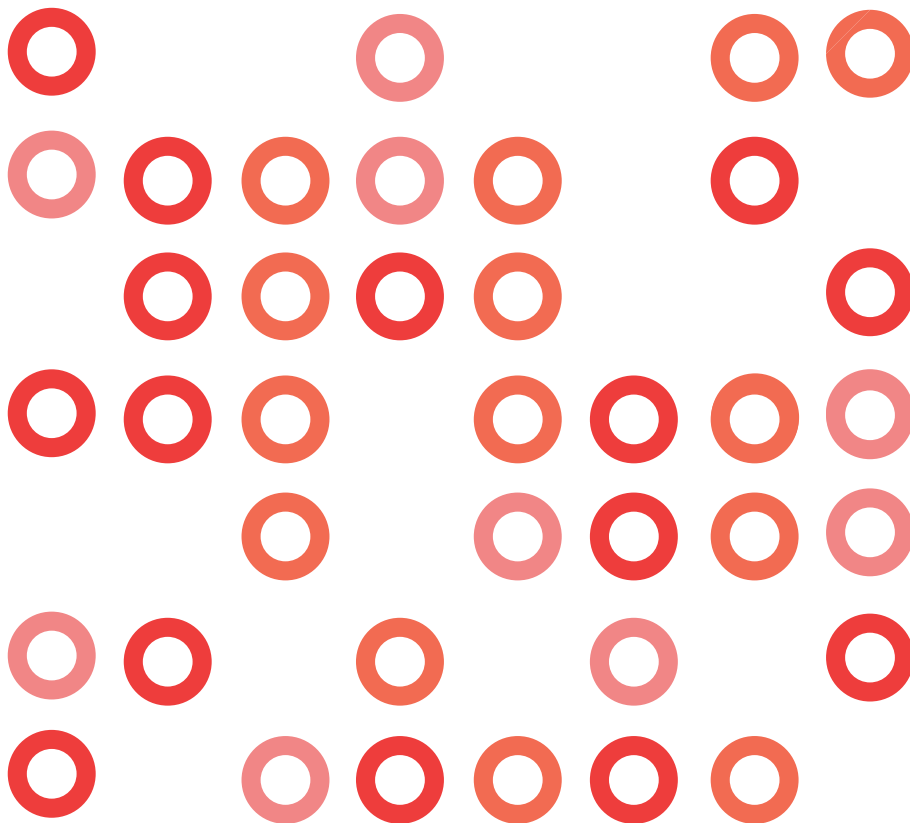


# Evaluación y tránsito educativo

Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay

Resumen ejecutivo





# Evaluación y tránsito educativo

Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay

Resumen ejecutivo

Comisión Directiva: Alex Mazzei (presidenta), Carmen Caamaño, Andrés Peri, Marcelo Ubal y María Inés Vázquez.

La ejecución del proyecto y la redacción de este informe estuvieron a cargo de las investigadoras del INEE: Jennifer Viñas, Cecilia Emery, Vanessa Anfitti, Fiorella Ferrando y María Noé Seijas.

Consultoras: Silvina Larripa y Beatriz Macedo.

Codificación de pruebas: Lilián Bentancour, Ivanna Centantino, Melissa Levrero, Beatriz Macedo y Wellington Mazzotti.

Asistentes de investigación: Virginia Lorenzo, Sofía Robaina, Dahyana Suárez y Verónica Trías.

Corrección de estilo: Rafaela Lahore y Mercedes Pérez.

Diagramación: Rafaela Lahore.

Montevideo 2015.

ISBN 978-9974-8480-2-3

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU.

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay.

(+598) 2604 4649 – 2604 8590.

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2015), *Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay. Resumen ejecutivo*, INEE, Montevideo.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.



## Introducción

El tránsito de la escuela primaria a la educación media constituye uno de los desafíos más importantes para la política educativa en Uruguay. Si bien son múltiples las dificultades asociadas al tránsito, la exposición de los estudiantes que ingresan al nivel medio a una mayor cantidad y diversidad de requerimientos académicos y criterios de promoción que en primaria constituye un elemento clave en dicho proceso de transición.

Estos requerimientos y criterios, muchos de ellos prescriptos en los planes y programas de estudio, reglamentos de pasaje de grado y pautas de inspección, se resignifican en las prácticas cotidianas de los maestros y profesores. Un modo de aproximarnos al estudio de este complejo conjunto de prácticas es el análisis de las tareas de evaluación sumativa, así como de los criterios que los docentes de educación primaria y media ponen en juego a la hora de evaluar los logros de los estudiantes y tomar decisiones acerca de su promoción.

Considerando lo expuesto, el presente estudio se propuso describir las prácticas de evaluación de aprendizajes en las aulas del último año de educación primaria y del primer año de educación media en instituciones públicas urbanas de Uruguay, desde la perspectiva de los principales actores involucrados (docentes y estudiantes), con el fin de explorar el papel de la evaluación en un momento clave de la escolaridad como es la transición entre ciclos educativos.

Se trata de un estudio de casos en el que se contrastan la normativa y regulaciones curriculares referidas a la evaluación en el aula con el discurso y la práctica docente, atendiendo también a la perspectiva de los estudiantes de educación primaria y media sobre la evaluación. De este modo se busca aportar conocimiento capaz de nutrir políticas e iniciativas que favorezcan la retención y la continuidad educativa de niños y jóvenes.

## Problema de investigación

El tránsito de la escuela primaria a la educación media y la baja promoción en los primeros años de esta última se presentan como temas de creciente preocupación en el país. Considerando únicamente instituciones públicas, la tasa de repetición en sexto de escuela fue de tan solo 1,5% en 2012. Mientras tanto, un 35,1% de los estudiantes de primer año de ciclo básico de los liceos públicos no logró la promoción a segundo. En las escuelas técnicas del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) el promedio de no promoción en ciclo básico tecnológico fue del 40,0% en 2012.<sup>1</sup>

Estos problemas adquieren aún mayor relevancia si consideramos que, con la sanción en diciembre de 2008 de la Ley General de Educación n°18.437 se extendió la obligatoriedad al ciclo superior de la educación media, lo que plantea al Estado el desafío de garantizar el acceso, la continuidad en la trayectoria, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes de este nivel de educación como parte de sus derechos fundamentales.

Al analizar la evolución de la no promoción en secundaria se observa que en 2002 el 26% de los alumnos del país no promovió el primer año de educación media, mientras que en 2012 ese porcentaje aumentó (35,1%). En Montevideo las cifras de no promoción en primer año alcanzaron el valor más alto de la última década en 2012: 45,1%, mientras que diez años antes eran del 33,1%. En el interior las cifras son más bajas que en Montevideo, aunque también muestran un deterioro preocupante en el tiempo: mientras que en 2002 el 22,1% de los alumnos del interior no promovió el primer año de estudios, en 2012 no lo hizo el 30,4%. En sexto de primaria la tendencia es inversa: la no promoción pasa del 2,7% en 2002 a 1,5% en 2012.<sup>2</sup>

Los altos y crecientes índices de no promoción que se registran, sobre todo en el primer año de la educación media pública, pueden poner en cuestión, entre otros aspectos, el cumplimiento de este derecho. En primer lugar, porque en muchos casos el fenómeno de la no promoción puede significar la antesala del abandono escolar. En segundo lugar, porque en los porcentajes de no promoción además de los repetidores se incluye a estudiantes que ya abandonaron.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Datos del Anuario Estadístico de Educación 2012 del MEC. Se toman los datos más actuales disponibles al momento de la realización del estudio. Para ese entonces el CETP no reportaba datos desagregados por año sino por ciclo, por lo que su porcentaje corresponde al ciclo básico tecnológico completo y no únicamente a primer año.

<sup>2</sup> Datos del Observatorio de la Educación de la DICE-CODICEN, [http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados\\_secundaria.html](http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_secundaria.html).

<sup>3</sup> Resulta imprescindible resolver este problema de registro en secundaria, de forma tal que los fenómenos de repetición y abandono no sufran, respectivamente, una sobre y sub-representación que distorsionen la mirada sobre el funcionamiento del sistema educativo uruguayo e impidan un diagnóstico claro de las problemáticas que lo atraviesan. Se podría, por ejemplo, aplicar las definiciones de repetición y deserción que utilizan Verónica Filardo, Natalia da Silva y Tania Biramontes

El salto entre los porcentajes de promoción en primaria y en media está ciertamente relacionado con modos de concebir y organizar el contenido a enseñar distintos en la educación media y primaria (que en un plano prescriptivo se materializan fundamentalmente en los planes y programas de estudio), así como con las formas de promoción en los diferentes ciclos y subsistemas. No obstante, también son claves los modos en que estas regulaciones de la enseñanza y la evaluación son resignificadas en las prácticas cotidianas de maestros y profesores en las instituciones educativas.

Estas prácticas se evidencian, en parte, en las evaluaciones sumativas y los criterios empleados por los docentes para evaluar el logro de los estudiantes y decidir su promoción, o no, al siguiente nivel. Se trata de una aproximación al rol de la evaluación en años clave del tránsito educativo entre niveles, entendiendo que las prácticas de evaluación sumativas:

- ponen de relieve un conjunto de habilidades y contenidos considerados especialmente relevantes por los educadores de uno y otro nivel, y
- se vinculan con la toma de decisiones de promoción de los estudiantes de un año a otro, lo cual está estrechamente relacionado con los fenómenos de repetición y abandono.

