contexto, se mantiene una diferencia apreciable. Cuando se pasa a la siguiente categoría, el contexto "favorable", la diferencia pasa a verificarse a favor de las escuelas públicas, que tienen alrededor de un 5% más de alumnos suficientes tanto en Montevideo como en el Interior. En los contextos desfavorables se registran diferentes situaciones. En el interior las escuelas privadas mantienen resultados algo mejores que las públicas. En Montevideo, por el contrario, las escuelas públicas de contexto "desfavorable" registran un resultado bastante mejor que las privadas -en el contexto "muy desfavorable" de Montevideo ya no existen escuelas privadas-.

A modo ilustrativo en la figura 1 se consigna como varían los "ranking" de resultados -y por tanto las conclusiones sobre la eficacia de los diferentes tipos de escuela- que se podrían construir, según el contexto sociocultural. A lo señalado en el párrafo anterior cabe agregar lo que ocurre con las escuelas rurales. En la comparación global quedan en el último lugar. Sin embargo, cuando se controla el contexto sociocultural, quedan en el primer lugar en el contexto "desfavorable" y en el segundo lugar en el "muy desfavorable".

**Cuadro 3**  
**PORCENTAJE DE ALUMNOS SUFICIENTES EN MATEMATICA SEGUN SUBSISTEMA**  
**Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA ESCUELA A LA QUE ASISTE**

Contexto sociocultural de la escuela	Subsistema al que pertenece la escuela a la que asiste el niño					
	Mdeo. Público	Mdeo. Privado	Interior público urbano	Interior privado	Rural	TOTAL NACIONAL
<b>TOTAL</b>	<b>35,3</b>	<b>61,2</b>	<b>27,9</b>	<b>47,1</b>	<b>19,4</b>	<b>34,6</b>
Muy favorable	65,8	71,2	45,8	61,1	-----	66,4
Favorable	46,4	41,6	48,0	44,4	-----	46,2
Medio	31,9	39,0	34,4	40,5	26,5	34,1
Desfavorable	23,2	15,4	24,3	29,2	32,1	24,2
Muy desfavorable	15,3	-----	16,9	24,6	17,1	16,7

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

**Figura 1**  
**ORDENAMIENTOS GLOBALES Y POR CONTEXTO DE LOS SUBSISTEMAS SEGÚN SUS**  
**RESULTADOS EN MATEMÁTICA**

Orden	Global	Contexto Muy Favorable	Contexto Favorable	Contexto Desfavorable	Contexto Muy Desfavorable
1°	Privadas Capital 61,2 %	Privadas Capital 71,2%	Públic.Int.Urbano 48,0%	Rurales 32,1%	Privadas Interior 24,6%
2°	Privadas Interior 47,1 %	Públicas Capital 65,8%	Públicas Capital 46,4%	Privadas Interior 29,2%	Rurales 17,1%
3°	Públicas Capital 35,3%	Privadas Interior 61,1%	Privadas Interior 44,4%	Públic.Int.Urbano 24,3%	Públ.Int.Urbano 16,9%
4°	Públic.Int.Urbano 27,9%	Públic.Int.Urbano 45,8%	Privadas Capital 41,6%	Públicas Capital 23,2%	Públicas Capital 15,3%
5°	Rurales 19,4%			Privadas Capital 15,4%	

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

La figura 1 ilustra la diversidad de comportamientos de los diferentes tipos de escuelas según el contexto social y plantea el desafío de construir interpretaciones de lo que ocurre en cada contexto, lo que obviamente implica tener en cuenta cuestiones tales como que en algunos casos se trata de cantidades muy pequeñas de alumnos -por ejemplo las escuelas privadas de Montevideo en el contexto "desfavorable" incluyen 141 niños y las del Interior, en el contexto "muy desfavorable" incluyen apenas 59 escolares-; que aún dentro de un mismo contexto hay cierta heterogeneidad social que sería necesario tener en cuenta -por ejemplo, entre las escuelas de contexto "muy favorable", mientras en el sector público la proporción de madres con secundaria completa o más es del orden del 56% en Montevideo y 52% en el Interior, en el sector privado dicha proporción se ubica en el 69% para Montevideo y en el 65% para el Interior-; que hay aspectos del contexto que no son aprehendibles a través de las variables sobre las que se posee información -por ejemplo, que en la periferia de Montevideo se registran situaciones de marginalidad extrema que no son consideradas por la clasificación de los contextos socioculturales-. En todo caso, el cuadro alerta acerca de la inconveniencia de extraer conclusiones a partir de comparaciones globales que no tienen en cuenta la diversidad de poblaciones con que trabajan las escuelas.

Con el fin de complementar la descripción de las importantes diferencias que existen tanto entre los diferentes "subsistemas" como al interior de algunos de ellos en cuanto al origen social del alumnado con el que cada uno de ellos trabaja, en el cuadro 4 se incluye la información relativa a la proporción de los escolares que asiste a cada uno de ellos que pertenece a los hogares más desfavorecidos del país, definidos estos como aquellos que registran simultáneamente la doble situación de bajo nivel educativo materno -primaria completa como máximo- y bajo equipamiento. A nivel nacional esta doble situación se verifica en el 19,9% de los hogares de los escolares de 6to. año, es decir que en cierta manera este indicador permite detectar al 20% más desfavorecido de los escolares uruguayos.

Si se analiza la última línea del cuadro 4, que corresponde al total de cada "subsistema", se constata la existencia de fuertes diferencias entre ellos. En las escuelas rurales uno de cada dos niños -54%- pertenece al 20% más desfavorecido de los hogares. En las escuelas públicas del Interior urbano uno de cada cuatro niños -25,8%- pertenece a dichos hogares, en tanto en las escuelas públicas de Montevideo ello ocurre con uno de cada siete niños -13,4%-, en las escuelas privadas del Interior con uno de cada 14 -7,2%- y finalmente, en las escuelas privadas de Montevideo con uno de cada 83 niños -1,2%- (casi a modo de anécdota cabe señalar que de un total de 8665 escolares de 6to. año en la situación aludida en todo el país, apenas 64 asistían a escuelas privadas de Montevideo y 188 a escuelas privadas del Interior en tanto los restantes 8413 eran atendidos por las escuelas públicas).

Simultáneamente, si se analiza lo que ocurre al interior de los "subsistemas", en particular de los públicos, que son los que tienen un volumen importante de matrícula en todas las categorías de contexto sociocultural, se constata una fuerte heterogeneidad. Así por ejemplo, en las escuelas públicas de Montevideo categorizadas como de contexto "muy favorable" -que son en total 31 establecimientos ubicados en los barrios de sectores medios y altos de Montevideo- apenas uno de

cada ciento cuarenta y dos niños pertenece al 20% más desfavorecido de la población -0,7%-, en tanto en las 47 escuelas públicas de la periferia de la ciudad categorizadas como de contexto "muy desfavorable", uno de cada tres niños pertenece al 20% más desfavorecido del país.

**Cuadro 4**  
**TASAS DE NIÑOS CON BAJA EDUCACION MATERNA Y BAJO EQUIPAMIENTO**  
**EN EL HOGAR POR SUBSISTEMA Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

Contexto sociocultural de la escuela	Subsistema al que pertenece la escuela a la que asiste el niño					TOTAL CONTEXTO
	Montevideo Público	Montevideo Privado	Interior Público Urbano	Interior Privado Urbano	Rural	
Muy favorable	0,7	0,2	3,3	1,5	-----	0,8
Favorable	4,3	2,3	6,7	4,3	-----	5,0
Medio	10,4	4,4	15,4	11,5	12,1	13,1
Desfavorable	20,0	13,5	24,0	25,0	31,3	22,9
Muy desfavorable	32,6	-----	42,7	36,2	60,4	43,4
<b>TOTAL SUBSISTEMA</b>	<b>13,4</b>	<b>1,2</b>	<b>25,8</b>	<b>7,2</b>	<b>54,8</b>	<b>19,9</b>

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

**Cuadro 5**  
**TASA DE NIÑOS CON ALTA EDUCACION MATERNA Y ALTO EQUIPAMIENTO**  
**EN EL HOGAR POR SUBSISTEMA Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

Contexto sociocultural de la escuela	Subsistema al que pertenece la escuela a la que asiste el niño					TOTAL CONTEXTO
	Montevideo Público	Montevideo Privado	Interior Público Urbano	Interior Privado Urbano	Rural	
Muy favorable	35,3	59,9	30,5	47,8	-----	49,5
Favorable	14,8	16,2	17,9	18,6	-----	16,8
Medio	6,1	3,7	7,4	7,7	6,1	6,9
Desfavorable	1,8	0,0	3,4	4,3	3,1	2,9
Muy desfavorable	0,7	-----	0,8	3,4	0,6	0,7
<b>TOTAL SUBSISTEMA</b>	<b>10,5</b>	<b>45,4</b>	<b>6,2</b>	<b>23,7</b>	<b>1,1</b>	<b>12,8</b>

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

Del mismo modo pero en sentido inverso, el cuadro 5 incluye la proporción de niños en cada subsistema y contexto que pertenece al sector más favorecido de los hogares, definidos como aquellos en que se verifica simultáneamente la doble situación de alto nivel educativo materno - secundaria completa o más- y alto equipamiento. Un total de 5561 niños estaba en esta situación en todo el país, que representaba el 12,8% del total de escolares de 6to., es decir, el octavo más favorecido.

Al igual que el cuadro 4, los datos incluidos en el cuadro 5 permiten constatar fuertes diferencias entre los "subsistemas". Casi la mitad de los escolares de las escuelas privadas pertenecen a este sector más favorecido, en tanto ello ocurre con uno de cada cuatro escolares en las escuelas privadas del interior, con uno de cada diez en las escuelas públicas de Montevideo, con uno de cada veinte en las públicas del interior urbano y con uno de cada cien en las rurales. Los datos incluidos en este cuadro permiten asimismo corroborar la fuerte diferenciación social al interior de cada "subsistema" y, adicionalmente, permiten confirmar lo mencionado más arriba en cuanto a que, aún dentro del contexto "muy favorable", el sector privado selecciona población de origen más favorecido que la que asiste a las escuelas públicas. Ello se constata en el hecho de que el 60% de la matrícula de las escuelas privadas de Montevideo de contexto "muy favorable" pertenece al octavo más favorecido de los hogares, en tanto en las escuelas públicas de contexto "muy favorable" ello ocurre con el 35% de su matrícula. Una diferencia similar entre escuelas públicas y privadas se verifica en el Interior del país.

### **Implicancias para la devolución de información sobre resultados de las pruebas**

Las constataciones realizadas a lo largo de este capítulo tienen importantes implicancias para los procesos y formatos de presentación pública de los resultados de las evaluaciones y de devolución de resultados a las escuelas.

En primer término, los resultados "académicos" siempre se han presentado en el contexto de un conjunto de indicadores sociales. El cuadro 1, presentado anteriormente en este documento, es un ejemplo prototípico de los formatos empleados por la UMRE en sus informes para presentar públicamente la información sobre resultados de las pruebas<sup>18</sup>.

En segundo lugar, la información acerca del desempeño de distinto tipo de escuelas, como por ejemplo escuelas públicas y privadas o urbanas y rurales, siempre es presentada en el marco de una desagregación de la información por contexto sociocultural, muy similar al tipo de formato

---

<sup>18</sup> Por más detalles véase los documentos *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6to. Año de Enseñanza Primaria-1996. Segundo Informe de Difusión Pública de Resultados*, ANEP/UMRE, 1997. *Segunda Evaluación Nacional de Aprendizajes. 3er. Año de Enseñanza Primaria-1998. Primer Informe de Devolución de Resultados a las Escuelas*, ANEP/UMRE, 1998. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática. 6to. Año de Enseñanza Primaria-1999. Primer Informe*; ANEP/UMRE, 1999.

presentado a lo largo de este capítulo. Del mismo modo, la información acerca de resultados por departamento se desagrega en torno a las categorías de contexto sociocultural, de modo de facilitar una más adecuada evaluación de la "efectividad" de cada jurisdicción en el logro de los aprendizajes considerados fundamentales. En el cuadro 6 se incluye como ejemplo el caso de algunos departamentos, que permite apreciar como el ordenamiento difiere según se consideren los resultados globales o los resultados en cada uno de los contextos. Algunos departamentos se destacan por lograr buenos resultados en ciertos contextos y no en otros. Asimismo, este tipo de desagregación de la información le permite a cada Inspección Departamental tener una mirada acerca de las desigualdades de logro al interior del departamento. Junto con este tipo de cuadros cada Inspección Departamental recibió listados de escuelas con los indicadores sociales de cada una de ellas.