---

(*Manual de indicadores educativos*, INE, Banco Mundial y ANEP, Montevideo, 2009, pp. 80 y 82). Las autoras definen a la tasa de repetición como "el porcentaje de alumnos matriculados en un nivel educativo del sistema (público o privado) en un periodo curricular que en el siguiente se matriculan en el mismo grado", y tasa de deserción como "el porcentaje de alumnos matriculados en un nivel educativo del sistema (público o privado) en un periodo curricular que en el siguiente periodo curricular no se matriculan en el sistema educativo, siempre que no hayan aprobado el nivel".

## Objetivo

El estudio busca describir las prácticas de evaluación de aprendizajes en las aulas del último año de educación primaria y del primer año de educación media en instituciones públicas urbanas de Uruguay, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, con el fin de explorar el papel de la evaluación en el tránsito entre ciclos.

## Objetivos específicos

- a) Reconstruir los propósitos y perspectivas que sobre la evaluación sustentan maestros del último año de educación primaria y profesores del primer año de educación media, a través del análisis de sus discursos y de sus propuestas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en áreas centrales del currículo.
- b) Describir el tipo y contenido de las tareas con las que los docentes del último año de educación primaria y del primer año de educación media evalúan a sus alumnos en establecimientos públicos urbanos de Uruguay y analizar su vinculación con las normas que regulan las prácticas de enseñanza y evaluación en las aulas.
- c) Describir los mecanismos y criterios de acreditación y promoción vigentes en el último año de educación primaria y en el primer año de educación media en establecimientos públicos urbanos de Uruguay y explorar los modos en que los docentes los interpretan y utilizan en sus decisiones de evaluación.
- d) Conocer las experiencias y las valoraciones que de la evaluación tienen los estudiantes que transitan el último año de educación primaria y el primer año de educación media, y compararlas con aquellas que los docentes manifiestan en su discurso.



## Antecedentes

En el ámbito internacional, las prácticas de enseñanza y evaluación en las aulas constituyen una preocupación creciente, aunque de difícil acceso en investigaciones a gran escala. También en nuestra región el acercamiento a lo que ocurre dentro del salón de clases no es frecuente. Sin embargo, dos investigaciones recientes toman como objeto de estudio las prácticas de evaluación en las aulas, constituyéndose en antecedentes directos del presente estudio.

En primer lugar, una investigación realizada por Pedro Ravela y equipo sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes desarrolladas por docentes de sexto año de primaria en las áreas de Lengua y Matemática<sup>4</sup> reconoce que las principales problemáticas se encuentran en:

- i) el tipo de tareas de evaluación que los docentes proponen y su bajo nivel de “demanda cognitiva”;
- ii) la ausencia de ciclos de devolución o retroalimentación como parte del apoyo al aprendizaje de los estudiantes; y,
- iii) la falta de significado de los procedimientos y criterios que se utilizan para calificar a los estudiantes.<sup>5</sup>

En este estudio “se constató la ausencia de devoluciones, en el sentido antes definido. Se pudo observar, en cambio, la omnipresencia de la práctica de asignar calificaciones o notas a todas las actividades de los estudiantes, así como a otros aspectos tales como el aseo, la conducta, la puntualidad y la asistencia. Todos estos ‘números’ finalmente son resumidos en una única nota o promedio final”.<sup>6</sup>

En segundo lugar, un estudio coordinado por el mismo autor<sup>7</sup> analiza el tipo de tareas que los profesores de educación media elaboran para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en Ciencias Naturales, los posibles usos

<sup>4</sup> Pedro Ravela, “Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina”, *Páginas de Educación*, Vol. 2, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2009, pp. 49-89; Pedro Ravela, “La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas”, en Catalina Wainerman y Mercedes de Virgilio (comps.), *El Quehacer de la Investigación en Educación*, capítulo 5, pp. 105-125, Manantial, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2010.

<sup>5</sup> Pedro Ravela, Julia Leymoní, Jennifer Viñas y Carmen Haretche (2014), “La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina”, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Volumen 1, Año 23, 2014, p. 21, disponible en [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/81.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/81.pdf).

<sup>6</sup> Ravela, Leymoní, Viñas y Haretche, o. cit., p. 21.

<sup>7</sup> Pedro Ravela, *La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales en las aulas de educación media en América Latina. Propuesta al Cuarto Concurso del Fondo de Investigaciones Educativas del PREAL*, Universidad Católica del Uruguay, Instituto de Evaluación Educativa, Montevideo, en prensa y Pedro Ravela, Julia Leymoní, Jennifer Viñas y Carmen Haretche, o. cit., p. 21.

formativos de estas evaluaciones y los procedimientos con que los docentes asignan calificaciones en cuatro países: Chile, Colombia, Perú y Uruguay. Se establece un vínculo entre evaluación y enseñanza:

...estudiar qué y cómo evalúan los docentes en el aula remite, inevitablemente, a un segundo problema: qué es lo que enseñan. Las propuestas de evaluación de aprendizajes que los docentes plantean a sus estudiantes constituyen una vía privilegiada para conocer sus enfoques de la enseñanza y los tipos de aprendizajes que promueven y valoran.<sup>8</sup>

En las conclusiones del estudio, los autores exponen las dificultades que encierra la tarea de evaluar en este nivel educativo, reconociendo las condiciones y contexto institucional en que los profesores desarrollan sus prácticas de enseñanza y evaluación:

La evidencia empírica recogida muestra que las tareas que los estudiantes deben responder cuando son evaluados por sus profesores requieren, principalmente, que recuerden o enuncien conceptos, o que apliquen fórmulas para resolver ejercicios. Las devoluciones de carácter formativo suelen estar enfocadas en el análisis de los errores en las respuestas. Como éstas son poco complejas, también lo es el tipo de reflexión que puede darse en estos análisis. En cuanto a la asignación de calificaciones, predominan dos modalidades: el cálculo de un promedio matemático a partir de notas asignadas por distintos aspectos y la asignación subjetiva de una calificación por parte del profesor, a partir del "concepto" que se ha formado sobre el estudiante. [...] La calificación es utilizada con frecuencia como un instrumento para motivar y exigir esfuerzo y dedicación a los estudiantes. [...] Los docentes son conscientes de que no logran plasmar sus objetivos educativos —formar estudiantes reflexivos— en sus propuestas de evaluación. Pero no encuentran los espacios y tiempos para el desarrollo de nuevas propuestas. En todos los países la mayoría de los profesores prepara sus evaluaciones en forma individual, con escasa interacción con otros colegas.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Ravela, *La evaluación de los aprendizajes...*, o. cit., p. 4.

<sup>9</sup> Ravela, Leymoní, Viñas y Haretche, o. cit., p. 45.

## Marco conceptual (síntesis)

### El tránsito entre ciclos educativos como problema

El tránsito entre la educación primaria y media como problema pedagógico y de la política educativa uruguaya no es novedoso. Ya Julio Castro en el documento titulado *Coordinación entre primaria y secundaria* (1949) presentaba muchos de los dilemas y esperanzas que siguen atravesando la agenda educativa actual. El trabajo de Castro comienza: “Hoy se libra en torno a Secundaria la misma campaña que en el año 68 inició Varela en favor de la enseñanza primaria: la de exigir que el Liceo sea para todos”.<sup>10</sup>

Actualmente, la redefinición de las funciones que ha de cumplir la educación media vuelve a estar en el centro del debate, tal como fuera tratada por Castro:

Quando la escuela era para todos y el liceo para los más capaces solamente, justo y lógico resultaba que las instituciones Primaria y Secundaria fuesen independientes una de la otra. Había una desarticulación necesaria entre ambos ciclos, porque las finalidades eran distintas; porque las técnicas eran naturalmente diferentes, también. Había una correspondencia entre la función y el organismo. A funciones distintas, a finalidades distintas, organismos distintos. [...] Ahora con la transformación que ha sufrido el liceo, las finalidades de éste y las de la escuela son casi las mismas y en cambio, los organismos, siguen diferenciados y sin conexiones efectivas.<sup>11</sup>

Más de sesenta años después, las intenciones manifestadas por Castro distan de haberse transformado en una realidad. La diferencia en la culminación de la educación media entre sectores sociales más y menos favorecidos continúa reflejando una gran inequidad. La estructura curricular parece seguir impregnada por lo que Dussel denomina el currículum humanista enciclopedista,<sup>12</sup> propio del modelo de formación con el que nació la educación media selectiva, con una consecuente organización del saber, el tiempo y el espacio educativos que han configurado una gramática escolar o núcleo duro<sup>13</sup> poco permeable a las transformaciones, y que explicaría en parte la persistencia de modos de organización y funcionamiento de los centros de educación media muy cercanos a aquellos del formato fundacional.

Perduran concepciones que sostienen una educación media centrada en la función propedéutica o “‘elitista’ basada en una concepción humanista que

<sup>10</sup> Julio Castro, *Coordinación entre primaria y secundaria*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1949, p. 6.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>12</sup> Inés Dussel, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Universidad de Buenos Aires/ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1997.

<sup>13</sup> David Tyack y William Tobin, “The ‘grammar’ of schooling: why has it been so hard to change?”, *American Educational Research Journal*, Vol. 31, n° 31, 1994, disponible en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1163222?uid=3739264&uid=2&uid=4&sid=21105443407763>.

pretende la formación de ciudadanos responsables y sujetos críticos, orientada a la preparación adecuada para cursar estudios superiores”<sup>14</sup> y que conviven con “el otro extremo, que se ha llamado aquí ‘universalista’ [...] [Esta posición] aboga para la total cobertura de los adolescentes en el ciclo medio, con independencia de su continuidad educativa en estudios superiores”.<sup>15</sup> Estas concepciones contrapuestas podrían incidir en los modos en que los maestros y profesores conciben el tránsito de la educación primaria a la educación media, su propio rol y el papel de las instituciones educativas en este pasaje.

Al ingresar a la educación media los estudiantes encuentran una multiplicación y diversificación de los espacios curriculares, así como de los docentes a cargo de ellos. En cada asignatura el conocimiento asume modos de organización propios, que generan nuevos desafíos académicos<sup>16</sup>. En términos de Fenstermacher, aprender a “estudiantar”<sup>17</sup>, a afrontar tareas propias de un estudiante de este nivel educativo, constituye uno de los principales desafíos para quienes ingresan a la educación media.

Los criterios que definen la suficiencia y la promoción pasan de estar en manos de un solo maestro a ser tantos como profesores que tengan a cargo un mismo grupo.<sup>18</sup> También las modalidades de evaluación cambian y la prueba escrita adquiere mayor importancia.

En la actualidad, indicadores de eficiencia interna del sistema educativo público uruguayo, como la promoción, muestran que el problema del tránsito entre educación primaria y media continúa siendo uno de los principales desafíos para garantizar el derecho a la educación en los términos establecidos por la Ley General de Educación n°18.437.

## Evaluación de aprendizajes en el aula

### Finalidades

La evaluación de los aprendizajes en la educación formal puede perseguir dos finalidades: una pedagógica, en que la evaluación se entiende como dispositivo

<sup>14</sup> Verónica Filardo y María Ester Mancebo, *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República/SCIC, Montevideo, 2013, p. 121, disponible en: [www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo\\_mancebo\\_2013\\_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo_mancebo_2013_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf).

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 122.

<sup>16</sup> Paul Hirst, “Liberal Education and the Nature of Knowledge”, 1977, en Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.

<sup>17</sup> Gary Fenstermacher, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós/MEC, Barcelona, 1989.

<sup>18</sup> Phillipe Perrenoud, *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Editorial Colihue, Buenos Aires, 2008.

didáctico,<sup>19</sup> y otra social, en que la evaluación acredita o certifica los saberes de los estudiantes, dando cuenta ante la sociedad de los desempeños que han logrado. La función social de la evaluación ha tendido a prevalecer por sobre la pedagógica “debido a la idea de que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso instruccional o que es calificar y asignar un número que certifique si se ha aprendido o no”.<sup>20</sup>

Algunos autores asocian la función pedagógica a la evaluación formativa, considerándola un dispositivo particular de regulación didáctica:<sup>21</sup> “la evaluación formativa está centrada esencial, directa e inmediatamente en la gestión de los aprendizajes de los alumnos, por el maestro y los interesados”.<sup>22</sup>

La función social de la evaluación se refiere “a los usos que se dan de esta más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje, y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros”.<sup>23</sup> Para De Ketele esta evaluación “debe referirse a los objetivos globales terminales [que] integran un número relativamente importante de objetivos intermedios o micro-objetivos” de un trayecto de formación.<sup>24</sup> Se trata de una “evaluación-balance” que se traduce en un resultado dicotómico: “el alumno tiene o no tiene la competencia mínima: interesa, pues, definir bien los criterios”.<sup>25</sup>

En el marco de esta investigación se conciben los dos grandes subtipos de “evaluaciones-balance” (objetivos terminales globales y objetivos intermedios) como partes importantes del estudio de la evaluación sumativa ya que, en la práctica, ambos intervienen en la toma de decisiones de los docentes vinculadas con la acreditación de logros académicos y la promoción de los estudiantes a otro nivel, ciclo o año, aspectos relacionados con el problema del tránsito educativo.

## Referentes

Sin un referente [...] curricular claro, las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo

<sup>19</sup> Perrenoud, o.cit.

<sup>20</sup> Quinquer 1999, citado en Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw-Hill, México, 2003, p. 352.

<sup>21</sup> El término de evaluación formativa fue acuñado por Scriven en 1967. No obstante, vale la pena aclarar, siguiendo a Linda Allal y Lucie Mottier López (“Formative assessment in learning: a review of publications in French”, en OECD/CERI, *What works in the formative assessment - improving learning in secondary classrooms*, OCDE, París, 2005, disponible en: <http://www.oecd.org/edu/ceri/35337948.pdf>), que su autor no lo vinculó a la evaluación de aprendizajes en el aula, sino a la evaluación del currículo, de materiales instruccionales y de programas educativos en sentido amplio y desde una perspectiva sistémica. Fue Bloom quien, unos años después, extendió este concepto al campo de la evaluación de logros académicos de los estudiantes.

<sup>22</sup> Perrenoud, o. cit., p. 116.

<sup>23</sup> Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, o. cit., p. 354.

<sup>24</sup> Jean-Marie De Ketele, *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Visor, Madrid, 1984, pp. 5 y 6.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 6.

tecnicista o en prácticas que privilegien lo burocrático-administrativo sobre lo académico. Sin un marco conceptual, las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza.<sup>26</sup>

Se podría esperar que el currículum, como conjunto de regulaciones específicamente vinculadas con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos<sup>27</sup> sea uno de los referentes de las prácticas de evaluación de aprendizajes en el aula. Sin embargo:

Los programas dejan a los profesores un importante margen de interpretación y una esfera de autonomía en cuanto a su transposición didáctica. Según la expresión de Chevallard, el programa es un marco vacío: si el profesor “ve el cuadro ya pintado” es porque proyecta en él todo lo que tiene en la mente como producto de su formación, pero también de su concepción personal de la cultura y de la excelencia.<sup>28</sup> Se sigue que, incluso si evaluaran exactamente lo que enseñan, los docentes no evaluarían las mismas adquisiciones porque no valorizan, no dominan y no enseñan exactamente los mismos saberes y habilidades. Por lo tanto, si nos limitamos a consultar los textos oficiales, es bastante difícil identificar las exigencias que están en la base de la evaluación escolar.<sup>29</sup>

El régimen de aprobación y el de promoción ofrecerían un conjunto de márgenes y posibilidades de actuación en materia de evaluación a maestros y profesores. Se trataría, no obstante, de un referente insuficiente para regular el contenido y los criterios que caracterizan las prácticas de evaluación de los maestros y profesores en las aulas:

Los textos legislativos y reglamentarios dicen lo que se debe enseñar, pero definen con mucha menos claridad lo que los alumnos están en condiciones de aprender y, por lo tanto, lo que se debe evaluar. En ciertos sistemas educativos, mientras que una circular precisa hasta el detalle la manera de redondear un promedio o construir un baremo, se dejan muy ampliamente a la apreciación del docente el contenido de la evaluación y el nivel de exigencia.<sup>30</sup>

Feldman y Palamidessi señalan que en la configuración de las prácticas de enseñanza confluyen este marco institucional con el “marco mental” del

<sup>26</sup> Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, o.cit. p. 357.

<sup>27</sup> Silvana Gvirtz y Mariano Palamidessi, *Currículum y enseñanza. El ABC de la tarea docente*, Aique, Buenos Aires, 2004.

<sup>28</sup> Yves Chevallard, “Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes e posibles”, *Bulletin de l'APMEP* 352 (febrero), 1986, disponible en: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les\\_programmes\\_et\\_la\\_transposition\\_didactique.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf).

<sup>29</sup> Perrenoud, o. cit., p. 36.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

profesor.<sup>31</sup> Podría decirse que también lo hacen en las prácticas de evaluación. La comprensión de los procesos de evaluación en las aulas exige, por lo tanto, atender a las prácticas de enseñanza particulares en las que estos se inscriben. Siguiendo a Camilloni: “No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado”.<sup>32</sup>

Aunque el currículum y la normativa acerca de la evaluación en las aulas constituyen referentes esperables de las prácticas y decisiones concretas de los docentes en materia de evaluación, el estudio de las concepciones de los maestros y profesores acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se presenta como una opción necesaria para comprender el papel que juega la evaluación en la construcción de las trayectorias educativas de los estudiantes.