**Cuadro 6**  
**PORCENTAJES DE ALUMNOS SUFICIENTES EN MATEMÁTICA POR DEPARTAMENTO Y**  
**CONTEXTO SOCIOCULTURAL (escuelas públicas urbanas)**

Departamento	Contexto sociocultural de las escuelas					TOTAL DEPTO.
	Muy Favorable	Favorable	Medio	Des-favorable	Muy Des-favorable	
Departamento A	65,8	46,4	31,9	23,2	15,3	35,3
Departamento B	----	25,6	33,2	21,5	7,1	20,4
Departamento C	----	59,5	35,9	32,7	26,5	38,2
Departamento D	49,7	32,1	35,5	20,4	9,7	30,4
.....						
<b>TOTAL PAÍS</b>	60,8	47,3	33,4	23,9	16,6	30,5

*Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos*

Finalmente, en las figuras 2 y 3 se presentan ejemplos del tipo de cuadros que, junto con los resultados ítem por ítem -anexo IV- formaron parte de la devolución de resultados a las escuelas en la Evaluación Censal de 1996. A través de cuadros como los incluidos en las figura 2 y 3 cada escuela pudo "mirarse" a sí misma a través de un "sistema de espejos" constituido no sólo por los resultados nacionales sino por los resultados de escuelas que trabajaban con un perfil de población similar. Es decir, si por ejemplo una escuela era de contexto "desfavorable", en la devolución de resultados recibía, junto con los suyos y los nacionales, los resultados correspondientes al resto de las escuelas de contexto "desfavorable" de su departamento y de todo el país. De este modo se enriqueció el valor de la información devuelta a las escuelas como instrumento de autoevaluación institucional.

Un sistema similar se empleó en las evaluaciones muestrales de 1998 y 1999, en las que las escuelas que participaron en forma autónoma recibían los resultados correspondientes a la muestra controlada estratificados por contexto y con columnas en blanco para que cada escuela consignara sus propios resultados (ver ejemplo en anexos IV y V).

**Figura 2**  
**RESULTADOS DE LA ESCUELA EN LENGUA MATERNA POR ÁREA DE COMPETENCIA EN RELACIÓN A OTRAS ESCUELAS DEL MISMO CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

	Escuela	Escuelas del mismo contexto social del departamento	Escuelas del mismo contexto social a nivel nacional	TOTAL NACIONAL
Porcentaje de alumnos suficientes en el total de la prueba de Lengua				
Porcentaje de alumnos suficientes en comprensión de texto argumentativo				
Porcentaje de alumnos suficientes en comprensión de texto narrativo				
Porcentaje de alumnos suficientes en reflexiones sobre el lenguaje				

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

**Figura 3**  
**RESULTADOS DE LA ESCUELA EN MATEMÁTICA POR NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN RELACIÓN A OTRAS ESCUELAS DEL MISMO CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

	Escuela	Escuelas del mismo contexto social del departamento	Escuelas del mismo contexto social a nivel nacional	TOTAL NACIONAL
Porcentaje de alumnos de desempeño excelente (20 a 24 puntos)				
Porcentaje de alumnos de desempeño suficiente (14 a 19 puntos)				
Porcentaje de alumnos de desempeño no satisfactorio (7 a 13 puntos)				
Porcentaje de alumnos de desempeño deficiente (0 a 6 puntos)				

Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos



---

## Capítulo VI

### LA IDENTIFICACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LAS ESCUELAS PRODUCTORAS DE CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS

Otro de los rasgos distintivos del trabajo realizado por la UMRE ha sido el esfuerzo por identificar y aprender de las escuelas que, estando ubicadas en contextos sociales desfavorecidos, logran que sus alumnos aprendan más allá de lo que en principio parece esperable de acuerdo al contexto social en el que viven. De este modo se busca, por un lado, evitar que la constatación del fuerte peso que el contexto tiene sobre los resultados tenga un efecto paralizador o de autojustificación, que podría ilustrarse con la frase *"dado que los problemas están fuera de la escuela, no hay nada que podamos hacer desde ella hasta tanto no se arreglen los problemas sociales"*. Por otro lado, se pretende que la Evaluación Nacional, que permite tener una mirada sobre el conjunto del sistema educativo, permita identificar escuelas con experiencias relevantes en cuanto a su capacidad para promover el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de instituciones constituye un lugar privilegiado donde continuar aprendiendo acerca de cómo enseñar, cómo organizar la escuela, cómo relacionarse con la comunidad, etc., aprendizaje que puede construirse tanto a través de la investigación como del intercambio directo de experiencias por parte de los equipos docentes.

En el marco de los propósitos enunciados, desde el Primer Informe de Difusión de Resultados se destacó la existencia de un número significativo de escuelas que, ubicadas en contextos sociales desfavorecidos, habían alcanzado resultados muy superiores a los de la mayoría de las escuelas del mismo contexto.

En segundo lugar, después de la primera etapa de devolución de resultados a las escuelas, en el mes de marzo de 1997 se realizaron seminarios de trabajo de tres días con todos los supervisores de zona del país, en grupos de alrededor de 60 supervisores. Cada supervisor recibió, además de la información general sobre los resultados, y de listados de indicadores sociales de cada una de las escuelas a su cargo, un cuadro como el que se ejemplifica en la figura 4 para cada una de las pruebas. Este cuadro fue denominado "mapa socioacadémico". En él cada supervisor recibía la nómina de sus escuelas clasificadas según el contexto social en el que trabaja y sus resultados académicos. Ello le permitía al supervisor identificar, en primer término, escuelas de contexto "favorable" o "muy favorable" y buenos resultados académicos. En estos casos, se trata de escuelas de las que no es necesario preocuparse demasiado. En segundo término, el supervisor podía encontrar algunas escuelas de contexto "favorable" o "muy favorable" y malos resultados. En este caso se trata de escuelas en las que, a pesar de que el capital cultural de origen de los niños debiera favorecer la acción escolar, algo parece no estar funcionando bien. En tercer término, en los

casilleros de la parte inferior derecha del cuadro el supervisor tenía las escuelas de contexto "desfavorable" o "muy desfavorable" y malos resultados. En este caso se trata de escuelas que se encuentran superadas por la situación del medio en que trabajan y que, por tanto, deberían ser priorizadas en la labor de apoyo y orientación desde la supervisión.

Finalmente, en los casilleros del sector superior derecho del cuadro -sector grisado- el supervisor podía encontrarse con un conjunto de escuelas de contexto "desfavorable" o "muy desfavorable" cuyos resultados en las pruebas habían sido muy buenos, similares a los de las escuelas ubicadas en los sectores sociales más favorecidos. Estas escuelas "productoras de conocimiento" -en la terminología utilizada en las investigaciones realizadas por la CEPAL en nuestro país a comienzos de los 90'-, deberían ser objeto de particular interés para el supervisor, al que se le sugería acercarse a conocer en profundidad esas experiencias, sistematizarlas y propiciar, en los casos en que a su juicio el valor de la experiencia lo ameritara, el contacto directo con otros equipos docentes. De hecho, durante todo el año 1997 el Proyecto MECAEP, además del Programa de Mejoramiento de los Aprendizajes en las 541 escuelas de contextos desfavorables anteriormente mencionado, apoyó económicamente y con el envío de especialistas en Lengua y Matemática, la realización de encuentros y actividades de actualización e intercambio docente organizadas por los cuerpos inspectivos en todo el país, que involucraron a más de 2000 maestros y directores.

**Figura 4**  
**"MAPA SOCIOACADÉMICO" DISTRIBUIDO A LOS CUERPOS INSPECTIVOS**  
**Clasificación de las escuelas del departamento según contexto sociocultural y resultados académicos**

Resultado de la escuela en la prueba de .....	Contexto sociocultural de la escuela				
	Muy Favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy Desfavorable
<b>Alto</b>	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:
<b>Medio-alto</b>	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:
<b>Medio-bajo</b>	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:
<b>Bajo</b>	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:	Escuelas:

*Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos*

**Nota:** Dentro de cada casillero se incluía la nómina de escuelas de la jurisdicción ubicadas en cada categoría.

---

### **La investigación acerca de las "escuelas productoras de conocimiento" en contextos sociales desfavorecidos**

Las bases de información que se recogen en las Evaluaciones Nacionales de Aprendizajes incluyen, además de los resultados de las pruebas y de información social sobre el alumnado de cada escuela, un conjunto importante de datos de carácter institucional y pedagógico.

En el caso de la Evaluación Censal de 1996, se aplicaron cuestionarios autoadministrados a los directores de las escuelas y a los maestros de los grupos de 6to. año. La tasa de respuesta fue altamente satisfactoria -96%-. A partir de dichos formularios se logró construir un conjunto de variables relativas a:

- a. las condiciones materiales y de infraestructura para la labor docente (*el tamaño en número de alumnos de escuelas y grupos, el estado del local escolar y del aula de cada grupo de 6to., la disponibilidad de otros espacios educativos como biblioteca o laboratorio, la disponibilidad de material didáctico, etc.*);
- b. la estabilidad y experiencia del equipo docente de cada escuela (*años de permanencia en la escuela del director y de los maestros, años de experiencia en la docencia de los maestros, cantidad de directores distintos que la escuela tuvo en los últimos seis años, etc.*);
- c. el clima escolar y grupal (*existencia de problemas serios de disciplina, proporción de alumnos con altas tasas de inasistencia; proporción de alumnos con experiencias de repetición y por tanto extraedad, satisfacción de los niños con la maestra y satisfacción de los niños con la actividad escolar, etc.*);
- d. las características de cada maestro de grupos de 6to. año (*motivación, años de experiencia profesional, años de permanencia en la escuela, realización de otros estudios terciarios, realización de otros trabajos remunerados fuera del ámbito educativo, carga horaria total de trabajo semanal, etc.*);
- e. las concepciones pedagógicas de los maestros de 6to. año (*en este caso se trata de un índice construido a partir de ítemes dirigidos a relevar las convicciones de los maestros acerca de los modos más adecuados de enseñar lengua y matemática*<sup>19</sup>);

---

<sup>19</sup> Los ítemes incluían afirmaciones sobre modos específicos de encarar la enseñanza tales como "para lograr un buen nivel en comprensión de textos es conveniente promover los procesos de decodificación palabra a palabra", "para desarrollar el razonamiento matemático del niño es confuso proponer situaciones donde sobren o falten datos" o "para favorecer el aprendizaje escolar de los niños es fundamental desagregar los temas en pasos secuenciados y escalonados". Ante cada afirmación el maestro debía expresar su acuerdo o desacuerdo. Se les presentaron un total de 32 ítemes de esta naturaleza. A partir del análisis de los resultados se construyó un índice de actualización pedagógica con 14 de los ítemes. Este índice constituye una aproximación al grado en que cada maestro ha tenido oportunidades de actualizar su perspectiva de la enseñanza y a los supuestos básicos desde los cuáles concibe y organiza su práctica pedagógica.

- f. las modalidades de comunicación y vínculo entre las escuelas y las familias (*medios utilizados en la comunicación con las familias, frecuencia de convocatoria de la escuela a las familias, frecuencia con que los padres asisten distinto tipo de actividades en la escuela; opinión general de los padres acerca de la escuela, caracterización del apoyo de los padres a la labor escolar por parte del director, etc.*).

Esta información fue presentada en una primera instancia en forma descriptiva en el **Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados**<sup>20</sup>, que estuvo dedicado exclusivamente a las variables de tipo institucional y pedagógico. La información fue presentada desagregada según tipo de escuela, ubicación geográfica y contexto sociocultural, en 8 categorías de escuela: 1) escuelas públicas de Montevideo de contexto "favorable" y "muy favorable"; 2) escuelas públicas de Montevideo de contexto "desfavorable" y "muy desfavorable"; 3) escuelas privadas de Montevideo de contexto "favorable" y "muy favorable"; 4) escuelas públicas del Interior urbano de contexto "favorable" y "muy favorable"; 5) escuelas públicas del Interior urbano de contexto "desfavorable" y "muy desfavorable"; 6) escuelas privadas del Interior urbano de contexto "favorable" y "muy favorable"; 7) escuelas privadas del Interior urbano de contexto "desfavorable" y "muy desfavorable"; 8) escuelas rurales -en el anexo IX se incluyen algunos de estos cuadros a título ilustrativo-.

En una segunda instancia, se realizó un trabajo de investigación<sup>21</sup> publicado en setiembre de 1999 en el que, por un lado, se analiza estadísticamente la incidencia de este tipo de variables en la explicación de los resultados obtenidos en Lengua y Matemática a nivel de grupos de contextos sociales desfavorecidos y, por otro lado, se realiza un estudio de casos en 10 escuelas de dichos contextos dirigido a describir cómo inciden sobre los aprendizajes las características institucionales de las escuelas, los enfoques de la enseñanza y los vínculos con la comunidad.

Para el estudio estadístico se adoptó un enfoque de "valor agregado". Esto significa que no se tomó como indicador de efectividad y variable dependiente al resultado bruto de cada grupo -su puntaje promedio o el porcentaje de alumnos del grupo que alcanzó un nivel de suficiencia-, sino el resultado "ajustado" según un factor sociofamiliar, es decir, el grado en que los resultados obtenidos por el grupo fueron mejores, iguales o peores de lo esperable de acuerdo a su composición social.

Para ello se tomó como unidad de análisis el grupo de clase y se calculó, a partir de los datos de las familias de los niños de cada grupo y a través de la técnica de análisis factorial, un factor de variables sociofamiliares a nivel grupal.

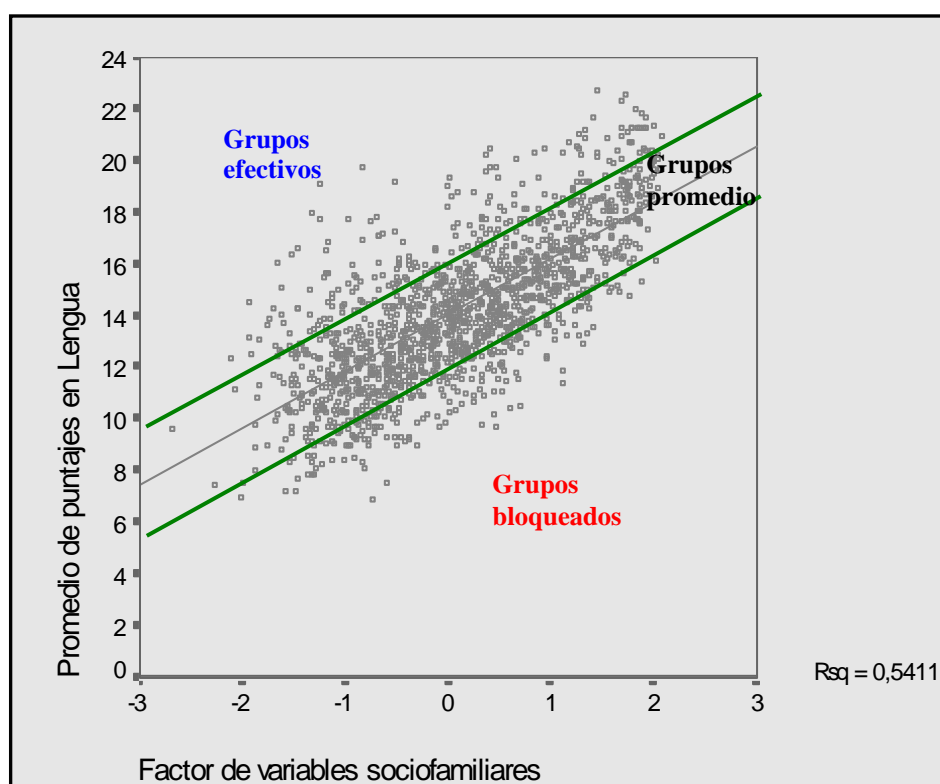
---

<sup>20</sup> *Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados*. ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos, Montevideo, 1997.

<sup>21</sup> *Estudio de los Factores Institucionales y Pedagógicos que Inciden en los Aprendizajes en Escuelas Primarias de Contextos Sociales Desfavorecidos en el Uruguay*. ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos, Montevideo, 1999.

En segundo lugar, se estableció una regresión lineal simple entre este “factor sociofamiliar” y el puntaje promedio del grupo en cada prueba. El valor de la correlación resultante fue de ,74 para la prueba de Lenguaje y de ,67 para la prueba de Matemática-, es decir, una correlación alta. El gráfico 1 ilustra esta correlación para el caso de Lengua. Cada uno de los grupos de 6to. evaluado está representado por un punto en el gráfico, ubicado de acuerdo al valor de su puntaje promedio en la prueba de Lengua y al valor del factor sociofamiliar.

**Gráfico 1**  
**DISTRIBUCIÓN DE GRUPOS SEGÚN FACTOR SOCIOFAMILIAR GRUPAL Y PUNTAJE PROMEDIO EN LA PRUEBA DE LENGUAJE (6tos. Años - 1996)**



Fuente: ANEP, Unidad de Medición de Resultados Educativos

Establecida la regresión lineal, se adoptó como medida del “valor agregado” o “efectividad escolar” al residuo o desvío resultante para cada grupo, es decir, a la distancia entre el lugar en que cada grupo quedó ubicado en el gráfico y la recta de regresión -en gris- que define la relación teórica entre el factor sociofamiliar y el puntaje promedio. Los grupos ubicados sobre la recta o próximos a ella son aquellos cuyo resultado es casi exactamente el esperable en función de la población con la que trabajan, y se los denominó "grupos promedio". Los grupos ubicados a cierta distancia por debajo de la recta son aquellos cuyo resultado es sustancialmente inferior a lo

esperable, por lo que se los denominó "grupos bloqueados". Finalmente, los grupos ubicados a cierta distancia por encima de la recta de regresión son los que logran un resultado sustancialmente superior a lo esperable y se los denominó "grupos efectivos"<sup>22</sup>.

Una vez asignado a cada grupo el valor de su desvío con respecto al valor esperado como medida de efectividad o de logro grupal, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple entre dicha variable y el conjunto de variables institucionales y pedagógicas reseñadas más arriba en este apartado.

Se construyeron cuatro modelos de regresión lineal múltiple: Lenguaje en contexto "desfavorable", Matemática en contexto "desfavorable", Lenguaje en contexto "muy desfavorable" y Matemática en contexto "muy desfavorable"<sup>23</sup>.

La capacidad explicativa de los modelos resultó mayor en Matemática que en Lenguaje y, simultáneamente, dentro de cada disciplina fue mayor en el contexto "desfavorable" que en el "muy desfavorable". La mayor capacidad explicativa se alcanza en Matemática/Contexto "desfavorable" en que se logra explicar el 19% de la varianza de los residuos. En Matemática/Contexto "muy desfavorable" se explica el 17% de la varianza, en Lenguaje/Contexto "desfavorable" el 15% y en Lenguaje/Contexto "muy desfavorable" el 10%.

Las variables escolares que ingresaron a los modelos fueron las siguientes (ver tabla 2):

- a) El **índice de actualización pedagógica de la maestra del grupo** fue la única de las variables escolares que ingresó en los cuatro modelos. Esta constatación es sumamente relevante, dado que indica el papel que juega lo específicamente pedagógico y didáctico en el logro de aprendizajes, aún en contextos sociales desfavorecidos.
- b) La **pertenencia del grupo a una escuela de tiempo completo** resultó significativa en tres de los cuatro modelos. Salvo en Matemática en el contexto muy desfavorable, los grupos pertenecientes a escuelas de tiempo completo lograron los aprendizajes definidos como fundamentales en mayor proporción que el resto de los grupos de contextos desfavorables.
- c) El hecho de que **el grupo perteneciera a una escuela ubicada fuera de Montevideo y su área metropolitana** también ingresó en tres de los cuatro modelos. Salvo en Matemática en el contexto desfavorable, los grupos del interior del país alcanzaron mejores resultados que los metropolitanos. La variable "escuela del interior" funciona de alguna manera como un factor a

---

<sup>22</sup> En el fondo se trata de una lógica muy similar a la utilizada en la construcción del "mapa socioacadémico" entregado a los supervisores.

<sup>23</sup> El universo de análisis sobre el que se trabajó estuvo compuesto por 1457 grupos y 37443 niños de 6to. año, pertenecientes a 1007 escuelas. Los modelos de regresión múltiple fueron construidos sobre un total de 610 grupos pertenecientes a las escuelas públicas urbanas de los contextos desfavorable (258 grupos) y muy desfavorable (352 grupos). Por más detalles acerca de la metodología del trabajo y sus resultados véase la publicación antes referida.

la vez social e institucional. En el interior del país parecen reforzarse condiciones sociales de apoyo a la escuela y de un tipo de pobreza menos extrema que en Montevideo y, a la vez, un funcionamiento institucional menos problemático, más ordenado y continente, con mayor identidad y sentido de pertenencia por parte de los maestros.

- d) La variable **años de experiencia docente de la maestra del grupo** ingresó al modelo explicativo de los resultados ajustados en Matemática en el contexto desfavorable, al tiempo que la variable años de estabilidad en la escuela estuvo presente en ambos modelos en el contexto muy desfavorable. Por tanto, los grupos a cargo de maestras más experientes –en el contexto desfavorable- o con mayor tiempo de permanencia en la escuela –en el contexto muy desfavorable- tienden a lograr mejores resultados. A la vez, ambas variables están correlacionadas de manera importante entre sí y con el promedio de años experiencia docente y de estabilidad en la escuela del conjunto de los maestros de cada establecimiento.

**Tabla 2**  
**VARIABLES QUE INGRESARON A LOS MODELOS DE CORRELACIÓN MÚLTIPLE**  
**PARA LA EXPLICACIÓN DE RESULTADOS AJUSTADOS EN CONTEXTOS DESFAVORABLES**

Variables	Contexto desfavorable		Contexto muy desfavorable	
	Lengua	Mats.	Lengua	Mats.
Índice de actualización pedagógica de la maestra del grupo	(+)	(+)	(+)	(+)
Escuela de Tiempo Completo	(+)	(+)	(+)	
La escuela está ubicada en el interior del país	(+)		(+)	(+)
Años de estabilidad en la escuela de la maestra del grupo			(+)	(+)
Años de experiencia docente de la maestra del grupo		(+)		
La maestra del grupo se siente motivada por sus superiores	(+)	(+)		
La maestra del grupo se siente motivada porque tiene autonomía				(-)
La maestra del grupo tiene otro trabajo fuera de la docencia			(-)	(-)
Clima de satisfacción de los niños con la maestra				(+)
Factor de escala e inasistencias en la escuela		(-)		
Problemas en el estado del aula del grupo	(-)			
Factor de innovación pedagógica del director	(+)			
<b>COEFICIENTE DE CORRELACION MÚLTIPLE R</b>	<b>,39</b>	<b>,42</b>	<b>,32</b>	<b>,41</b>
<b>COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN R<sup>2</sup></b>	<b>,15</b>	<b>,19</b>	<b>,10</b>	<b>,17</b>

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

- e) Ingresaron luego otras dos variables relacionadas con la **motivación del maestro**. El hecho de que la maestra identifique al **estímulo recibido de sus superiores** como factor de motivación estuvo positivamente asociado con los resultados ajustados en ambas pruebas en el contexto desfavorable, al tiempo que el hecho de que la maestra se manifestara motivada porque **puede trabajar con autonomía** tuvo una incidencia negativa en los resultados ajustados en Matemática en el contexto muy desfavorable.