El referente de un proceso de evaluación es la construcción conceptual de aquello que busca evaluarse, lo cual incluye siempre un componente valorativo, “porque expresa lo deseable o lo que se quiere alcanzar”.<sup>33</sup>

## Recolección e interpretación de evidencia empírica

Existen diversos modos de recoger información sobre el proceso y los resultados de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Los datos recabados son únicamente aproximaciones a aquello que se busca evaluar,<sup>34</sup> por lo que el docente debe seleccionar o construir evaluaciones diversas, atendiendo a su propuesta pedagógica.<sup>35</sup>

Uno de los instrumentos más empleados cuando la evaluación de aprendizajes persigue fines sumativos (decisiones de certificación, acreditación o promoción) es la prueba escrita. Como señalan Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, “a pesar de los inconvenientes y las fuertes críticas que se les ha hecho, las pruebas de lápiz y papel continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar [para] verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado”.<sup>36</sup>

Mediante la puntuación de las diferentes tareas o ítems que componen la prueba se obtiene una calificación que, se entiende, permite cuantificar el desempeño o logro del estudiante. De Ketele clasifica los ítems que componen las pruebas

<sup>31</sup> Daniel Feldman y Mariano Palamidessi, *La programación de la enseñanza en la universidad*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2000.

<sup>32</sup> Alicia Camilloni, “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en Alicia Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós Educador, Buenos Aires, 1998, p. 68.

<sup>33</sup> Pedro Ravela, “Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Ficha 2”, PREAL, Santiago de Chile, 2006, p. 2, disponible en: [www.preal.cl](http://www.preal.cl).

<sup>34</sup> Pedro Ravela, “Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Ficha 1”, PREAL, Santiago de Chile, 2006, disponible en: [www.preal.cl](http://www.preal.cl).

<sup>35</sup> Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, o. cit., p. 361.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 379.

en dos grandes tipos: ítems de selección y de producción.<sup>37</sup> En el proceso de elaboración de estos ítems<sup>38</sup> se pone énfasis en que contengan un nivel satisfactorio de validez y confiabilidad.<sup>39</sup>

Doyle clasifica los ítems o tareas en cinco categorías:

- Tareas de memoria, en las que se espera de los alumnos que recuerden o reproduzcan información previamente adquirida, referida a datos, hechos, nombres. La información adquiere un carácter episódico sin trazazón interna. El resultado o ejecución de estas tareas es bastante predecible.
- Actividades de procedimiento o rutina: en las que se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta.
- Tareas de comprensión, en las que se requiere a los alumnos que puedan darnos su propia versión de la [información], que apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc. Exigen la captación del significado del contenido del que se ocupan. [...] Este tipo de tareas pretenden generar estrategias o resultados partiendo de la captación de la estructura semántica [...].
- Tareas de opinión, en las que se pide al alumno que muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos, escasamente predecibles [...]
- Tareas que implican procesos de descubrimiento, cuyo producto final [son] resultados de alguna forma redescubiertos por el alumno.<sup>40</sup>

La evaluación adquiere significado cuando logra interpretar y construir juicios de valor acerca de su objeto. Ravela considera que es posible identificar tres tipos de enfoques para la construcción de juicios o interpretaciones en la evaluación educativa: el enfoque normativo, el criterial y el de progreso.<sup>41</sup>

En el primero, con finalidad selectiva, se compara el rendimiento académico de cada sujeto con el del grupo al que pertenece. La crítica principal a este enfoque es que no brinda información sobre qué es deseable que los estudiantes

<sup>37</sup> De Ketele, o. cit.

<sup>38</sup> Para la construcción de ítems de selección véase Thomas Haladyna, Ronald Haladyna y César Merino Soto, "Preparación de preguntas de opciones múltiples para medir el aprendizaje de los estudiantes", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 2002, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/267Haladyna.PDF>, y para desarrollar ambos tipos de ítems De Ketele, o. cit.

<sup>39</sup> Camilloni, "La calidad de los programas...", o. cit., p. 79.

<sup>40</sup> Walter Doyle, "Academic work", *Review of Educational Research*, University of Texas, vol. 53, n° 2, Austin, 1983, 1991, pp. 20 y 21.

<sup>41</sup> Pedro Ravela, "Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Ficha 3", PREAL, Santiago de Chile, 2006, disponible en: [www.preal.cl](http://www.preal.cl).



aprendan y cuán cerca o lejos de esa aspiración se encuentra cada uno.<sup>42</sup> A su vez, este enfoque asume que los resultados y capacidades de los estudiantes se distribuyen en una curva normal, cuando “los distintos aspectos que se evalúan pueden distribuirse y, por lo tanto, representarse, con distintos tipos de curvas”.<sup>43</sup>

Para que haya evaluación con sentido pedagógico, Camilloni<sup>44</sup> y Ravela<sup>45</sup> sostienen que el enfoque criterial, que contrasta el desempeño a valorar con los parámetros preestablecidos, resulta el más adecuado.

La perspectiva de progreso, en la que el desempeño de un mismo estudiante se compara en diversos momentos del proceso educativo, constituye otra opción a considerar para la elaboración de juicios de valor enmarcados en concepciones del aprendizaje como un proceso de construcción.

Los juicios valorativos en evaluaciones sumativas suelen expresarse en escalas de calificación numéricas o conceptuales. No obstante, para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes “puede haber valoraciones que se expresan en el marco de la interacción directa entre evaluador y evaluado, sin necesidad de resumirlas en un juicio taxativo o en un puntaje”.<sup>46</sup>

## Toma de decisiones de calificación y promoción

La certificación es una función social ineludible que las instituciones educativas deben cumplir. Al final de un grado o de un ciclo educativo es necesario que las instituciones indiquen qué estudiantes han logrado los conocimientos y competencias estipulados para ese nivel —lo cual además implica que se encuentran preparados para realizar los estudios correspondientes al nivel siguiente.<sup>47</sup>

Las investigaciones antecedentes<sup>48</sup> muestran que en las decisiones de certificación y promoción no solo se toma en cuenta el grado de cumplimiento de los objetivos terminales o intermedios,<sup>49</sup> sino también la asistencia, el cumplimiento de tareas domiciliarias, la prolijidad de los trabajos escritos,<sup>50</sup> entre otros. A su vez,

<sup>42</sup> *Ibidem.*

<sup>43</sup> Alicia Camilloni, “Escalas de calificación y regímenes de promoción”, en Alicia Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós Educador, Buenos Aires, 1998, p. 172.

<sup>44</sup> *Ibidem.*

<sup>45</sup> Pedro Ravela, “Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Ficha 3”, o. cit.

<sup>46</sup> Pedro Ravela, “Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Ficha 2,” o. cit., p. 7.

<sup>47</sup> Pedro Ravela, “Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Ficha 1,” o. cit., p. 4.

<sup>48</sup> Pedro Ravela, “Consignas, devoluciones y calificaciones...”, o. cit., pp. 49-89; Beatriz Picaroni, “La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres”, PREAL, Santiago de Chile, 2009, disponible en: <http://www.grade.org.pe/gteepreal/evaluacion/>; Ravela, Leymoní, Viñas y Haretche, o. cit., pp. 20-45.

<sup>49</sup> De Ketele, o. cit.

<sup>50</sup> Por “escrito” se alude en Uruguay a una prueba escrita que el docente aplica con la periodicidad y conjunto de contenidos que él mismo determina. Es el instrumento más frecuentemente empleado en

Camilloni<sup>51</sup> analiza cómo los docentes sustentan juicios evaluativos sobre los estudiantes no fundados en suficientes evidencias de su desempeño.

Las calificaciones pueden ser un medio que utilice el docente para controlar el trabajo y el comportamiento de sus alumnos.<sup>52</sup> La evaluación, además de:

...situar a cada uno en su justo nivel de excelencia, [...] crear jerarquías de excelencia, [es también] un mensaje, cuyos fines son pragmáticos. Por consiguiente, el docente modula sus baremos con respecto a fines tan diversos como las apuestas que se presentan a lo largo de todo el año escolar: mantenimiento del orden, desarrollo de un clima favorable al trabajo, progreso en el programa, movilización en vista a la realización de un examen o una prueba común, comienzo con notas severas, elevadas poco a poco en el curso del año "para mantener la presión".<sup>53</sup>

Con respecto a los modos en que se construyen las calificaciones y se establecen los criterios de suficiencia:

El profesor goza de una amplia autonomía en la manera en que compone, administra, corrige y califica sus pruebas escritas u otros momentos del trabajo escolar. De tal modo que, cuando se comparan exigencias entre clases y establecimientos, se observan fuertes variaciones [...] según la clase de la que forma parte, un alumno no recibirá la misma enseñanza ni será juzgado a la luz de las mismas normas de excelencia y los mismos niveles de exigencia.<sup>54</sup>

Como afirma Camilloni, las decisiones de los docentes se basan en sus teorías y concepciones sobre enseñanza y aprendizaje:

Las decisiones de los docentes están fundadas sobre sus concepciones acerca de qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir y qué funciones tiene que cumplir la escuela. Hay pues, un conjunto de teorías o ideas más o menos explícitas o, a veces, implícitas, basadas en el sentido común o en teorías científicas —según los casos— a través de las cuales cada docente procura construir explicaciones de los procesos y las funciones relacionadas con la intervención pedagógica [...]. Si el docente tiene que contar con teorías explicativas acerca de cómo aprenden los alumnos y sobre qué es enseñar, también deberá trabajar con teorías acerca de la evaluación, su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el lugar que ocupa la evaluación en la administración de un proyecto de enseñanza, qué alcances y límites debe tener.<sup>55</sup>

Para la autora es deseable "insistir en la necesidad de que todas esas teorías sean consistentes entre sí y conformen, en su conjunto, una base de percepción,

---

los cursos de educación media para la calificación de los estudiantes. En ocasiones las inspecciones de asignatura brindan orientaciones para su elaboración, aunque es una práctica mayormente librada al criterio de cada docente.

<sup>51</sup> Alicia Camilloni, *Las apreciaciones personales del profesor*, Mimeo, Buenos Aires, 1987.

<sup>52</sup> Philip Jackson, *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1992 (1ra. edición 1968).

<sup>53</sup> Perrenoud, o. cit., p. 40.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>55</sup> Alicia Camilloni, "La calidad de los programas...", o. cit., pp. 68-70.

pensamiento, sentimiento y conocimiento que permita fundar y justificar la acción docente".<sup>56</sup> No obstante, esto no es sencillo pues, como afirma Perrenoud,<sup>57</sup> la investigación didáctica tiene una deuda con la producción de conocimiento sobre evaluación. Por otra parte, la formación docente en la región tampoco ha sabido darle a la evaluación un espacio de tratamiento privilegiado.<sup>58</sup> Estos factores, sumados a los modos en que se organiza el trabajo docente en Uruguay y otros países de la región,<sup>59</sup> en los que maestros y profesores cuentan con pocos espacios para el trabajo colectivo fuera del aula, restringen las posibilidades de formarse, reflexionar y modificar las prácticas de evaluación.

A partir de las preocupaciones manifiestas en los estudios referidos, la presente investigación busca problematizar la relación entre el discurso y las propuestas de evaluación desarrolladas por los maestros y profesores. El objetivo es contribuir al conocimiento y mejora de las prácticas de evaluación de aprendizajes en el aula, así como a la continuidad educativa de los estudiantes.

---

<sup>56</sup> *Ibidem*, pp. 70 y 71.

<sup>57</sup> Perrenoud, o. cit., 2008.

<sup>58</sup> Pedro Ravela, "La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales...", o. cit.; Ravela, Leymoní, Viñas y Haretche, o. cit., pp. 20-45.

<sup>59</sup> Justa Ezpeleta, *Escuelas y Maestros*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

## Metodología (síntesis)

Atendiendo a los objetivos expuestos, la investigación, de carácter exploratorio, adopta el estudio de casos múltiples como estrategia metodológica. Como la investigación busca reconstruir y comprender discursos, prácticas y experiencias de evaluación desde la perspectiva de docentes y estudiantes, es la institución educativa el ámbito “natural” a considerar en el proceso de selección de los casos.

El estudio de casos no obedece a la lógica estadística, es decir, no se rige por el principio de representatividad de la muestra, sino que lo que predomina en la selección de los casos es su carácter ejemplar. En el proceso de selección de establecimientos se buscó conformar una muestra intencional capaz de contribuir a la producción de información de acuerdo a los siguientes criterios:

- Nivel socioeconómico de la población atendida: se buscó trabajar en todos los casos con población de los dos quintiles inferiores de ingresos, para que diferencias en las prácticas de evaluación observadas solo puedan atribuirse a factores internos al sistema educativo.
- Subsistema al que pertenece el centro: se seleccionaron 12 liceos, 12 escuelas primarias y 4 escuelas técnicas; 28 centros educativos en total.
- Ubicación geográfica: se seleccionaron centros de Montevideo y el interior del país (relación 2:1 para escuelas primarias y liceos; 1:1 para escuelas técnicas).
- Tasa de promoción en primer año de educación media: la mitad de los centros se encuentran en el extremo superior del rango, la otra mitad en el extremo inferior, considerando por separado Montevideo e interior.
- Matrícula de primer año de educación media: se excluyeron los centros con matrícula pequeña. En Montevideo se seleccionó la mitad de los centros con matrícula mediana (promedio) y la otra mitad con matrícula grande. En el interior no se realizó esta distinción.
- Procedencia de los estudiantes: las escuelas primarias fueron seleccionadas teniendo en cuenta el porcentaje de estudiantes que aportan a los liceos seleccionados, de acuerdo a datos del sistema de bedelías SECLI.
- Proximidad geográfica: se procuró, dentro de lo posible, que las escuelas técnicas y primarias seleccionadas fueran cercanas a los liceos elegidos.

En la selección de docentes para la entrevista en profundidad se siguieron los siguientes criterios:

- Asignaturas: en cada liceo o escuela técnica se eligieron cuatro profesores de primer año, uno por cada asignatura entre Idioma Español, Matemática, Historia y Ciencias Físicas. En total se seleccionaron 64 docentes de media (48 en liceos, 16 en escuelas técnicas).

- **Permanencia:** los docentes debían haber trabajado en 2012 en el mismo año (sexto de escuela o primero de media) y preferentemente en el mismo establecimiento.
- **Grupos a cargo:** en media se buscó contar con grupos de alumnos que tuviesen clase en 2013 con todos o la mayoría de los docentes elegidos.
- **Turno:** en primaria se seleccionaron dos maestros por centro (24 en total), que cumplieran el requisito de permanencia y que pertenecieran, de ser posible, al turno que tiene más estudiantes que luego van a uno de los liceos seleccionados.
- **Adhesión:** siguiendo los criterios anteriores, la participación de los docentes fue voluntaria en todos los casos.

La selección de estudiantes para encuestas y grupos focales se realizó como sigue:

- La encuesta de estudiante de primaria se aplicó a todos los alumnos del grupo a cargo de cada maestro seleccionado (total: 24 grupos, 576 estudiantes).
- La encuesta de estudiante de media se aplicó a todos los alumnos de los dos grupos de primero en que coincidían la mayoría de los profesores entrevistados. En total, participaron 24 grupos de liceos (510 estudiantes) y 8 de escuelas técnicas (166 estudiantes).
- Los grupos focales se realizaron en todas las escuelas técnicas participantes y la mitad de los liceos (uno por estrato, al azar). En cada centro participante se eligió el grupo con más profesores entrevistados a cargo. De este grupo, se seleccionaron vía adscripción dos estudiantes con desempeño insuficiente, dos con desempeño promedio y dos con muy buen desempeño.

Toda aplicación de entrevista, encuesta o grupo focal incluyó el llenado de una bitácora de campo por parte de uno de los investigadores presentes.

En cuanto a las propuestas de evaluación, se solicitó a los docentes entrevistados los escritos aplicados a sus estudiantes de primer año en 2013, y de la prueba semestral y final de 2012. Siempre que fue posible, se recabaron además pruebas escritas de otros docentes para 2012 y 2013 a través del archivo del establecimiento.

Se realizó además una revisión documental de los programas de estudio y otros documentos curriculares vigentes, así como de la normativa de los consejos e inspecciones referida a la evaluación y al régimen de promoción en cada subsistema.

En etapa de análisis se elaboraron manuales de codificación de entrevistas, grupos focales y propuestas de evaluación, así como protocolos para la digitación y procesamiento de las encuestas.

## Principales resultados

### Sentidos y características atribuidas a las prácticas de evaluación en el tránsito

Los maestros de primaria se refieren a la evaluación como un proceso, en tanto consideran que se trata de una práctica que tiene lugar durante el año lectivo y no en instancias puntuales. Su finalidad principal sería la comprobación de ciertos resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.

En algunos casos predominaría la regulación retroactiva o remedial, de acuerdo a la cual la evaluación tendría un rol formativo en el proceso de aprendizaje de los niños: volver sobre los errores antes de seguir avanzando. A su vez, varios maestros entrevistados afirman que la evaluación les aporta elementos valiosos para revisar sus propias decisiones de enseñanza. Muy pocos vinculan de manera directa la evaluación con la tarea de calificar.

En los relatos de los docentes de educación media también está muy presente la concepción de proceso, asociada a la evaluación como acción que se extiende en el tiempo. De hecho, algunos profesores afirman estar evaluando “todo el tiempo”. Sin embargo, en sus testimonios esta mención se asocia casi únicamente a la tarea de calificar. Las actuaciones y producciones de los estudiantes, valoradas a través de diversas estrategias e instrumentos, parecen cobrar significado porque contribuyen a la calificación, desplazando el sentido pedagógico de la evaluación en el aula. Se privilegia el cumplimiento de las tareas propuestas por el profesor dado que este indicaría, para algunos docentes, una actitud positiva del estudiante frente a la asignatura.

En efecto, la función pedagógica de la evaluación, vinculada a la regulación de los aprendizajes, ocupa en la mayoría de los testimonios de docentes de educación media un lugar subsidiario. El papel de la evaluación en la tarea de enseñar tampoco tiene una presencia marcada en el discurso de los profesores. El error es visualizado en algunos casos como una “falla” que debe ser “corregida”, siendo escasos los testimonios que dan cuenta de regulaciones que promuevan la revisión de lo propuesto por el docente o lo producido por los estudiantes como parte inherente al proceso mismo de enseñar y aprender.

Dado que no siempre es posible acceder a las concepciones de los docentes mediante una entrevista, este primer análisis de su discurso se complementa con el intercambio acerca de sus prácticas de evaluación en producciones concretas. Como señala Pozo, “adjetivar estas teorías implícitas implica comprender que existen restricciones que hacen que estas no sean siempre accesibles a la conciencia, aunque sí puedan serlo sus productos”.<sup>60</sup>

<sup>60</sup> Juan Ignacio Pozo, *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Morata, Madrid, 2006, p. 71.