- f) En el contexto muy desfavorable, el hecho de que la maestra tuviera **otro trabajo remunerado fuera de la docencia** apareció asociado en forma negativa con los resultados ajustados en ambas pruebas, al tiempo que el **clima de satisfacción de los niños con la maestra** apareció asociado en forma positiva con los resultados ajustados en Matemática.
- g) En el contexto desfavorable los grupos que trabajaban en **aulas en peores condiciones materiales**, que pertenecían a **escuelas de mayor tamaño** o con mayores **problemas de inasistencia de los niños** obtuvieron resultados inferiores al resto de los grupos.
- h) Finalmente, la variable **innovación pedagógica del director** tuvo una incidencia positiva en los resultados en Lenguaje en el contexto desfavorable aunque no ingresó en los restantes modelos.

### El Estudio de Casos

En forma paralela al análisis estadístico se desarrolló un trabajo de investigación cualitativa tipo "estudio de casos" que incluyó a 10 escuelas. El objetivo del trabajo fue describir las características de un conjunto de "escuelas efectivas" pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos, controlando dichas características en un grupo de control integrado por "escuelas bloqueadas" de esos mismos contextos. Se buscó de esta manera complementar el abordaje de tipo estadístico presentado en el apartado anterior con una visión más directa, testimonial y cualitativa de lo que ocurre en las escuelas. Los casos fueron seleccionados según criterios de "efectividad" en el logro de los aprendizajes evaluados, controlando el contexto social, y de localización geográfica (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
**ESCUELAS PÚBLICAS URBANAS SELECCIONADAS PARA EL "ESTUDIO DE CASOS"**  
**SEGÚN CRITERIOS DE EFECTIVIDAD Y LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA**

	Montevideo	Interior	Total
Efectivas	3	3	6
Bloqueadas	2	2	4
Total	5	5	10

Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos

El estudio de casos realizado fue organizado en torno a tres grandes ejes o dimensiones:

- a. Institucional: integración e historia del equipo docente, organización interna de la escuela, liderazgo del director, cultura profesional, etc.



- b. Pedagógico: concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y de la Lengua y la Matemática en particular, modo en que las mismas se objetivan en documentos y proyectos institucionales y en las prácticas en el aula, etc.
- c. Social: vínculo con las familias y las organizaciones de la comunidad.

El trabajo de campo tuvo una magnitud importante (ver figura 5). Dos equipos de investigación trabajaron en el relevamiento, visitando las escuelas con diferencia de dos semanas cada uno, relevando por un lado los aspectos institucionales y, por otro, los aspectos pedagógicos. En una primera etapa se realizaron 11 entrevistas en profundidad a directores; 16 entrevistas colectivas a los maestros de escuela; 12 grupos de discusión con padres y 12 entrevistas colectivas con comisiones de fomento. A esta serie de entrevistas y grupos se le agregó un conjunto de 47 entrevistas realizadas a personas que viviendo en el barrio o localidad de la escuela podían ser definidas como “influyentes sociales” a raíz de los roles que cumplían en empresas, organizaciones barriales, confesionales, de educación no formal y de beneficencia.

**Figura 5**  
**DESCRIPCION DEL TRABAJO DE CAMPO PARA EL ESTUDIO**  
**EN PROFUNDIDAD DE ESCUELAS PRODUCTORAS DE CONOCIMIENTOS**

EJE	ACTIVIDADES
I. INSTITUCIONAL	1. Entrevistas en profundidad con Directores 2. Grupos de discusión con maestros 3. Observación de recreos, comedor, entrada y salida
II. PEDAGÓGICO	4. Observación de aulas de maestros que fueron docentes de la generación evaluada 5. Entrevistas en profundidad con los mismos maestros 6. Análisis documental (proyectos, planificaciones de clases, boletines de calificaciones, cuadernos de comunicación con las familias, etc.)
III. VINCULO CON FAMILIAS Y ENTORNO	7. Grupos de discusión con padres cercanos y alejados de la escuela 8. Contacto con instituciones e influyentes sociales de la comunidad

*Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos*

---

Un trabajo especialmente diseñado se desarrolló en una segunda etapa para profundizar la descripción de las prácticas de enseñanza de los maestros. En cada escuela se ubicaron al menos tres maestros que hubieran tenido a su cargo a la generación evaluada en 1996 en algún momento de su trayectoria escolar. Con cada uno de estos maestros se realizaron observaciones de aula, entrevistas y lectura de documentos (planificaciones, proyectos, evaluaciones, etc). Durante esta etapa del trabajo de campo, también se observaron diferentes momentos y lugares de la vida escolar diaria: entradas y salidas, comedores, recreos.

A modo de síntesis muy general<sup>24</sup> puede decirse que en las escuelas efectivas se observó un estilo de dirección caracterizado por un énfasis en las tareas pedagógicas, logrado a través del involucramiento del director en los procesos de aprendizaje a nivel del aula, sea directamente compartiendo clases o indirectamente a través de visitas de apoyo didáctico a las maestras nuevas o de actualización pedagógica a todo el cuerpo docente. Este estilo de dirección tiene también una faceta de relacionamiento humano importante: las directoras de las escuelas efectivas comunicaban con sus actitudes y propuestas una alta motivación por la tarea, un sentimiento de realización profesional y un optimismo hacia el futuro profesional.

Aunque con variaciones, se observó que en las seis escuelas efectivas existía una relación entre la escuela y las familias caracterizada por la participación y por una valoración positiva respecto de los aportes, del interés y de la participación que realizan los padres en la escuela. Es decir que, por un lado, se verifica un nivel de integración alto o medio (en comparación a las escuelas bloqueadas de similar contexto) de los padres a las actividades informativas, académicas y/o sociales (dentro y fuera de la escuela) que se realizan durante el año. Pero lo más fundamental y distintivo son las valoraciones de padres y maestros respecto a la relación que han construido. De ambas partes existe respeto y valoración positiva respecto a los aportes establecidos por cada uno en relación a la tarea de educar. Esto no significa que no se detecten problemas graves o aislamientos de algunas familias; sin embargo, en términos generales la escuela ha logrado que las familias se articulen a las propuestas de la escuela y, más específicamente, en el trabajo escolar de los niños.

En tercer lugar, en las escuelas efectivas se halló un clima institucional que se caracteriza por el establecimiento de una demarcación importante entre la escuela y el medio, donde el comienzo de las normas de una y el final de la otra es visible para todos los niños y maestros. Donde, además, este adentro/afuera luego se replica en los espacios y tiempos escolares (recreo, comedor, clases) de tal forma que predomina un clima ordenado y estimulante del trabajo académico continuado. El conocimiento y la claridad de las normas de disciplina y convivencia en la escuela permite establecer expectativas claras también en los alumnos sobre quiénes y cómo son sus maestros y qué esperar de ellos en todos los aspectos.

---

<sup>24</sup> Por información más detallada véase la publicación *Estudio de los Factores Institucionales y Pedagógicos que Inciden en los Aprendizajes en Escuelas Primarias de Contextos Sociales Desfavorecidos en el Uruguay*. ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos, Montevideo, 1999.

---

En cuarto lugar, en las escuelas efectivas fue posible constatar la existencia de una visión de escuela que nuclea el consenso de maestros y directivos sobre qué función tiene la escuela en el contexto en el que está localizada y la esa cultura en la que trabaja. Esta visión de escuela incluye tres aspectos centrales: por un lado, una clara percepción acerca de la importancia del conocimiento y la capacidad de uso de información para la vida y el futuro de los niños; simultáneamente, un conjunto de expectativas positivas sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños; finalmente, un conjunto de ideas definidas acerca de qué características debe tener una escuela para alcanzar ese fin. Las expectativas positivas se traducen en niveles de exigencia respecto a los conocimientos que se espera que los niños adquieran y en mensajes implícitos y explícitos dirigidos a niños y padres. Asimismo, fue posible constatar que en estas escuelas los docentes perciben que lo que los niños aprendan depende fuertemente de los procesos de enseñanza que ellos mismos desarrollan.

En quinto lugar, en las escuelas efectivas fue posible constatar la importancia otorgada al lenguaje como eje transversal de toda la enseñanza, en el sentido que, aún en las actividades relacionadas con Matemática o Ciencias, el maestro tiene conciencia de que el lenguaje está en juego, en particular la capacidad de comprensión del texto escrito, y lo trabaja explícitamente. Asimismo, fue posible observar un énfasis en el trabajo en lectura y oralidad, y una clara concepción de la lectura como proceso de construcción de significado por parte del niño.

En las escuelas bloqueadas, por el contrario, los directores aparecían más centrados en la tarea administrativa, que absorbía la mayor parte de su tiempo; predominaba en maestros y directores una percepción negativa acerca de las familias y acerca de las posibilidades de aprender de los niños; las manifestaciones de los maestros estuvieron centradas principalmente en destacar las dificultades externas a la escuela que "impiden" el aprendizaje de los niños; esta percepción negativa no estaba acompañada por una convicción igualmente enfática respecto a la necesidad de que los alumnos deben alcanzar un conjunto de aprendizajes y conocimientos; la actitud predominante en los equipos docentes era de desánimo e impotencia.

### **Estudios en curso a partir de las evaluaciones en los 3eros. (1998) y 6tos. (1999) años**

En estos momentos, a partir de la información relevada en las Evaluaciones Nacionales en 3er. año (1998) y en 6to. año (1999) están en curso otros dos trabajos de investigación respecto a las razones que explican las diferencias de resultados entre escuelas "efectivas" y escuelas "bloqueadas" en contextos sociales desfavorecidos.

En el caso de 3er. año se optó por un abordaje eminentemente cualitativo, que implicó que se realizaran entrevistas en profundidad a directores y maestros de los grupos de 3er. año de la totalidad de las escuelas de contexto desfavorable incluidas en la muestra, y que se realizara a posteriori de la evaluación una segunda visita por integrantes del equipo técnico de la UMRE a aquellas escuelas que obtuvieron resultados destacados.

En el caso de 6to. año se está realizando una réplica del estudio estadístico, empleando la técnica análisis multinivel que permite detectar con mayor precisión el efecto de las variables propiamente institucionales y pedagógicas. Asimismo, se introdujeron una serie de mejoras en los instrumentos de relevamiento de información institucional.

---

## Capítulo VII

### LOS PROCESOS DE CONSULTA Y CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN

Para completar la descripción de la experiencia desarrollada por la UMRE durante estos años es preciso recuperar los esfuerzos realizados en materia de consulta y construcción de acuerdos en torno a la evaluación. A lo largo de cuatro años la UMRE realizó un enorme esfuerzo por establecer mecanismos e instancias de consulta con maestros e inspectores, así como de discusión cara a cara respecto al sentido de la evaluación, a la definición de las competencias que debían ser evaluadas, a la elaboración de actividades de evaluación y a la difusión de los resultados.

#### **a. El proceso de consultas previas a la primera evaluación nacional de 1996**

A partir de octubre de 1995, es decir, un año antes de la primera experiencia de evaluación, se inició un proceso de consultas que involucró a:

- a. el Consejo de Educación Primaria (CEP);
- b. la División Educación Primaria del CEP;
- c. el cuerpo inspectivo en -11 reuniones que abarcaron todas las regiones del país y en las que participaron entre 90 y 100 Inspectores Departamentales y de Zona-;
- d. la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente de Primaria;
- e. las asociaciones de colegios privados (AUDEC y AIDEP);
- f. la Mesa Ejecutiva de la Federación Uruguaya del Magisterio.

Es importante señalar que la consulta no estuvo centrada en la realización o no de una evaluación nacional, dado que esta ello era una decisión de política educativa ya tomada. El proceso de consultas se centró en la definición de lo que debía ser evaluado -cuáles eran los conocimientos y competencias en Lengua Materna y Matemática que todo niño en el Uruguay debería haber logrado al terminar la escuela primaria- y en la discusión de aspectos relacionados con el sentido del sistema de evaluación, el uso de la información y las características concretas de la operación de aplicación de pruebas.

Las instancias de discusión se organizaron a partir de un documento base preparado por la UMRE. En casi todos los casos se mantuvieron dos reuniones separadas por un período de tiempo de alrededor de dos meses, de modo que el documento pudiera ser estudiado con detenimiento a los

efectos de formular observaciones y propuestas. Todas las reuniones se desarrollaron entre los meses de octubre de 1995 y marzo de 1996<sup>25</sup>.