El análisis de las concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación, sus finalidades, sus contenidos y características, debe ser complementado con el análisis de sus producciones, realizado por los propios entrevistados, así como por especialistas en cada una de las áreas disciplinares objeto de este estudio.

## Las propuestas de evaluación escrita y las prescripciones curriculares

El análisis de las propuestas de evaluación aportadas por los entrevistados muestra que en educación media, de manera más marcada que en primaria, las actividades que componen las propuestas de evaluación exigen de los alumnos respuestas unívocas, usualmente breves, o la resolución de ejercicios de aplicación rutinaria. Este tipo de tareas implican la recuperación y uso de conocimientos de tipo factual o procedural. A su vez, las tareas no se presentan enmarcadas, sino que se encuentran descontextualizadas, suponiendo el dominio de contenidos y lenguaje formal por parte del estudiante.

En todas las áreas de conocimiento el tipo de tareas presentes en las pruebas escritas sugeriría que la ejercitación, como modo reiterativo de ensayo, sería la forma privilegiada por los docentes para el aprendizaje. Convertir magnitudes expresadas en un sistema de medida a otro, establecer el período en años comprendido en un determinado siglo, dividir palabras en sílabas, aplicar propiedades en cálculos rutinarios, son ejercicios que podrían utilizarse como paso previo para enfrentar a los estudiantes a tareas de aprendizaje de mayor complejidad. Sin embargo, en las pruebas escritas analizadas no son frecuentes las tareas que involucran habilidades y conocimientos más complejos, tales como la producción de textos propios, la construcción de argumentos o la elaboración de explicaciones frente a problemas abiertos aplicables al contexto cotidiano de los estudiantes. El mayor número de actividades que apuntan a la conceptualización y la interpretación fueron halladas en primaria, así como en las asignaturas Historia e Idioma Español de media.

Si bien las prescripciones curriculares que regulan las prácticas de enseñanza en ambos ciclos no fueron el principal objeto de estudio de esta investigación,<sup>61</sup> se realizó una revisión documental para contextualizar las prácticas de evaluación analizadas. En ambos ciclos los contenidos de enseñanza se presentan como “temas”, y son escasas y generales las orientaciones relativas a los modos en que se concibe su alcance y tratamiento en el aula.

A su vez, el programa de primaria presenta una secuenciación abierta, por la cual los “temas” pueden ser tratados reiteradamente año a año. No se incluyen orientaciones que jerarquicen aquellos a retomar o indiquen cómo hacerlo para

<sup>61</sup> Por un análisis detallado de las prescripciones curriculares, ver el estudio “Transformaciones curriculares en Uruguay. Análisis prospectivo de los planes de estudio de educación primaria y media”, realizado por Daniel Feldman, Mariano Palamidessi y otros (INEEd, 2014).



evitar repeticiones y profundizar. Estas características de la pauta curricular podrían propiciar el tratamiento superficial de numerosos temas en un mismo año. De hecho, muchos de los profesores entrevistados perciben que el programa de sexto es demasiado extenso y que los maestros de primaria, en lugar de tratar contenidos que serán abordados en educación media, deberían hacer mayor hincapié en algunos saberes que consideran clave para enfrentar los desafíos académicos del siguiente ciclo: la lectura, la escritura y la capacidad de operar en Matemática.

Por su parte, los programas de primer año de educación media, fuertemente atravesados por la lógica disciplinar, comparten una preocupación inicial por introducir a los alumnos en contenidos y lenguajes formales, que exigen razonamiento abstracto. Se propone comenzar el curso abordando temas de fuerte contenido epistemológico y metodológico, tales como el objeto de estudio y los modos en que se produce y valida el conocimiento en cada una de las disciplinas que atraviesan a la asignatura en cuestión.

Estas características podrían explicar los contenidos que seleccionan los profesores y el lenguaje formal con que estos se presentan en las pruebas escritas de educación media. Si bien algunas asignaturas han revisado sus programas de estudio, los docentes entrevistados dicen basar sus propuestas de evaluación principalmente en la planificación propia del curso, por lo que las prácticas de evaluación estarían influenciadas también por la tradición y las características de la formación docente recibida.<sup>62</sup>

## Construcción de la calificación, expectativas y resultados

Aunque muchos docentes asocian la evaluación al proceso formativo, cuando describen sus prácticas estos aspectos se diluyen, y cobra centralidad la evaluación entendida como dispositivo para verificar ciertos logros y calificar a los estudiantes. Solo algunos testimonios mencionan sus decisiones didácticas —la selección y abordaje de los contenidos en clase, los recursos didácticos utilizados y el formato de las pruebas— como factores que tienen incidencia en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y cuyos resultados son, posteriormente, objeto de calificación. Al calificar, el docente pone de manifiesto una tensión entre el mandato social de acreditar los conocimientos y capacidades adquiridos por los estudiantes y la necesidad de que el juicio de valor emitido contribuya al proceso de formación.

El peso que los docentes otorgan a las distintas actividades de una prueba, así como los criterios de suficiencia, parecen depender tanto del tipo como del contenido de las actividades que las componen. Muchas veces estos criterios no

<sup>62</sup> Aunque el Reglamento de evaluación y pasaje de grado (REPAG) prescribe la aplicación de “tareas escritas” o “trabajos escritos”, los docentes lo interpretan como “escritos” en su concepción más tradicional.

son explicitados, o son establecidos luego de aplicada la prueba, lo que podría afectar su validez como instrumento de acreditación de saberes.<sup>63</sup> Los criterios de calificación que un docente adopta para las pruebas, en ocasiones, varían de una instancia a otra. También cambian los criterios entre docentes, ya que cada uno prioriza aspectos diversos del desempeño. Incluso, hay quienes critican el uso de la prueba escrita por considerarla un dispositivo que capta un momento puntual del estudiante y no contempla los distintos ritmos de aprendizaje.

Al momento de construir la calificación para el boletín, así como para definir la promoción de un curso, se observa que las pruebas escritas tienen en media una notoria centralidad. Esto podría deberse a que la normativa vigente para ambos ciclos las prescribe en mayor medida que en primaria.

Algunos profesores complementan la calificación de las pruebas escritas con la del trabajo en clase, la conducta y la actitud, sobre todo en los casos de pruebas escritas insuficientes. Otros promedian las calificaciones obtenidas en las pruebas escritas con el trabajo en clase y la actitud del estudiante, asignando un valor equivalente a estos tres aspectos del desempeño de los alumnos. De este modo, no se certificaría únicamente la apropiación de saberes, sino también la “actitud” del estudiante, con la que muchos docentes refieren principalmente a la conducta.

El comportamiento es valorado por el modo en que “se conduce” cada alumno en clase, así como a partir del interés demostrado por el estudiante en el cumplimiento de las tareas solicitadas por el profesor. Este cumplimiento es valorado, en ocasiones, independientemente de que el resultado sea el esperado por el docente.

El discurso de los entrevistados deja entrever la multiplicidad de criterios y aspectos ponderados a la hora de calificar a los estudiantes, siendo frecuente la alusión a la evaluación como práctica individual, lo que evidencia el carácter discrecional de las calificaciones.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas escritas son más acordes con las expectativas de los docentes, además de suficientes en un mayor número de casos,<sup>64</sup> en sexto de primaria que en primer año de educación media. Asimismo, la proximidad entre resultados y expectativas es mayor en centros del interior del país que en Montevideo, para ambos ciclos, aunque de manera menos marcada en media. Según afirman los profesores, sus expectativas sobre los logros que pueden alcanzar los alumnos de primer año no son demasiado altas. Señalan que, aun así, los alumnos suelen obtener resultados que distan de lo esperado en las instancias de evaluación que les proponen.

Los maestros mencionan la incidencia de variables didácticas en los logros de los alumnos. El trabajo en clase sobre los contenidos evaluados mediante

<sup>63</sup> Esperar a la aplicación de la prueba para definir el puntaje de cada actividad, comparando el desempeño de los estudiantes, prioriza un enfoque normativo por sobre el criterial. Las dificultades de este enfoque han sido abordadas en el marco teórico de este estudio.

<sup>64</sup> De acuerdo con los resultados estimados por los entrevistados.

recursos didácticos que despierten el interés y las instancias de revisión y ejercitación previas a la prueba son los principales factores a los que atribuyen las calificaciones suficientes. Asimismo, asocian las calificaciones insuficientes a situaciones en que lo evaluado no ha sido muy trabajado en clase o se presenta en un formato poco amigable. También afirman que la apropiación de los contenidos trabajados en sexto año depende del grado de dificultad que presenta el “tema” tratado. Sostienen que el interés que despierta la temática en los estudiantes puede constituir un factor de peso.

Algunos maestros centran sus explicaciones de los resultados insuficientes en características del contexto socioeconómico o familiar de los estudiantes como la falta de hábito de estudio en el hogar. Del mismo modo, los profesores mencionan la “falta de estudio” y “falta de interés” de los estudiantes y sus familias. También aluden a dificultades de aprendizaje o de comprensión lectora como aspectos sobre los que consideran no se puede intervenir en el último año de primaria ni en el primer año de media, sino que deberían trabajarse en años anteriores. A estos problemas se agrega, en educación media, otros que no son mencionados por los maestros de primaria: la asistencia intermitente a clases, el apego de los estudiantes al aprendizaje memorístico y sus dificultades para enfrentar tareas que requieran capacidad de abstracción.

Finalmente, hay profesores que señalan que muchos de los problemas que afectan el desempeño en las evaluaciones, principalmente las dificultades en la lectura y escritura, se “arrastran” desde primaria. Solo algunos profesores hacen referencia a características propias de sus decisiones en materia de enseñanza y evaluación (el abordaje didáctico de los contenidos, el formato de las evaluaciones y las condiciones de su aplicación) como elementos capaces de incidir en los resultados de los estudiantes, principalmente en aquellos que son inferiores a sus expectativas.

## Criterios de acreditación y promoción para sexto de primaria y primero de media

Maestros y profesores coinciden en que comprender distintos tipos de textos, expresarse por escrito con un grado de coherencia y apego a las normas suficientes para hacerse comprender por otro, así como realizar las cuatro operaciones básicas con números naturales, deberían sustentar los criterios mínimos para decidir la promoción de los alumnos en el último año de la educación primaria.

La capacidad de expresarse oralmente, la resolución de problemas y la incorporación de nuevos modos de estudiar son otros de los saberes considerados fundamentales. Los maestros aluden también a la actitud, el esfuerzo y el trabajo en clase, mientras que los profesores refieren a la disciplina y la autorregulación como hábitos que deben ser adquiridos en esta etapa. Algunos profesores mencionan contenidos mínimos, que varían por asignatura, pero la mayoría prioriza los anteriormente mencionados.

La normativa vigente establece que un estudiante debe reunir un mínimo de asistencias al centro y contar con una calificación conceptual de “Bueno” (equivalente al 6<sup>65</sup>) para alcanzar la promoción. Sin embargo, no se significa este concepto en términos de saberes o aprendizajes para ningún año escolar. Los maestros entrevistados dicen tomar decisiones de promoción basadas en estos criterios mínimos y consideran que la mayoría de los alumnos logra alcanzarlos al concluir sexto. Los profesores de primer año son más críticos al respecto, reconociendo la presencia —en aumento— de estudiantes en su curso que no se habrían apropiado de los saberes y hábitos que consideran fundamentales para finalizar primaria.

Maestros y profesores mencionan que cuando la diferencia entre la edad cronológica y la esperada para concluir el ciclo es demasiado amplia la promoción por “extraedad” o “pase social” puede ser una decisión a tomar, aunque los aprendizajes sean solo parcialmente alcanzados. Los testimonios aluden a una voluntad institucional y del sistema educativo de promover a los estudiantes en ese último grado del ciclo escolar. En el discurso de algunos maestros se identifica una preferencia por que la repetición sea una decisión que, de tomarse, se concrete en los primeros grados de primaria.

No todos los profesores de primer año están dispuestos a trabajar la lectura y escritura con quienes presentan dificultades en esas áreas cuando ingresan a media. Incluso si lo estiman relevante, consideran que el esfuerzo debería concentrarse en el horario de Idioma Español. Los docentes de esta asignatura, sin embargo, afirman que ayudar a estos estudiantes es tarea de todos los profesores como parte de una formación común.

A pesar de ello, las características del régimen académico hacen que la promoción no se asuma como una decisión colectiva de los profesores de un mismo curso. Los profesores consideran que la repetición del año lectivo es consecuencia de una sumatoria de acontecimientos de los que no suelen estar al tanto, pues tienen lugar en espacios curriculares ajenos al propio. El formato de la educación media, que trabaja por asignaturas, implica que los saberes mínimos para acreditar primer año se encuentren fragmentados por áreas. Los profesores aluden a reuniones de “cierre de notas” como instancias administrativas destinadas a transmitir las decisiones de acreditación que cada uno ya tomó; pocos refieren a una discusión o intercambio que conduzca a decisiones conjuntas acerca de la promoción de los estudiantes.

Los docentes de una misma asignatura, en ocasiones, intercambian y acuerdan cuáles serían los saberes mínimos. Sin embargo, no siempre coinciden en qué

---

<sup>65</sup> En primaria la escala está compuesta de diez valores conceptuales. De menor a mayor, estos son: Regular, Regular Bueno, Bueno Regular, Bueno, Bueno Muy Bueno, Muy Bueno Bueno, Muy Bueno, Muy Bueno Sobresaliente, Sobresaliente Muy Bueno y Sobresaliente. El mínimo de suficiencia en primaria es el Bueno. En educación media básica se utiliza una escala del 1 al 12, donde el mínimo de suficiencia es el 6.

grado de desarrollo de estos saberes sería necesario para la promoción. Mientras que para algunos profesores el estudiante que no demuestra haber incorporado todos esos saberes debe rendir examen, otros definen saberes “fundamentales” para el segundo año, e incluso hay un tercer grupo que admite promover a estudiantes que no adquieren lo mínimo necesario para el segundo año en base a factores actitudinales, como el interés y el esfuerzo.

Los entrevistados señalan que cada vez son más los estudiantes que deben rendir examen, pero quedan inhabilitados de rendirlo y no son promovidos por exceder el número máximo de inasistencias o de asignaturas insuficientes previsto en el REPAG. En general, los docentes entrevistados no consideran que este fenómeno sea consecuencia directa de sus prácticas de evaluación o tenga que ver con aspectos cognitivos. Para ellos sigue siendo el estudiante el responsable exclusivo de las causas de su repetición: inasistencias a clase, “mala actitud” —desinterés en el curso, falta de esfuerzo en las tareas que el docente plantea— y “mala” conducta impedirían la adquisición de los saberes requeridos. Señalan, además, cambios en el modo de vinculación entre adultos y jóvenes, lo que también incidiría en la relación entre docentes y alumnos.

En educación media el componente actitudinal es significado por los docentes como un aspecto propio del entorno familiar y no del ambiente institucional. Sin embargo, conducta y actitud tienen gran influencia en la calificación del estudiante. Esta forma de concebir la responsabilidad sobre el comportamiento podría presentar dificultades en la promoción de aquellos estudiantes que pertenecen a la primera generación de su familia en acceder a este ciclo educativo y no cuentan con quien les transmita el deber ser del “oficio de alumno”.

Los cambios que los docentes perciben podrían deberse tanto a transformaciones sociales más amplias como a la creciente incorporación de nuevos sectores sociales al sistema educativo. El desafío se encuentra, por tanto, en la adaptación de las instituciones —y de las prácticas de quienes las conforman— para permitir un tránsito más fluido de todos los estudiantes desde la educación primaria hacia la educación media, así como la culminación de esta última, de acuerdo a lo establecido por la legislación vigente. Es clave contar con una definición clara y consensuada de los saberes mínimos y esperables a adquirir por los estudiantes en cada nivel educativo, así como con alternativas que contemplen los diferentes ritmos de aprendizaje.

## La perspectiva de los estudiantes

Tanto los estudiantes de primaria como los de educación media vinculan la palabra evaluación con “prueba”, “estudiar” y “trabajo”. Aquellos que declaran contar con calificaciones más altas, así como los varones, tienden a relacionarla con la “nota” o “calificación”. Por su parte, aquellos con calificaciones más bajas, así como las mujeres, vinculan la evaluación a “lo que sé” y “lo que aprendí”.

Los estudiantes de ambos ciclos afirman que los profesores evalúan para ver “si aprendieron”. Refieren tanto a la función social de la evaluación (la necesidad del docente de calificar el desempeño), como a la función formativa (la evaluación brinda información sobre qué temas no quedaron claros y deben ser retomados). Al respecto, los estudiantes reconocen que las pruebas escritas los ayudan a entender de qué se trata cada materia. Sin embargo, el aporte de la evaluación parece restringirse a la regulación de carácter retroactivo, asumiendo características remediales: se reitera aquello que se considera útil para enmendar los errores cometidos.

La mayoría de los estudiantes considera que existe una relación entre lo que se enseña y lo que es evaluado. Sin embargo, mencionan que al momento de “repasar” en clase no siempre reciben orientaciones suficientes acerca de qué contenidos son los más relevantes. Esa responsabilidad de jerarquizar aquellos aspectos de importancia dentro de cada contenido parecería quedar a criterio de los estudiantes, quienes dicen apelar a la memorización para estudiar. Esto les genera dificultades, especialmente porque en algunos casos son muchos los temas que se mandan estudiar y son pocos los que se preguntan.

Las valoraciones más y menos positivas que los estudiantes construyen sobre cada asignatura, y el modo en que en ellas se evalúa, dependerían de la manera en que el docente se relaciona a diario con los alumnos, organiza y lleva adelante la clase. La capacidad y disposición del docente para escuchar opiniones, dudas, sugerencias y atender consultas mejoraría la percepción que los alumnos construyen de cada asignatura. La intervención de los pares para apoyar el aprendizaje es una estrategia que también resulta muy valorada por los estudiantes.