A partir de lo recogido en estas instancias se elaboró el documento marco<sup>26</sup> de la evaluación que fue distribuido a todas las escuelas del país en el mes de mayo. Dicho documento estableció lineamientos acordados tales como que no existiría ningún tipo de "ranking" público de escuelas; que se evaluaría los aprendizajes que el niño debiera haber adquirido a lo largo de la escolaridad y no exclusivamente en 6to. año; que por tanto los resultados deberían analizarse como fruto del trabajo de todo el equipo docente y no exclusivamente de los maestros de 6to. año; que la evaluación no tendría fines de acreditación del aprendizaje del niño, es decir, que no tendría consecuencias en la calificación y promoción del niño; que en modo alguno se pretendía que los maestros adoptaran el formato de actividades de opción múltiple para sus evaluaciones. Dicho documento estableció que:

*"La evaluación censal de aprendizajes que se desarrollará en octubre de 1996 tendrá por finalidad producir información acerca del grado en que los escolares que egresan del nivel primario han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales en Lengua Materna y Matemática que todo niño uruguayo debiera incorporar, independientemente de su origen social, su condición económica y su contexto local... Disponer de esta información es crucial para recuperar el papel democratizador de la educación nacional..."*

*" Con esta evaluación no se pretende atribuir responsabilidades ni encontrar culpables. Tampoco se pretende continuar haciendo diagnósticos de la situación. Lo que se busca es producir información acerca del grado en que los alumnos están logrando los aprendizajes y competencias fundamentales, para saber qué capacidades se están desarrollando y cuáles no, cuáles son las estrategias didácticas e institucionales que están logrando que los alumnos de los medios más carenciados alcancen los aprendizajes fundamentales y, finalmente, en qué zonas es necesario hacer un esfuerzo adicional en materia de inversión y apoyo técnico para lograr una enseñanza más democrática, que beneficie a todos los niños del Uruguay, sin distinciones sociales..."*

*" A cada escuela se enviarán resultados globales que permitirán apreciar la situación de la escuela en relación al resto de las escuelas del Departamento y en relación al resto de las escuelas que atienden a un alumnado de similar composición sociocultural. Asimismo, se enviarán los resultados relativos a cada una de las actividades incluidas en las pruebas. Esta información, junto con el manual de interpretación de las pruebas, permitirá a cada equipo docente evaluar cuáles de los aprendizajes definidos como fundamentales están siendo suficientemente logrados por sus alumnos y cuáles no, y tomar las decisiones de carácter didáctico que consideren más pertinentes para mejorar la acción docente en la escuela".*

---

<sup>25</sup> La Mesa Permanente de la ATD formuló sus aportes al Documento sin que ello implicara la opinión del conjunto de la Asamblea, dado que la misma no se había reunido a nivel nacional. En el caso de la FUM, se mantuvo una sola reunión en la que los integrantes del Secretariado manifestaron que únicamente se informarían del contenido del Documento sin emitir opinión, para luego trasladar la discusión al ámbito interno de la organización. Luego nunca se recibió ningún comentario o aporte de la FUM, pero a partir del año 1997 se integró con un representante al Grupo de Consulta.

<sup>26</sup> ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos, 1996; *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6tos. años de Educación Primaria - 1996. Material Informativo para Maestros y Directores. I. Fundamentos.* UMRE, Montevideo.

---

El documento incluyó además la definición de las competencias y contenidos a evaluar en Lengua y en Matemática y las tablas de especificaciones sobre las que se seleccionarían los ítemes a incluir en las pruebas.

Entre los meses de junio y setiembre de 1996 se realizaron **¿70?** reuniones en todo el país, con la participación de **¿2600?** maestros y directores -un director y un maestro por cada una de las escuelas involucradas en la evaluación-. Estas reuniones tuvieron como finalidad informar directamente al cuerpo docente acerca del enfoque y finalidades de la evaluación, y fueron conducidas personalmente por integrantes del equipo técnico de la UMRE.

Finalmente, a partir de las inquietudes recogidas en las distintas instancias de discusión, en el mes de setiembre se distribuyó a todas las escuelas del país un segundo documento preparatorio de la evaluación, incluyendo ejemplos de cuadros modelo de cómo sería devuelta la información; ejemplos de actividades de evaluación similares a las que serían empleadas en las pruebas, de modo que cada maestro pudiera familiarizar a los niños con el fin de evitar que el uso de un formato de actividad desconocida para el niño afectara negativamente su desempeño; y una explicación detallada acerca de cómo se desarrollarían las acciones durante los dos días del operativo de evaluación.

#### **b. El "Grupo de Consulta"**

Luego de la primera etapa de consultas desarrollada entre noviembre de 1995 y marzo de 1996, y como fruto de iniciativas surgidas en dicho contexto, la UMRE gestionó ante el Consejo Directivo Central de la ANEP la constitución de un Grupo de Consulta integrado por representantes de distintos sectores involucrados directamente en la Evaluación Nacional (en Anexo VIII se incluye el texto de la Resolución que creó el Grupo de Consulta y la nómina de personas que, en distintos momentos, participaron del mismo durante estos cuatro años):

- i. el Inspector Técnico y un Inspector Regional propuesto por el Consejo de Educación Primaria;
- ii. un Inspectores de Zona de cada una de las seis regiones del país;
- iii. una Inspectora de Práctica propuesta por la Inspección Nacional;
- iv. dos Profesores propuestos por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, uno de Montevideo y otro del Interior del país;
- v. tres Maestros propuestos por la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente;
- vi. dos representantes de los colegios privados, uno propuesto por la Asociación de Institutos de Educación Privada (AIDEP) y otro por la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC);
- vii. el Director Técnico y la Coordinadora Técnico-Pedagógica de la UMRE.

---

El propósito fue crear un espacio de discusión técnica integrado por calificados docentes de diversos sectores de la Educación Primaria Nacional que acompañara el proceso de la Evaluación, en el que se volcaran los puntos de vista y aportes de diferentes actores y en el cuál pudieran ser discutidas y analizadas diversas alternativas como forma de preparar la toma de decisiones. Por ejemplo, el Grupo de Consulta tuvo activa participación en delinear el modo en que se desarrollarían las acciones durante el operativo de evaluación, en la definición de la estrategia de difusión de los primeros resultados de la Evaluación Nacional de 1996 y en la definición de las competencias a evaluar y la estrategia general de la evaluación realizada en 3er. año en 1998.

Durante el año 1996 el Grupo sesionó sistemáticamente cada tres o cuatro semanas. Durante los años siguientes continuó funcionando en forma más espaciada, acompañando todos y cada uno de los pasos relativos a las siguientes experiencias de Evaluación.

### **c. El proceso de participación en torno a la evaluación de 3er. año 1998**

La preparación de la Evaluación Nacional de 1998 en los terceros años tuvo algunas características diferentes. En esta oportunidad se optó por dar una mayor participación directa a maestros de todo el país desde el comienzo, en la medida que los cuerpos inspectivos ya estaban ampliamente representados en el Grupo de Consulta. Asimismo, se optó por invitar a los maestros a participar en el diseño de actividades de evaluación, de modo de enriquecer el trabajo del equipo técnico de la UMRE.

El trabajo preparatorio de la Evaluación de Aprendizajes en tercer año (1998) quedó iniciado con una reunión efectuada el día 9 de mayo de 1997, en la que participaron alrededor de 60 Maestros con amplia experiencia en los tres primeros grados escolares designados, en el interior del país, dos por cada Inspección Departamental y otro por la ATD departamental, y en Montevideo, tres por la Inspección Departamental, tres por la ATD departamental, uno por la Inspección Nacional de Práctica, uno por AUDEC y otro por AIDEP.

Este grupo de Maestros participó, en primer término, en la definición de cuáles debían ser los conocimientos y competencias a evaluar en un niño que termina la primera mitad de la educación primaria. Para ello:

- a) analizaron de los Fundamentos del Programa de Educación Primaria;
- b) analizaron los Programas de 1° a 3° de Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Educación Moral, Ciencias Naturales y para el primer nivel Educación Artística;
- c) establecieron las competencias consideradas fundamentales a desarrollar en la primera etapa del ciclo escolar y seleccionaron contenidos en relación a las competencias priorizadas.



---

Estas definiciones fueron recogidas en el documento base de la Evaluación, que se distribuyó luego a todas las escuelas e Inspecciones con el fin de recoger aportes y recomendaciones. Dicho documento fue largamente trabajado, además, en el seno del Grupo de Consulta.

Siguieron luego otros encuentros, en los cuáles los Maestros participaron también en la elaboración de actividades integradas y abiertas para la evaluación de las competencias definidas, determinando los objetivos de cada actividad, los pasos posibles para su resolución y pautas para su corrección. Estas actividades elaboradas por Maestros de todo el país constituyeron los insumos a partir de los cuales UMRE elaboró seis formas de prueba que fueron testeadas a fines de 1997, para luego diseñar la prueba que finalmente fue aplicada.

Durante el año 1998 se realizaron 47 reuniones en todos los departamentos del país, en las que participaron 1990 Maestros y Directores, con el fin de explicar la metodología de trabajo para la aplicación y corrección autónoma de las pruebas, y la presentación de los respectivos manuales. Estas reuniones fueron organizadas y conducidas en forma conjunta por personal de la UMRE y los maestros que en cada departamento habían participado directamente del proceso de preparación de la evaluación. Como resultado de este proceso, de acuerdo a datos relevados por la Inspección Técnica del Consejo de Educación Primaria, las pruebas fueron aplicadas en forma autónoma y voluntaria en el 90% de las escuelas urbanas, el 62% de las rurales y el 88% de las privadas habilitadas.

Finalmente, entre los meses de mayo y junio de 1999 se realizaron nuevamente **XX** reuniones, con la participación de **XXXX** docentes, con el fin de trabajar en forma conjunta en relación al procesamiento y análisis de los resultados de cada escuela, y atender las dudas y dificultades encontradas en el proceso de corrección estandarizada y de sistematización de resultados.

#### **d. La preparación de la evaluación nacional en los 6tos. años en 1999**

El proceso de preparación de la Evaluación Nacional de 1999 en los sextos años fue similar al anterior, con la diferencia de que no hubo discusión respecto a las competencias y contenidos a evaluar dado que, con el fin de que fuera posible comparar los resultados de 1999 y 1996, era imprescindible mantener la misma definición de lo que sería evaluado.

Al igual que en el caso de 3er.año, en mayo de 1998, un año y medio antes de la Evaluación, se constituyó un grupo de alrededor de 60 maestros de todo el país propuestos por las Inspecciones Departamentales y las Asambleas Técnico Docentes, que trabajó en el diseño de actividades de evaluación, las que fueron utilizadas como insumo para el diseño y pretesteo de instrumentos por la UMRE.

Asimismo, durante 1999 la UMRE distribuyó las pruebas y cuestionarios de familia a todas las escuelas, junto con manuales para la aplicación y corrección de las mismas en condiciones estandarizadas, y realizó 40 reuniones en todo el país, con la participación de 1880 Maestros, Directores e Inspectores, con la finalidad de preparar el proceso de aplicación autónoma.

TERCERA PARTE

**BALANCE Y PERSPECTIVAS**



## Capítulo VIII

### IMPACTOS DE LAS EVALUACIONES EN LAS ESCUELAS Y EN LA ENSEÑANZA

¿Qué efectos concretos ha tenido el enfoque adoptado para las evaluaciones? ¿Es posible afirmar que el enfoque centrado en la devolución de información a las escuelas para propiciar el aprendizaje profesional es más efectivo como instrumento de mejoramiento de la enseñanza que el enfoque centrado en los incentivos de tipo externo? ¿En qué medida las experiencias de evaluación realizadas han contribuido al crecimiento profesional de los docentes y a la mejora de los aprendizajes de los niños?

Hasta el momento se carece de una "evaluación de impacto" del sistema de evaluación que permita dar una respuesta sistemática a estas preguntas. Sin embargo, existen ciertos conjuntos de evidencia empírica que permiten una primera aproximación a respuestas en borrador.

En primer término, el registro de las opiniones y evaluaciones vertidas a lo largo de estos años en el seno del Grupo de Consulta, que están registradas sistemáticamente en las actas de sus reuniones y que reflejan los puntos de vista de integrantes del Consejo de Educación Primaria, el Cuerpo Inspectivo, las Asambleas Técnico Docentes, la Federación Uruguaya del Magisterio, los Institutos de Formación Docentes y las Asociaciones de Colegios Privados.

En segundo término, recientemente ha sido publicado fuera del país un documento titulado "*La evaluación del rendimiento académico y la construcción de consensos en Uruguay*"<sup>27</sup>. Este documento es un resultado parcial de un trabajo de investigación cualitativa y en profundidad sobre los sistemas de evaluación de aprendizajes en Chile, Argentina y Uruguay realizado durante el año 1998 por Luis Benveniste de la Universidad de Stanford, bajo la dirección del reconocido especialista en Educación Martín Carnoy. El trabajo de campo incluyó una estadía en el Uruguay de tres semanas, una amplia agenda de visitas a escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales de diversos contextos sociales; entrevistas en profundidad y grupos de discusión con autoridades, inspectores, directores, maestros y dirigentes sindicales; y un exhaustivo análisis de documentos. La investigación fue realizada por iniciativa y costo del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Stanford, por lo que el documento tiene la virtud de recoger el punto de vista de un investigador completamente externo a la UMRE, a la Administración Nacional de Educación Pública y al Uruguay.

---

<sup>27</sup> Benveniste, L., (2000); "*La evaluación del rendimiento académico y la construcción de consensos en Uruguay*". GRADE/PREAL, Lima.

---

Finalmente, los resultados emergentes de la segunda evaluación a nivel de los 6tos. años en 1999, que permiten constatar avances y retrocesos en relación a 1996, constituyen también evidencia empírica relevante en relación a los efectos que la evaluación ha tenido sobre el sistema educativo primario.

### **El seguimiento de la experiencia realizado en el seno del Grupo de Consulta**

Del conjunto de opiniones vertidas a lo largo de estos años en el seno del Grupo de Consulta y de las evaluaciones realizadas al cabo de cada una de las experiencias de evaluación, surge el siguiente balance.

- a. La Evaluación ha ganado legitimidad en una parte importante del Magisterio, luego de un inicio cargado de suspicacias y temores respecto a las finalidades reales que se perseguían. Los Maestros han valorado el proceder de la UMRE y la coherencia con que mantuvo los compromisos asumidos acerca de los usos que se darían a la información, en particular el hecho de que la información sobre los resultados por escuela haya mantenido su carácter confidencial. También han valorado las definiciones adoptadas respecto a cuáles son los conocimientos y competencias relevantes que deben ser evaluados y al tipo de actividades incluidas en las pruebas.
- b. De todos modos persiste una situación de gran heterogeneidad a lo largo y ancho del país. En algunas escuelas sigue existiendo una fuerte actitud de rechazo o indiferencia ante las evaluaciones nacionales, al tiempo que en muchas los informes y materiales de orientación didáctica producidos no llegan realmente a conocimiento de los Maestros o se carece del tiempo necesario para estudiarlos y discutirlos.
- c. Fue especialmente valorado por los Maestros el trabajo realizado en torno a la Evaluación en 3er. año en 1998, en la medida en que hubo procesos de participación desde el comienzo en la definición de las competencias a evaluar y en la construcción de actividades de evaluación. Se valoró muy positivamente el tipo de instrumento de evaluación empleado, de carácter abierto e integrado, así como el hecho de que en la mayoría de las escuelas las pruebas fueran aplicadas en forma autónoma por los equipos docentes. Simultáneamente, se destaca que la propuesta de corrección estandarizada resultó demasiado compleja y que implicaba una dedicación de tiempo muy superior a la que disponen los Maestros.
- d. Se valora muy positivamente la contextualización sociocultural de las escuelas y el hecho de que esa categorización se haya utilizado para establecer programas de actualización como el realizado en 1997. Sin embargo, ha generado malestar, y en cierto modo pérdida de legitimidad, el hecho de que en años posteriores las autoridades hayan sustituido, para otros

---

programas, la clasificación de las escuelas en función de su contexto por otra clasificación basada en los índices de repetición.

### **Una mirada externa sobre los efectos de la evaluación**

La investigación realizada por Luis Benveniste confirma y amplía la visión del Grupo de Consulta, al tiempo que agrega algunos elementos respecto a las críticas que se formulan al trabajo de la UMRE. Tiene la ventaja de que es el fruto de un trabajo de campo de carácter cualitativo dirigido a recoger en forma sistemática percepciones acerca del sistema de evaluación, si bien es preciso destacar que el estudio fue realizado con fines académicos en el marco de la tesis doctoral del autor y que no tuvo como finalidad específica realizar una evaluación de impacto en las escuelas ni pretensiones de representatividad.

- a. Un primer aspecto que se pone de manifiesto es el cambio de actitud hacia la evaluación, al menos en una parte del cuerpo docente, a partir de la comprensión del enfoque propuesto por la UMRE y del cumplimiento de los compromisos contraídos. En este sentido, los testimonios incluidos en el documento son elocuentes acerca de los temores<sup>28</sup> que inicialmente se generaron en torno a la evaluación y al cambio que se produjo paulatinamente a partir de la devolución de resultados.

*"Una de las reticencias que había a nivel de los maestros fue si se iban a identificar las escuelas de alguna manera. Y de la escuela, se identificaría su aula también. Y del aula, se sabría quien es el docente ... Pero los informes fueron confidenciales. Solamente nosotros supimos los resultados ... Y a las escuelas se las categorizó según su contexto. Los resultados que se distribuyeron a la opinión pública fueron generales. No se identificaron las escuelas, ni creo que las zonas tampoco"* (entrevista nro. 16, director de escuela pública; Benveniste, op.cit., pág. 24).

*"Los maestros se sintieron como muy expuestos. Se comentaron cosas que ... los maestros que no obtengan determinados porcentajes iban a ser removidos de sus cargos, que habría un ranking [de escuelas] que entonces se iba a publicar, que se está fiscalizando al maestro. La gente de la UMRE fue bastante clara en explicar cuáles eran los objetivos que iban con la prueba, pero no se les creyó. Todo el mundo estaba con el miedo de que atrás de esto había algo que de alguna manera iba a perjudicar al docente ... Claramente se cumplió lo que se ha dicho, que fue útil, que sirvió para revisar cosas, que dos años después se sigue trabajando con esos resultados"* (entrevista nro. 33, director de escuela privada; Benveniste, op.cit., pág. 24).

*"Cuando aparecieron los de la UMRE, teníamos un ladrillo en cada mano. Nos estábamos entrenando así como para matarlos. Iba con mis fundamentos en contra. Pero de a poco nos fueron convenciendo. Creo que ahora con todo lo que ha pasado y con los resultados que van llegando y todo, como que cada vez nos convencen más. Estuvo bien que la prueba fuera obligatoria. Nos parece que tuvo valor"* (entrevista nro. 32; Benveniste, op.cit., pág. 25).

---

<sup>28</sup> Temores que, por otro lado, eran perfectamente razonables si se tiene en cuenta las características del trabajo que se había desarrollado en 1994 como preparación de la Evaluación inicialmente prevista para noviembre 1995, las cuales fueron anteriormente reseñadas en este documento y que dieron lugar a la cancelación del operativo.

*"[La UMRE] terminó generando una satisfacción inicial. Es decir, participó en entregarles a las escuelas un panorama de su situación [académica] con cruzamientos de variables socioculturales que reubican los resultados en función de los contextos. Esto habilita un tipo de postura pública...coincidente con la postura habitual del sindicato. ¿Verdad? [Se refiere al] grado de determinación y condicionamiento que tienen los chicos cuando ingresan a la escuela ... En resumen, hay un operativo y hay resultados de esa evaluación que no merecen objeciones... Creo que a nivel del sistema [educativo], [la UMRE] proporciona una información muy valiosa e interesante que se está trabajando. Con algunas dificultades, pero efectivamente, se ha logrado incorporar en la cultura escolar. Hay una nueva forma de valorar los resultados. La falta de discusión sobre la aplicación de la prueba de tercero inmediatamente demuestra que se ha incorporado a la dinámica escolar"* (entrevista nro. 37, dirigente sindical; Benveniste, op.cit., págs. 31 y 35).

- b. Un segundo aspecto que el estudio realizado por Benveniste pone de manifiesto es que uno de los principales efectos de la evaluación fue la puesta en primer plano de un conjunto de prioridades en materia de conocimientos y competencias fundamentales a alcanzar al cabo de la escolaridad primaria. Tal como se lo propuso entre sus objetivos, las evaluaciones parecen haber servido para poner de manifiesto un conjunto de insuficiencias existentes tanto en el Programa Escolar como en las prácticas de enseñanza vigentes. Por ejemplo, una escasa atención al trabajo en producción de textos, el uso casi exclusivo del texto narrativo para el trabajo en lectura, el excesivo énfasis en la enseñanza mecánica de técnicas operatorias en Matemática o el empleo de problemas excesivamente escolarizados y de resolución rutinaria. Asimismo, las experiencias de evaluación han servido para discutir, acordar y fortalecer la conciencia acerca de que existe un conjunto de aprendizajes que son exigibles a todo alumno que termina la escuela primaria, independientemente de su origen social y de su contexto cultural local.

*"Los contenidos y la propuesta [de la prueba de la UMRE] nos rompió una cantidad de ideas que teníamos. Cuando vimos esto y qué era lo que querían nos dimos cuenta de que estábamos trabajando mal... A partir de los resultados y el ver que este tipo de prueba es una buena propuesta, los docentes se dieron cuenta de todo lo que nos faltaba. De ahí nosotros volvimos a rever todo, no porque no nos haya ido bien sino porque nos dimos cuenta de que nos podía haber ido mejor"* (entrevista nro. 18, maestra de escuela de contexto desfavorable; Benveniste, op.cit., pág. 27).

*"El programa nuestro dice conjuntos, dice operaciones, dice razonamiento, dice aplicación del conocimiento, dice gramática, dice ortografía, dice expresión escrita, dice expresión oral, dice lectura. Así es como los programas que tenemos ahora están estructurados. En la prueba [de la UMRE] venía otra cosa: lengua materna, reflexión sobre lenguaje, producción de texto. En el programa dice redacción, no dice expresión escrita. Y texto argumentativo no está en ningún lado. Es decir, el programa no fue lo que se evaluó ... El programa habla de gramática oracional ... habla de sujeto y predicado, pero [la UMRE] lo mide en la gramática del texto ... Nosotros estábamos convencidos de que estábamos enseñando pero no nos habíamos dado cuenta de que lo que estaba en [la prueba era esperado de nosotros también]. A partir de la UMRE, nos empezamos a dar cuenta que no todo lo que estábamos haciendo estaba bien, que los muchachos no eran enteramente responsables, que teníamos que tener un cambio de conducta"* (entrevista nro. 7; Benveniste, op.cit., pág. 32).

*"Yo pienso que [la prueba de la UMRE] ha sido sumamente positiva para movernos el piso un poco a los maestros y reflexionar sobre muchas competencias y áreas [curriculares] en las que, a lo mejor, no desarrollábamos bien esos contenidos. A través del ciclo escolar, el niño no tuvo una escolarización totalmente igual. Se saltaron algunos escalones. Si algunos conceptos no se tomaron en el momento debido, el niño arrastra eso hasta llegar a sexto. Y bueno, el maestro da el programa de sexto pero, a*



veces, no tiene el niño firmes ciertos conocimientos o procedimientos como para sostener nuevos conceptos de la clase. Todo esto es muy positivo para que todo el mundo podamos reflexionar. Todos somos responsables de determinadas áreas, de que el niño aprenda determinadas cosas, para que el docente y el compañero que sigue pueda seguir construyendo sobre esos conceptos (Entrevista nro. 11, maestro rural; Benveniste, op.cit., pág. 28).

- c. Complementariamente a lo anotado en el apartado anterior, el trabajo de Benveniste muestra como la evaluación ha tenido un impacto inicial de actualización didáctica y disciplinar del cuerpo docente. De acuerdo a los testimonios recogidos, el enfoque de carácter formativo dado al sistema de evaluación, el hecho de que las pruebas fueran públicas y los esfuerzos realizados en la producción de materiales de discusión técnico-pedagógica y didáctica, así como el Programa de Perfeccionamiento para Escuelas de Contextos Desfavorables implementado en 1997 a partir de los resultados de la Evaluación en 6to., tuvieron un importante efecto en la ampliación de las oportunidades de actualización del cuerpo docente en todo el sistema, así como en incentivar la búsqueda de nuevas prácticas de enseñanza.

*“[La UMRE] nos movilizó. De hecho nos puso en contacto con determinada bibliografía y con otra modalidad de evaluación, que implica otra modalidad en la planeación [curricular]”* (entrevista nro. 19, inspector; Benveniste, op.cit., pág. 21).

*“Esto permitió, a nivel del sistema educativo, algunas herramientas que permitieran corregir en parte esta situación de bajo rendimiento de los niños mediante algún sistema de actualización de los docentes y proponiendo algunas estrategias útiles, sobre todo a nivel de psicología, de lengua, y matemáticas. Yo creo que desde este punto de vista, tuvo una función formativa muy importante a nivel del país. Permitted que muchos docentes se conectaran [con sus alumnos] porque muchos sabían que las cosas estaban mal, pero no estaba muy claro la explicación del por qué. Sirvió para buscar caminos”* (entrevista nro. 10, inspector; Benveniste, op.cit., pág. 20).

*“Personalmente, percibo que han habido cambios. Cambios en el buen sentido, es decir... Ha habido evolución, tanto en la teoría como en la práctica. Hay una forma de discutir teóricamente cuestiones [educativas] que se ve traducida en el hacer diario de la clase. ... Yo personalmente, que ya tengo no sé cuántos años en servicio, nunca había visto un cambio tan, tan rápido. Yo creo que eso es positivo”* (entrevista nro. 20, inspector; Benveniste, op.cit., pág. 22).

*“Las propuestas de las pruebas [de la UMRE] a nosotras nos gustó. Eran trabajos interesantes. Al año siguiente, nosotros planificamos [nuestro curriculum] basándonos en el tipo de propuesta que habían hecho las pruebas. Es decir, nos manejábamos con otra maestra de sexto en toda la parte de razonamiento, toda la parte de geometría, toda la parte de números. Todo lo hicimos basándonos en el tipo de propuestas de la UMRE. Ese año no se realizó la evaluación, pero nosotros con las mismas pruebas que se aplicaron en el '96, las realizamos a fin de año. El resultado no tuvo nada que ver. En matemáticas fue muy bueno. En lengua materna fue bajo, pero no tan bajo como había dado en el año anterior...”* (entrevista nro. 3, maestra de contexto desfavorable; Benveniste, op.cit., pág. 28).

- d. Una de las principales críticas a las evaluaciones registradas en la investigación de Benveniste está dirigida al hecho de que las mismas han sido conducidas por una instancia externa al Consejo de Educación Primaria y a sus mecanismos regulares de funcionamiento. Esta crítica fue planteada principalmente por integrantes del cuerpo inspectivo, algunos de cuyos miembros

sienten que el trabajo de evaluación realizado por la UMRE invade espacios de trabajo y de orientación técnica que les corresponden<sup>29</sup>.

*"El hecho es que la UMRE pertenece a un organismo que se llama MECAEP y que es paralelo al sistema normativo. También es ajeno al Consejo de Educación Primaria y al sistema [educativo]. Además que una pueda valorar alguna de las acciones que realiza, no dejamos de sentirlo así. No es una evaluación que se genera dentro del Consejo de Educación Primaria, sino que sale de un órgano que es externo. Creo que esa es una de las razones que mayor urticaria producen"* (entrevista nro. 10, inspector; Benveniste, op.cit., pág. 23).

*"Durante toda la historia de la inspección en nuestro país, el que siempre hacía un corte pedagógico y hacía un estudio era la inspección y el Consejo de Educación Primaria. Actualmente se hace este corte externamente. Entonces, muchas veces nos hemos planteado hasta qué punto es válido que venga otro, con otras posibilidades, con otros mecanismos, con más gente a hacer lo que estamos haciendo nosotros. La medición de la UMRE es paralela con la medición que pueden hacer las autoridades desconcentradas"* (entrevista nro.13, inspector; Benveniste, op.cit., pág. 23).

*"La inspección tiene líneas de acción muy claras, pero las líneas de trabajo [de la UMRE y el cuerpo inspectivo] se interceptan. Supuestamente, la UMRE tendría que estar siendo un cuerpo de asesores y de colaboración a nuestras acciones de reforzamiento. Pero si sus acciones van interceptando las nuestras o nos van quitando espacio, entonces ahí es cuando empiezan a desdibujarse las cosas"* (entrevista nro. 16, inspector; Benveniste, op.cit., pág.23).

- e. Un segundo aspecto crítico que aparece en el referido informe es el relativo a las dificultades para aprovechar la información y materiales que se entrega a las escuelas, como consecuencia, por un lado, de la insuficiencia de tiempos para destinar a esta tarea y, por otro lado, de la rotación en los equipos docentes en ciertas áreas.

*"Se ha podido constatar diferentes posturas institucionales, desde las instituciones que toman en cuenta esos datos hasta instituciones que a lo mejor no las aprovechan. Pero algunas no es que no los aprovechen porque no quieren, sino porque junto a esto se tendrían que generar espacios institucionales para que los maestros puedan reunirse. No hay tiempo para encontrarse, para reflexionar. Entonces queda en manos del voluntarismo...del docente el poder hacer un aprovechamiento de esos resultados. ... Veo que es un obstáculo. O sea, hay una enorme cantidad de información, pero a veces no se puede aprovechar, no puede llegar al maestro como corresponde"* (entrevista nro. 12; Benveniste, op.cit. pág. 30).

*"[En 1996], yo era la maestra de sexto en ese momento. Era el primer año que estaba en la escuela. En ese momento además habían cambiado todos los maestros de la escuela. Nosotros no teníamos conocimiento de los niños. Ni el director tampoco, porque el director había venido el año anterior. Así que un año y medio nos llevó a conocer íntegramente todo ... Lo único original que quedaba en la escuela eran los niños"* (entrevista nro. 18; Benveniste, op.cit., pág. 30-31).

- f. Finalmente, el trabajo de Benveniste registra algunas posturas críticas adicionales entre los maestros, relacionadas con el hecho de que se aplique la misma prueba en todo el país, con que

<sup>29</sup> Cabe señalar, además, que esta es una de las principales críticas que desde las Asambleas Técnico-Docente se han formulado a la UMRE.

las pruebas hayan sido administradas por aplicadores externos, y con los instrumentos de opción múltiple<sup>30</sup>.

*"Los educadores también han expresado algunas objeciones a los instrumentos y metodología de la UMRE. Los profesores de aula, y en especial aquéllos que se desempeñan en contextos socioculturales carenciados, critican la primera evaluación nacional principalmente en tres aspectos. Primero, critican el que la UMRE aplique el mismo instrumento para evaluar realidades sociales dispares. Ellos consideran intrínsecamente "injusto" que niños de antecedentes desfavorecidos deban enfrentar las mismas exigencias que niños que tienen acceso a recursos abundantes. Segundo, objetan el que las pruebas sean aplicadas por examinadores externos. La presencia de una persona desconocida en el aula, sostienen, puede asustar y distraer a los alumnos... Tercero, los educadores argumentan que la falta de familiaridad con una metodología de opción múltiple alienta a los estudiantes a adivinar respuestas o seleccionarlas al azar" (Benveniste, op.cit., pág. 31).*

### **Los primeros resultados de la evaluación de 1999**

La visión emergente del documento de Benveniste, en cuanto a que las experiencias de evaluación habrían tenido un impacto en la percepción de los maestros acerca de los énfasis que es necesario dar a la enseñanza en sectores desfavorecidos, así como en cuanto a la actualización de los enfoques y prácticas pedagógicas, en un sentido general parece confirmada por los resultados de la Evaluación Nacional de 1999.

En efecto, los primeros datos de esta última evaluación muestran, en primer lugar, que los resultados mejoraron en forma modesta pero estadísticamente significativa, tanto en Lengua como en Matemática<sup>31</sup>. A nivel nacional, en Lengua la proporción de alumnos que logran un nivel de desempeño satisfactorio creció un 4,2% respecto a 1996. En Matemática la mejora fue del orden del 6,2% de los alumnos (véase los cuadros 7 y 8).

En segundo lugar, la mejora fue más importante en las competencias más complejas y relevantes evaluadas por las pruebas. En el caso de Lengua la mejora más notoria se da en el área de "comprensión de texto argumentativo" (9,3% más de alumnos alcanzan un nivel de desempeño satisfactorio en esta competencia en 1999 en relación a 1996) y en Matemática en el área de "resolución de problemas" (10,9% más de alumnos alcanzan un nivel de suficiencia). Estos datos en cierto modo permiten triangular la percepción emergente del estudio de Benveniste, en cuanto a que uno de los efectos de la evaluación habría sido destacar la importancia de ciertas áreas de competencias que estaban siendo insuficientemente atendidas en algunos sectores de escuelas.

---

<sup>30</sup> La justificación de estas decisiones de carácter técnico están incluidas en el documento base de la evaluación, ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos (1996); *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6tos. años de Educación Primaria - 1996. Material Informativo para Maestros y Directores. I. Fundamentos..*

<sup>31</sup> Para posibilitar la realización de comparaciones, las pruebas aplicadas en 1999 fueron de dificultad equivalente a las de 1996. Por más detalles sobre este aspecto y sobre los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizajes en 6to. año de Primaria, véase ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos (1999), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática. 6tos. años de Educación Primaria - 1999. Primer Informe.*

En tercer lugar, cuando se analiza la información por contexto sociocultural (cuadros 9 y 10), se verifica que la mejora en el desempeño de los escolares, en todas las competencias evaluadas, se verifica con mayor magnitud en las escuelas de contexto "muy desfavorable", alcanzando a un 13,7% de mejora en "comprensión de texto argumentativo" y 14,2% en "resolución de problemas". Es decir, que los aprendizajes entre 1996 y 1999 mejoraron más en los contextos más desfavorecidos y en las áreas más complejas y a la vez más relevantes del currículum de Lengua y Matemática.

Obviamente estas mejoras no pueden ser atribuidas únicamente ni directamente a la realización de evaluaciones de carácter nacional, sino que es preciso tener presente que durante estos años se ha desarrollado una enorme cantidad de esfuerzos, articulados con la Evaluación y sus resultados, en aspectos tales como el perfeccionamiento de docentes en servicio, la dotación de material didáctico, la mejora de la infraestructura, la distribución de libros de texto, etc., acciones que han estado fuertemente focalizadas en los sectores sociales más desfavorecidos. Simultáneamente, los datos parecen indicar que las señales enviadas por la Evaluación en cuanto a la necesidad de enfatizar el logro de ciertos aprendizajes fundamentales, han sido adecuadamente interpretadas por una parte importante de los maestros.

**Cuadro 7**  
**VARIACIÓN DE LOS RESULTADOS ENTRE 1996 Y 1999, EN EL TOTAL DE LA PRUEBA DE LENGUA Y SEGÚN COMPETENCIA (en porcentajes de alumnos suficientes)**

	Total de la prueba		Comprensión de texto argumentativo		Comprensión de texto narrativo		Reflexiones sobre el lenguaje	
	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Año	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Porcentaje de alumnos suficientes	57,1	61,3	57,0	66,3	64,5	68,8	42,5	44,5
<b>Diferencia de Resultados entre 1999 y 1996</b>	+ 4,2		+ 9,3		+4,3		+ 2,0	
Margen de error muestral 1999	+/- 3,0							

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos – Evaluación 6to. año Educación Primaria 1999

**Cuadro 8**  
**VARIACIÓN DE LOS RESULTADOS ENTRE 1996 Y 1999, EN EL TOTAL DE LA PRUEBA DE MATEMÁTICA Y SEGÚN COMPETENCIA (en porcentajes de alumnos suficientes)**

	Total de la prueba		Comprensión de Conceptos		Aplicación de Algoritmos		Resolución de Problemas	
	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Año	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Porcentaje de alumnos suficientes	34,6	40,8	38,3	42,0	62,4	58,8	37,6	48,5
<b>Diferencia de Resultados entre 1999 y 1996</b>	+6,2		+ 3,7		- 3,6		+ 10,9	
Margen de error muestral 1999	+/- 3,4							

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos – Evaluación 6to. año Educación Primaria 1999

**Cuadro 9**  
**RESULTADOS EN LENGUA POR TRAMOS DE PUNTAJE Y COMPETENCIA**  
**EN 1996 Y 1999 SEGÚN CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Contexto sociocultural									
	Muy Favorable		Favorable		Medio		Desfavorable		Muy Desfavorable	
	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Comprensión de texto argumentativo	79,8	87,5	66,7	74,7	58,4	66,4	49,5	58,0	42,1	55,8
<b>Diferencia 1999/1996</b>	<b>+ 7,7</b>		<b>+ 8,0</b>		<b>+ 8,0</b>		<b>+ 8,5</b>		<b>+ 13,7</b>	
Comprensión de texto narrativo	84,2	88,4	74,1	76,8	66,0	69,4	58,1	63,8	50,6	56,9
<b>Diferencia 1999/1996</b>	<b>+ 4,2</b>		<b>+ 2,7</b>		<b>+ 3,4</b>		<b>+ 5,7</b>		<b>+ 6,3</b>	
Reflexiones sobre el Lenguaje	73,8	72,4	53,9	58,0	40,7	41,9	33,2	32,4	25,1	31,9
<b>Diferencia 1999/1996</b>	<b>- 1,4</b>		<b>+ 4,1</b>		<b>+ 1,2</b>		<b>- 0,8</b>		<b>+ 6,8</b>	
<b>Margen de error estimado para 1999</b>	<b>+/- 4,3</b>		<b>+/- 5,3</b>		<b>+/- 7,5</b>		<b>+/- 5,0</b>		<b>+/- 5,6</b>	

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos – Evaluación 6to. año Educación Primaria 1999

**Cuadro 10**  
**RESULTADOS EN MATEMÁTICA POR TRAMOS DE PUNTAJE Y COMPETENCIA**  
**EN 1996 Y 1999 SEGÚN CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Contexto sociocultural									
	Muy Favorable		Favorable		Medio		Desfavorable		Muy Desfavorable	
	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Comprensión de conceptos	62,3	66,1	48,1	50,2	39,0	40,0	29,8	31,0	24,1	33,4
<b>Diferencia 1999/1996</b>	<b>+ 3,8</b>		<b>+ 2,1</b>		<b>+ 1,0</b>		<b>+ 1,2</b>		<b>+ 9,3</b>	
Aplicación de algoritmos	80,5	79,0	69,7	62,9	64,2	56,9	56,2	51,8	50,4	52,1
<b>Diferencia 1999/1996</b>	<b>- 1,5</b>		<b>- 6,8</b>		<b>- 7,3</b>		<b>- 4,4</b>		<b>+ 1,7</b>	
Resolución de problemas	67,4	75,2	49,2	60,0	36,9	47,2	27,9	38,8	20,6	34,8
<b>Diferencia 1999/1996</b>	<b>+ 7,8</b>		<b>+ 10,8</b>		<b>+ 10,3</b>		<b>+ 10,9</b>		<b>+ 14,2</b>	
<b>Margen de error estimado para 1999</b>	<b>+/- 7,1</b>		<b>+/- 5,6</b>		<b>+/- 8,1</b>		<b>+/- 5,0</b>		<b>+/- 5,4</b>	

Fuente: ANEP/Unidad de Medición de Resultados Educativos – Evaluación 6to. año Educación Primaria 1999



## Capítulo IX

### ALGUNAS PREGUNTAS HACIA EL FUTURO

Con aciertos y limitaciones, se ha dado un primer paso en la construcción de un sistema nacional de evaluación de aprendizajes, con un modelo provisorio y una concepción nacionales. Se ha realizado un esfuerzo de diálogo con diversos actores en torno a la construcción de este modelo. Se ha optado por un enfoque dirigido a aportar información hacia el interior del sistema educativo, de modo que sirva como instrumento de reflexión acerca de lo que el sistema educativo está logrando y como instrumento de aprendizaje profesional en las escuelas. Se ha evitado que la evaluación tenga connotaciones de "control por los usuarios" y se ha descartado la opción de utilizar la evaluación como mecanismo de fortalecimiento de una lógica de mercado en el sistema educativo.

Las experiencias realizadas han permitido acumular un importante caudal de experiencia técnica en aspectos tales como el diseño de instrumentos de evaluación, la organización de operaciones de evaluación a gran escala, el procesamiento y análisis de información, etc.

Hacia el futuro y tomando como base las experiencias realizadas en estos años, es necesario plantear la discusión respecto al modo de institucionalizar un sistema regular de evaluación nacional de aprendizajes a nivel de la educación primaria y, eventualmente, de articular en un sistema único las diversas actividades de evaluación de carácter nacional que tienen lugar en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública.

Algunas de las alternativas, preguntas y desafíos que dicha discusión exige abordar son las siguientes:

- Parece necesario avanzar hacia la evaluación en otras áreas de conocimiento especialmente relevantes, como las ciencias naturales y sociales. Ello es relativamente sencillo en el caso de las ciencias naturales, dado que hay abundante experiencia a nivel internacional acerca del diseño de instrumentos estandarizados de evaluación, tanto de carácter abierto como cerrado. El área de las ciencias sociales, en cambio, por su propia naturaleza aparece como mucho más compleja de evaluar de modo pertinente. De todos modos, dado que la evaluación tiene un papel de señalamiento de áreas que es importante no descuidar en la enseñanza, no parece conveniente limitar las experiencias de evaluación a las áreas de Lengua y Matemática.

- 
- Es necesario profundizar en el diseño y corrección estandarizada de pruebas de desempeño en las que los estudiantes deben producir por sí mismos las respuestas. El empleo de este tipo de pruebas implica un mayor costo de corrección pero, simultáneamente, un más adecuado impacto formativo para alumnos y maestros.
  - En relación con el punto anterior, es preciso preguntarse si es conveniente mantener un esquema de aplicación de pruebas a nivel muestral con aplicación autónoma en el conjunto de las escuelas o si conviene reiterar periódicamente la realización de una evaluación a nivel censal que permita contar con información escuela por escuela. ¿Cómo combinar adecuadamente ambas estrategias? La utilización del sistema de muestra con aplicación autónoma permite trabajar con pruebas abiertas y, en principio, parece tener una mejor acogida entre los maestros -si bien es necesario atender a la dificultad del tiempo de dedicación que la corrección autónoma exige-. La realización de operaciones de tipo censal tiene la ventaja de que permite actualizar periódicamente un mapa de información social y académica de todas las escuelas.
  - ¿En qué grados focalizar las evaluaciones? ¿Convendría continuar con 3° y 6° o pasar a un sistema de evaluación al final de cada nivel (2°, 4° y 6°)? ¿Con qué periodicidad realizar las evaluaciones en cada nivel?
  - ¿De qué modo mejorar el aprovechamiento de la información generada por las evaluaciones? Parece necesario, en primer lugar, garantizar que los materiales lleguen a todos los maestros en forma personal. En segundo término, es necesario crear espacios institucionales y desarrollar acciones específicas que permitan un mayor aprovechamiento de las experiencias de evaluación autónoma por parte de los equipos docentes y de los cuerpos inspectivos.
  - ¿Cómo articular las experiencias de evaluación desarrolladas por la UMRE con otras experiencias que a nivel de la ANEP se han desarrollado -como por ejemplo, la evaluación censal realizada por el Programa MESYFOD en 3er. año de Ciclo Básico-, en un único sistema nacional de evaluación? ¿Bajo qué figura institucional sería razonable y realista institucionalizar la función de evaluación a nivel del sistema educativo, de modo de garantizar la continuidad de las acciones de evaluación, la efectividad en la implementación de las operaciones, la calidad e independencia técnicas de los instrumentos y de los procesamientos de información?
  - ¿Cómo capitalizar la experiencia acumulada en el marco del Grupo de Consulta? ¿Qué tipo de instancia regular de discusión y construcción de acuerdos en torno a la Evaluación debería existir?
  - Parece conveniente que el diseño del sistema nacional de evaluación prevea la realización de evaluaciones comparables en el tiempo, de modo que sea posible aportar información acerca de mejoras o deterioros a lo largo de los años. Ello ha sido realizado a nivel de los 6tos. años para



el período 1996-1999, pero no sería posible a nivel de los 3ros. años por el tipo de instrumento empleado en 1998. Contar con evaluaciones comparables en el tiempo plantea un conjunto de exigencias técnicas en el desarrollo de las pruebas que es necesario atender debidamente y que, a la vez, implica restricciones.

- Finalmente, una pregunta que parece necesario plantearse es la relativa a la participación del país en estudios comparativos internacionales. Es previsible que en las próximas décadas este tipo de estudios involucren a un número creciente de países. En principio puede decirse que la participación en ellos tiene dos grandes ventajas. En primer término, permite tener un punto de referencia respecto a la situación del país en materia de aprendizaje en el contexto regional y mundial. En segundo término, la participación en este tipo de estudios constituye para cualquier país una oportunidad de aprendizaje y acumulación de conocimiento y capital técnico en relación con los procesos y metodologías de evaluación.



## ANEXOS

- I. Lista de personas que participaron cómo técnicos en distintas instancias de los procesos de evaluación**
- II. Ejemplos de ítems de Lengua y Matemática para 6° año de las pruebas cuya aplicación fue cancelada en 1995**
- III. Tablas de Especificaciones de las Evaluaciones realizadas**
- IV. Cuadro de resultados ítem por ítem en 6to. y ejemplos de manual de interpretación de Lengua y Matemática (páginas.....)**
- V. Ejemplos varios del proceso de aplicación autónoma en 3er. año:** manual de corrección 3ro. páginas 25-27; manual corrección producción escrita 3ro., páginas 14, 19 y 25; Boletín informativo 3ro., página 21; Primer Informe de Resultados 3ro., página 13, cuadro 5.
- VI. Lista de publicaciones producidas entre 1996 y 1999 por la UMRE**
- VII. Resolución del CODICEN correspondiente al Programa de Contextos Desfavorables**
- VIII. Resolución del CODICEN correspondiente a la constitución del Grupo de Consulta**
- IX. Ejemplos de cuadros de sistematización de variables institucionales**



## Anexo II

### Ejemplos de ítems de Lengua y Matemática para 6° año de las pruebas cuya aplicación fue cancelada en 1995

#### LENGUAJE

Indica cuál es la adjetivación que corresponde a la siguiente expresión:

**La casita.....**

- a) ... blancas, lejanas, de troncos,
- b) ... blanco, lejano, de troncos,
- c) ... blanca, lejana, de troncos,
- d) ninguna de las anteriores

¿Cuántas palabras tiene la escritura literal del número 24.460?

- a) 5
- b) 4
- c) 3
- d) 2

¿Qué predicado concuerda con este sujeto?

**Las flores rojas del campo.....**

- a) viste la pradera
- b) abrió sus pétalos
- c) perfuma el aire
- d) alegran el paisaje

¿Qué voz del verbo "oír" falta en esta oración?

**Alicia ..... que su madre la llamaba.**

- a) Huyó
- b) Oró
- c) Hoyo
- d) Oyó

## MATEMÁTICA

¿Cuál es la longitud aproximada de la circunferencia de una rueda si su diámetro mide 40 cm, tomando como valor aproximado de Pi el número 3,14?

- a) 9,55 cm
- b) 33,14 cm
- c) 47,10 cm
- d) 94,20 cm

El número 25 es el cuadrado de:

- a) 4
- b) 5
- c) 6
- d) 10

¿Cuál es el resultado correcto?

$$2.345 - 129 = ?$$

- a) 2.226
- b) 2.224
- c) 2.216
- d) 1.055

El volumen de esta caja de zapatos es:

- a)  $3,6 \text{ cm}^3$
- b)  $300 \text{ cm}^3$
- c)  $360 \text{ cm}^3$
- d)  $3.600 \text{ cm}^3$