Con respecto a la construcción de las calificaciones, de las respuestas de los alumnos de primaria se desprende que estos perciben que los maestros consideran el proceso educativo de manera global y no únicamente a través de evaluaciones sumativas puntuales. Esto coincide con el modo en que los maestros caracterizan sus prácticas de evaluación en las entrevistas. En cambio, en educación media, y también consistentemente con lo que se desprende del análisis del discurso de los docentes de este ciclo, los alumnos estiman que todas las instancias de evaluación son traducidas en una calificación con el fin de realizar un promedio para el boletín.

Si bien, de acuerdo con los testimonios de los docentes, las pruebas escritas no tendrían mayor peso que otros dispositivos al momento de calificar el desempeño de un alumno, los estudiantes establecen una relación directa entre “evaluación” y “prueba”. Esto reforzaría la visión de la prueba como instrumento al servicio de la construcción de la calificación que —desde la perspectiva de los estudiantes— sería tenido en cuenta por los docentes en mayor medida que otros dispositivos (orales, tareas domiciliarias, etc.).

El desempeño en las pruebas escritas no resulta el único aspecto a considerar por los docentes para la construcción de las calificaciones. Los estudiantes

de educación media afirman que la conducta y el esfuerzo son, en realidad, los factores que los docentes más tienen en cuenta al momento de construir la calificación. De manera consistente con estas afirmaciones, señalan que participar en clase, mostrar una actitud positiva frente a las tareas que propone el docente y “portarse bien” son aspectos clave para recibir una “buena” nota y promover el curso. En menor medida aparecen otros aspectos que también serían valorados por los docentes en educación media al tomar decisiones de calificación y promoción, tales como la asistencia y el trabajo en clase. Estas afirmaciones de los estudiantes coinciden con aquellas de los docentes en las entrevistas.

Para mejorar las evaluaciones, los estudiantes sugieren mayores y mejores oportunidades en la clase orientadas a la “preparación” y el “repaso”, en las que se les explique y ayude a comprender “qué es lo importante”. Proponen, además, modificaciones en el formato de las evaluaciones y un acompañamiento más cercano del docente en instancias de enseñanza y evaluación, principalmente evacuando dudas.

Asimismo, después de una prueba la mayoría de los estudiantes preferiría que la devolución fuese individualizada, como se acostumbra en primaria, y no colectiva, como es frecuente en educación media. Los alumnos de educación media consideran, además, que la devolución que realizan algunos profesores es muy limitada: algunos docentes solo les otorgan la calificación obtenida, mientras que otros indican los errores en la corrección escrita, sin dejar claro por qué la respuesta no es correcta. Ambas prácticas son percibidas negativamente por los estudiantes, quienes solicitan que se les explique más y mejor en qué se equivocaron. Según los estudiantes, pocos docentes orientan a sus alumnos respecto a sus expectativas o señalan las diferencias entre lo realizado y lo esperado. Principalmente en media, aunque también en primaria, serían muy aislados los casos en que se brinda la posibilidad de rehacer o mejorar los trabajos.

Las demandas de los alumnos en materia de evaluación y devoluciones deberían considerarse en contraposición de los discursos docentes, que colocan la responsabilidad por los resultados en aspectos como la “motivación” y “el interés” de los estudiantes. Los estudiantes plantean la necesidad de promover cambios y de revisar las prácticas de evaluación.

## Incidencias de la evaluación en el tránsito entre ciclos

La multiplicación de espacios curriculares y fragmentación del tiempo propios del formato de educación media son los cambios que, tanto para maestros como para profesores y estudiantes, más inciden en el tránsito entre ciclos. Aun cuando muchos de los docentes entrevistados ejercen la docencia en establecimientos contiguos o cercanos, son pocos los que aluden a espacios o iniciativas institucionales de trabajo conjunto entre primaria y media, que permitan una mayor articulación en este punto crítico de la trayectoria educativa

de los estudiantes. El conocimiento que los docentes de un ciclo tienen del modo en que enseñan y evalúan sus colegas en el otro es acotado, limitándose a lo que les cuentan sus estudiantes, colegas, familiares, o a la propia biografía escolar.

En términos generales, los maestros consideran que la evaluación en media es “un sistema más de medición de resultados que de procesos”, manifestándose mayormente en desacuerdo con un modo de evaluación basado principalmente en pruebas escritas y en el cual el trabajo en clase no es tan valorado como en la escuela. Comprenden, sin embargo, que esto tiene que ver con la multiplicación de espacios curriculares y el menor tiempo de contacto docente-alumno.

Los intentos por pensar esta transición parecen ubicarse casi exclusivamente en la educación primaria, y se traducen en la mayoría de los casos en acciones orientadas a “habituarse” o “preparar” a los alumnos, introduciéndolos y “entrenándolos” en prácticas vigentes en la educación media. Principalmente adaptan el modo de corrección de las evaluaciones, implementando “escritos”, orales, instancias de estudio y toma de apuntes en clase. Más que para indagar sobre los aprendizajes, estas instancias se realizan para que los alumnos “pierdan el miedo” a la modalidad de evaluación en educación media. La preparación más significativa, sin embargo, sería la del trabajo por áreas integradas, en que las áreas curriculares se “reparten” entre dos o más docentes de una misma escuela. Esto permite, por un lado, mayor especialización para la enseñanza y, por otro, la iniciación de los estudiantes en el manejo de sus actividades conforme a los requerimientos de más de un docente.

Casi todos los entrevistados afirman que la preparación de la escuela para la educación media no es suficiente. Mencionan la no adquisición de hábitos de disciplina, autorregulación, autonomía y manejo del tiempo, así como de conocimientos, habilidades, y modos de estudiar. Las “justificaciones” de la falta de una mayor articulación entre ciclos las encuentran en la escasez de recursos y equipos pedagógicos de apoyo, las dificultades de aprendizaje, el olvido de lo aprendido u otras características de los estudiantes, así como en diferencias de formato escolar, desconocimiento del otro ciclo y problemas de comunicación entre maestros y profesores.

Entre los profesores, expresiones como “la escuela se está adaptando un poco a la realidad” dejan entrever una concepción de que su trabajo sería el “correcto”, al que la escuela debe adaptarse y para lo que debe preparar. Es así que valoran positivamente la implementación de “escritos” y el trabajo por “áreas integradas” en primaria. Hay quienes creen que la posibilidad de preparación depende de la escuela o del maestro. Otros, en cambio, consideran que la eficacia de la preparación está muy ligada al contexto socioeconómico del que provienen el estudiante y su familia.

Los profesores señalan que la construcción de la calificación en la escuela es diferente a la que ellos realizan en media. Mencionan que en primaria hay una mayor influencia del enfoque de progreso y énfasis en el trabajo en clase



por sobre las evaluaciones escritas sumativas. Reconocen que, entre ciclos, la asistencia y participación en clase se valoran de modo diferente.

Pocos profesores dicen utilizar estrategias para ayudar al tránsito desde media, realizando una adaptación gradual para los estudiantes que ingresan. Algunos hablan también de la necesidad de reducir el tamaño de los grupos para un trabajo más individualizado que matice las dificultades asociadas al tránsito. En general, tanto maestros como profesores proponen una mayor coordinación y la inclusión de algún tipo de período de adaptación o transición que ayude a los estudiantes al pasaje de sexto a primero.

De lo hasta aquí mencionado se desprende que la evaluación de aprendizajes juega un papel importante en el tránsito entre ciclos. El principal cambio es la existencia de pruebas escritas sumativas periódicas y con una influencia en la calificación del estudiante que igualaría o excedería la atribuida al trabajo en clase. Si bien se identifican algunas iniciativas de acercarse a la modalidad de trabajo y evaluación del otro ciclo, aún queda mucho por avanzar en el conocimiento, encuentro, intercambio y establecimiento de acuerdos entre maestros y profesores, con miras a un ajuste de expectativas de egreso e ingreso que atenúen las dificultades inherentes al tránsito de sexto de escuela a primer año de educación media.

## Consideraciones finales

La educación media, que originalmente fue pensada para un grupo social determinado, actualmente parece no poder dar respuesta al mandato de universalidad que la Ley le confiere. La educación primaria y la educación media siguen pensándose como subsistemas independientes, más que como etapas de un trayecto común de educación obligatoria. Las perspectivas y prácticas de evaluación analizadas muestran algunas de las discontinuidades que afectan el tránsito entre ciclos: diferencias curriculares, normativas y de los modos en que maestros, profesores y estudiantes conciben el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en uno y otro ciclo.

Recuperar la función pedagógica de la evaluación en la educación media parece sintetizar la demanda de los estudiantes de primer año que participaron del estudio, quienes señalan la necesidad de contar con más y mejores oportunidades y tiempos para estudiar, aprender de los errores y continuar sus estudios. En primaria, donde predomina la función formativa de la evaluación, se presenta un desafío: asegurar que todos los estudiantes egresen de este ciclo habiéndose apropiado significativamente de aquellos saberes fundamentales para el siguiente ciclo.

La reciente extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta el ciclo superior de la educación media plantea al Estado la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia, la continuidad y el egreso de todos los estudiantes de este nivel como parte de sus derechos fundamentales.





**INEEd**  
Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa