



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

El instrumento de evaluación LEO: sus usos y aportes a la protección de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas de segundo año, en escuelas urbanas del interior del país, en el año 2021

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Mtra. Silvia Lylián Rosano Caballero

Director-a de Tesis: Dra. Jeisil Aguilar Santos

Montevideo, marzo 2022

Dedicatoria

A mi hijas y esposo por acompañarme y brindarme su apoyo durante el desarrollo de este proyecto de superación profesional y personal al que le he dedicado tiempo restado a la familia.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación es el resultado de un esfuerzo personal y de la colaboración de muchas personas que han brindado su aporte y su apoyo en distintos momentos del proceso.

Agradezco especialmente:

A Gabriela compañera de parte de este trayecto, por sus aportes valiosísimos para que este proyecto pudiera concretarse.

A Patricia que desde lejos siempre ha estado apoyándome a continuar en mi proceso de formación.

A todos aquellos que participaron de la investigación: docentes, directoras y especialista.

A mi directora de tesis, la Dra. Jeisil Aguilar Santos por sus aportes teóricos, capacidad de escucha, orientaciones que me permitieron continuar y culminar este proceso.

A ANEP y a Flacso por ofrecer esta oportunidad de formación, que por su modalidad permite el acceso a docentes del interior del país.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Índice de tablas	6
Índice de gráficos	7
Índice de ilustraciones	8
Glosario de términos y abreviaturas	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
Problema de investigación	14
Objetivos	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	15
Estructura capitular	16
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1. Evaluación en educación	17
1.1.1. Factores que condicionan la evaluación.....	22
1.1.2. Las funciones de la evaluación.....	23
1.1.3. Evaluación de los aprendizajes y para el aprendizaje.	27
1.2. Investigaciones sobre evaluaciones de los aprendizajes y su uso en los centros educativos	29
1.3. Fundamentos del instrumento de evaluación LEO	32
1.4. Acercamiento al concepto de trayectoria	34
1.4.1. Trayectorias teóricas y reales.....	36
1.4.2. Los problemas entorno a las trayectorias escolares.....	37
1.4.3. El reconocimiento a la diversidad y las respuestas del sistema educativo uruguayo.	38
1.4.4. Protección de las trayectorias.....	40
1.5. Marco contextual educativo	41
1.5.1. La educación primaria: organización y propósito.....	42
1.5.2. Categorización de las escuelas.....	44
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO	47
2.1. Paradigma	47
2.2. Enfoque metodológico	49

2.3. Técnicas e instrumentos	49
2.3.1. Entrevista.....	50
2.3.2. Análisis documental.....	51
2.3.3. Encuesta.....	52
2.4. Contexto de investigación	53
2.4.1. Técnica de muestreo.....	53
2.5. Operacionalización de las variables	54
2. 6. Proyección de las fases del trabajo	56
2.6.1. Recolección de datos.....	56
2.6.2. Análisis de datos.....	56
CAPÍTULO 3 – ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
3.1. Contexto de la investigación	57
3.2. Implementación y valoración del instrumento de evaluación LEO	61
3.2.1. Aplicación del instrumento de evaluación LEO.....	61
3.2.2. Valoración del instrumento de evaluación LEO.....	69
3.3. Decisiones a partir de la aplicación de LEO y el uso de los informes	73
3.3.1. Usos del informe y concepciones docentes.....	74
3.3.2. Decisiones docentes.....	79
3.3. Intervenciones oportunas a partir de LEO	83
CONCLUSIONES	87
Referencias bibliográficas	91
ANEXOS	99
Anexo 1. Guion de entrevista a docentes	99
Anexo 2. Guion de entrevista a directores	101
Anexo 3. Guion de entrevista a especialista	103
Anexo 4. Matriz de análisis de actas de sala docentes	104
Anexo 5. Matriz de análisis de proyectos o secuencias	105
Anexo 6. Cuestionario	106

Índice de tablas

Tabla 1. Estructuración de la educación formal según la LGE, con modificativas realizadas por la LUC	42
Tabla 2. Categorías: operacionalización.....	55
Tabla 3. Características del contexto de investigación.....	59
Tabla 4. Características de la muestra de directoras participantes	60
Tabla 5. Formas de aplicación y factores que la dificultan	66
Tabla 6. Fortalezas del instrumento de evaluación LEO, según directoras.....	70
Tabla 7. Fortalezas y debilidades del instrumento de evaluación LEO, según docentes y directoras	72

Índice de gráficos

Gráfico 1. Fortalezas del instrumento	73
Gráfico 2. Acciones realizadas por docentes a partir de la lectura de los informes	83

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Informe alumno cuyo nivel de desempeño se ubica en los niveles 3, 4 y 5	74
Ilustración 2. Informe alumno que presenta desempeños descendidos en todas las habilidades.....	75

Glosario de términos y abreviaturas

A.N.E.P. Administración Nacional de Educación Pública

A.PR.EN.D.E.R. Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

C.E.A. Centro Educativo Asociado

C.E.I.P. Consejo de Educación Inicial y Primaria

C.L.E. Cuadernos de Lectura y Escritura

CO.DI.CEN. Consejo Directivo Central

D.B.A.C. Documento Base de Análisis Curricular

D.G.E.I.P. Dirección General de Educación Inicial y Primaria

D.G.E.T.P. y UTU. Dirección General de Educación Técnico Profesional

D.I.E.E. División de Investigación, Evaluación y Estadística

D.U.A. Diseño Universal del Aprendizaje

E.I.T. Evaluación Infantil Temprana

L.G.E. Ley General de Educación

L.U.C. Ley de Urgente Consideración

M.C.R.N. Marco Curricular de Referencia Nacional

M.E.C. Ministerio de Educación y Cultura

P.T.P. Proyecto de Trabajo Personalizado

R.A.E. Real Academia Española

S.E.A. Sistema de Evaluación de Aprendizajes

U.N.E.S.C.O. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN

La evaluación nacional en Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) es aplicada por las y los docentes al alumnado de segundo año de las escuelas primarias, en Uruguay, de forma autónoma y voluntaria desde el año 2018. Se propone monitorear los aprendizajes en Lengua y brindar información que posibiliten la toma de decisiones para la mejora de estos aprendizajes. Este trabajo de investigación se propone analizar la relación entre las evidencias que aporta dicho instrumento de evaluación y la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos con niveles de desempeño descendidos con respecto a lo esperado al finalizar el primer ciclo. Para lograr cumplir con este objetivo se describen las formas de aplicación y las valoraciones que realizan docentes y directivos de este instrumento de evaluación. Se indaga acerca de los usos de los informes individuales, las acciones docentes que se realizan posteriormente a la aplicación y se identifican algunas de las concepciones subyacentes en relación a la evaluación. Por último, se identifican las intervenciones que realizan los docentes para la atención de las singularidades a partir de los resultados obtenidos. Participaron de la muestra 4 directoras, 15 docentes, una especialista. Para la obtención de la información se emplearon la entrevista y el análisis documental, complementando con una encuesta a docentes. Los resultados evidencian que el instrumento de evaluación LEO es aplicada de diferentes formas dependiendo de las condiciones institucionales, existe una valoración positiva a la información que esta aporta. Si bien se evidencia un uso formativo, las potencialidades del instrumento de evaluación no son optimizadas por los colectivos docentes. En relación a la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos con niveles de desempeño descendido se reconoce algunas acciones a partir de la lectura de los informes que buscan minimizar la brecha entre los aprendizajes logrados y lo esperado.

Palabras claves: evaluación formativa, trayectorias escolares, intervenciones oportunas, aprendizajes.

ABSTRACT

The national evaluation in Reading, Writing and Speaking (LEO, for its initials in Spanish), is applied by the teachers to second grade students of Uruguay's primary schools, in an independent and voluntary manner since 2018. Its purpose is to monitor Language learnings and provide information that enables decision-making for improving these learnings. This research paper intends to analyze the relationship between the evidence contributed by said evaluation instrument and the protection of students' school careers whose outcomes have worsened with regards to what is expected upon finishing the first cycle. To achieve this goal, we describe how this evaluation tool is applied and valued by teachers and directors. We inquire about the uses of the individual reports and the actions that the teachers carried out after its application. Some of the underlying conceptions with regards to the evaluation are also identified. Lastly, we identify the interventions carried out by the teachers to attend to the singularities from the results obtained. 4 directors, 15 teachers and a specialist took part in the sample. For obtaining the information, we used interviews and documentary analysis, complemented by a survey completed by teachers. The results show that the LEO evaluation instrument is applied in different ways, depending on the institutional conditions, and that there is a positive assessment of the information it contributes. Even though its use is educational, the evaluation instrument's potential is not leveraged by the teaching bodies. With regards to the protection of the school careers of students whose outcomes have worsened, we recognize a few actions based on reading the reports, which seek to minimize the gap between achieved and expected learnings.

Keywords: education, school careers, timely interventions, learnings.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo donde se entrelazan la práctica y la teoría son varios los temas que preocupan a docentes, alumnado, familias, autoridades y sociedad en general. En los últimos años dos de ellos han ocupado la agenda en Uruguay: la evaluación de los aprendizajes y la protección de las trayectorias escolares.

Desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) se planteaban para el quinquenio 2016 – 2020 un conjunto de líneas estratégicas dentro de las cuales se encontraba el desarrollo de políticas de mejoramiento curricular. Entre estas líneas se buscaba promover la implementación de evaluaciones formativas en línea desde tercero a sexto año, así como la evaluación nacional de Lectura, Escritura y Oralidad para segundo año de Educación Primaria (ANEP - CEIP, 2017b).

La ANEP a través del Departamento de Evaluación de Aprendizajes ha implementado una serie de evaluaciones. En el subsistema de Educación Primaria se han realizado evaluaciones formativas en línea. Estas se aplican de forma autónoma y voluntaria, con el fin de monitorear el nivel de desempeño del alumnado. Estas evaluaciones producen datos, los cuales les son proporcionados a las escuelas y a los colectivos docentes. Se pretende que esta información sea analizada a la interna de las escuelas con el propósito de mejorar los aprendizajes (Luaces, 2014).

Desde el año 2009 se lleva a cabo la aplicación de evaluaciones formativas en línea en las escuelas. Esta aplicación es autónoma y se realiza a través del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA). Las y los docentes de tercero a sexto año tienen disponibles, a través SEA, instrumentos de evaluación para las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales.

En consonancia con lo mencionado anteriormente en relación a la evaluación formativa, a partir del año 2018 se encuentra disponible la evaluación nacional autónoma en lectura, escritura y oralidad (LEO), para su aplicación en las escuelas públicas y recientemente para las privadas de todo el país.

Se considera necesario contar con instrumentos de evaluación para promover “(...) la reflexión a partir de información relevante para los colectivos docentes” (ANEP - CEIP, 2019c, p.30). Estas evaluaciones apuestan a la reflexión colectiva para la mejora de los aprendizajes. Una de las formas de lograr esta mejora es a partir de la lectura

reflexiva de los resultados y su confrontación con las prácticas de enseñanza (Ravela, 2015).

En el actual Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024 de la ANEP ambos temas continúan presentes. Dentro de los lineamientos estratégicos que se proponen en el marco de la actual política educativa se apunta a la mejora de los aprendizajes y a “(...) mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad” (ANEP, 2020, p.129).

Otras de las líneas que se promueve la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en consonancia con lo planteado en el quinquenio 2016-2020 es la visión de ciclo y la protección de las trayectorias escolares de las alumnas y los alumnos (ANEP – CODICEN – Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas – Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2021b).

El instrumento de evaluación LEO es una herramienta que proporciona información relevante acerca de los aprendizajes en Lengua, del alumnado de segundo año. Las evidencias empíricas que proporciona a través de los informes individuales y grupales contribuyen a la toma de decisiones para reorientar las prácticas de enseñanza, la mejora de los aprendizajes y la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos. Existen distintos factores que condicionan no solo la aplicación sino también el uso formativo de las mismas.

En este marco, se considera importante analizar que sucede en las escuelas públicas con el instrumento de evaluación LEO, en relación a su aplicación, los factores que la condicionan y la valoración docente del instrumento. Además, interesa conocer cómo usan los resultados las y los docentes para la toma de decisiones, entre ellas la realización de intervenciones oportunas para la protección de las trayectorias escolares de las alumnas y los alumnos de segundo año.

Esta investigación se enfoca en realizar aportes significativos a partir del análisis de situaciones particulares de escuelas de diferentes categorías, sin establecer generalizaciones. Se considera que es importante generar conocimiento de lo que sucede en el territorio con la implementación de políticas focalizadas, aportando elementos que contribuyan a la reflexión a nivel de los colectivos docentes y a otros niveles sobre la implementación del instrumento LEO y su contribución a la toma de decisiones para la protección de las trayectorias escolares.

El tema de interés de esta investigación está centrado en las potencialidades del instrumento LEO y el uso de la información que realizan las y los docentes de las escuelas urbanas de un departamento del interior del país en relación a las trayectorias de alumnas y alumnos de segundo año con aprendizajes descendidos. Se considera que para que este instrumento se constituya en una evaluación formativa a nivel de aula la información que brinda a través de los reportes individuales y grupales deben contribuir a la toma de decisiones.

Problema de investigación

El instrumento de evaluación LEO está disponible en la plataforma SEA desde el año 2018 para las y los docentes de segundo año, de todas las escuelas públicas, para su aplicación de forma autónoma y voluntaria. Brinda reportes individuales y grupales que habilitan la toma de decisiones en relación a la enseñanza y a los aprendizajes.

Permite la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza en Lengua y sobre los procesos de aprendizaje. Posibilita la realización de intervenciones pertinentes, oportunas, de calidad que coadyuven a la consecución de aprendizajes en Lengua, de las alumnas y los alumnos que alcanzan niveles de desempeño 1 y 2, de forma de proteger sus trayectorias escolares. Es en los primeros años de escolaridad donde se focaliza el aprendizaje de la lectura y la escritura, macro habilidades que condicionan el desempeño académico y las prácticas sociales del alumnado no solo durante su trayectoria escolar sino una vez finalizada esta.

Es en este marco que esta investigación se realiza la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo son los usos del instrumento de evaluación LEO vinculados a la protección de las trayectorias escolares del alumnado que se encuentra en los niveles 1 y 2, en escuelas urbanas del interior del país, en el año 2021?

Objetivos

Objetivo General

Analizar los usos del instrumento de evaluación LEO vinculados a la protección de las trayectorias escolares del alumnado que se encuentra en los niveles 1 y 2, en escuelas urbanas del interior del país, en el año 2021.

Objetivos Específicos

1. Describir las formas de aplicación del instrumento de evaluación LEO y la valoración que realizan docentes y directoras.
2. Describir los usos que realizan docentes y directoras de la información que brinda el instrumento de evaluación LEO y las decisiones que toman a partir de esta.
3. Determinar la relación entre el instrumento de evaluación LEO y las intervenciones que se realizan para la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos que se encontraban en los niveles de desempeño 1 y 2 posteriores a la aplicación.

Forman parte de este trabajo y guían la investigación una serie de preguntas que se relacionan con los objetivos específicos anteriormente explicitados.

En relación al objetivo específico 1 las preguntas que se plantea son la siguiente pregunta:

- ¿Cómo se realiza la aplicación del instrumento de evaluación LEO?
- ¿Qué factores inciden en su aplicación?
- ¿Cuál es la valoración que realizan docentes y directoras acerca de este instrumento de evaluación?

Para el objetivo específico 2 se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué decisiones toman docentes y directoras a partir del análisis de los reportes individuales y grupales?
- ¿Esas decisiones son tomadas de forma individual o colectiva?
- ¿Qué concepciones de evaluación subyacen detrás de los usos que las y los docentes realizan de la información?

En relación al objetivo específico 3:

- ¿Qué intervenciones se realizan a partir de la lectura de estos informes?
- ¿En qué medida esas intervenciones posibilitan la protección de las trayectorias de estos alumnos y alumnas?
- ¿En qué medida la evidencia empírica que aporta el instrumento de evaluación contribuye a la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos que se encuentran en los niveles 1 y 2?

Estructura capitular

Este trabajo se estructura en capítulos. El capítulo I presenta el marco teórico que enmarca las definiciones conceptuales relacionadas al tema de investigación. Es así que se definen los conceptos de evaluación y trayectorias escolares, delimitando teóricamente el problema planteado. Se hace referencia en este capítulo al contexto de investigación.

En el capítulo II se explicita el marco metodológico, definiéndose el paradigma y enfoque de la investigación. Se explicitan las técnicas e instrumentos a utilizar, así como las decisiones metodológicas realizadas por la investigadora.

En el capítulo III, denominado de análisis de resultados, se realiza la descripción, análisis e interpretación de la información recogida a través de la aplicación de diferentes técnicas durante el trabajo de campo llevado a cabo en el marco de la investigación. Los resultados se organizan en relación a los objetivos específicos planteados. Se señalan los aspectos más significativos al momento de la síntesis de la información recabada.

Por último, se explicitan las conclusiones a las que se arriba, en relación a cada uno de los objetivos específicos. Se presentan en este apartado las principales consideraciones acerca del problema de investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se explicita el marco teórico que sustenta esta investigación. Se aborda el concepto de evaluación en educación con énfasis en la evaluación de los aprendizajes y la función formativa. Se presentan los fundamentos del instrumento de evaluación LEO. Se aborda el concepto de trayectorias escolares, con foco en las intervenciones pedagógicas para la mejora de los aprendizajes y la protección de las trayectorias. Por último, se da a conocer el marco contextual en el cual se desarrolla la investigación.

1.1. Evaluación en educación

El término evaluación es polisémico. Desde su etimología hace referencia a la valoración de algo. Como acción de evaluar según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) presenta diferentes acepciones, entre ellas: “señalar el valor de una cosa” y “estimar, apreciar y calcular el valor”. Otra de las acepciones que aparece explicitada es “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos” (RAE, 2006, p. 643). Esta última acepción se relaciona con evaluación en educación, haciendo referencia al alumnado y su rendimiento, su conocimiento.

En la educación, la evaluación es un tema complejo y controvertido que involucra no solo al sistema educativo, sino también a las instituciones, docentes, alumnado, familias. Con el propósito de profundizar en la conceptualización se presentan aportes teóricos acordes con el posicionamiento acerca de la evaluación al que adhiere esta investigación.

En primer lugar, con la intención de profundizar sobre la conceptualización de qué es evaluar y para trascender las acepciones de la RAE se toman los aportes de Gimeno (2005), para quien:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (p.338)

Interesa en este punto desentrañar algunas cuestiones en relación a esta conceptualización de qué es evaluar. En primer lugar, pensar la evaluación como proceso da idea de continuidad y de complejidad. En todo proceso se involucran un conjunto de operaciones que se desarrollan en un tiempo. Es necesario en el marco de este proceso la definición de propósitos y contenidos de la evaluación. Esto conlleva a una planificación de la evaluación para su posterior implementación. Una vez obtenida la información y realizado el análisis de la misma se emite un juicio de valor.

En segundo lugar, la evaluación puede tener distintos focos u objetivos, como por ejemplo el alumnado y sus aprendizajes, no siendo este el único. Estos son considerados por un sujeto que evalúa, al momento de planificar la evaluación o al momento de aplicarla. En tercer lugar, es importante considerar la necesidad de existencia de criterios previos contra los cuales contrastar la información obtenida. Estos criterios necesitan ser explicitados y conocidos por todos los actores involucrados en el proceso.

En último lugar, la evaluación implica siempre la emisión de un juicio. Pero ese juicio tiene que tener relevancia para el destinatario. Estos destinatarios pueden ser varios: el alumnado y sus familias, autoridades, el propio centro educativo, entre otros.

Por su parte, Ravela (2006) entiende que en el proceso de evaluación subyacen cinco elementos. Estos son los propósitos, la producción de información a partir de los datos obtenidos y la pronunciación de expresiones con valoraciones sobre lo evaluado, como por ejemplo los aprendizajes, coincidiendo con Gimeno (2005) en estos tres primeros elementos. Agrega a estos otros dos: la “construcción conceptual” (p.31) de la realidad a evaluar y por último “la toma de decisiones o acciones que transformen dicha realidad” (Ravela, 2006, p.31).

En el marco de esta investigación se considera la evaluación como un proceso. En este proceso subyacen como explica Ravela (2006) los elementos mencionados anteriormente. Conocer estos elementos, reconocerlos en la evaluación y especialmente en aquellas evaluaciones que las y los docentes no diseñan, como es el caso del instrumento de evaluación LEO, objeto de estudio de esta investigación, posibilita su comprensión y un uso formativo de los resultados.

Desde el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) (ANEP – CODICEN, 2017a)

se considera a la evaluación como una dimensión de los procesos de enseñar y de aprender que permite la atribución de valor y los significados que se establecen por parte de los estudiantes y profesionales involucrados en la construcción del conocimiento. (p.27)

Esta conceptualización implica que la evaluación, en el marco de la organización general de la educación pública, sea considerada desde su perspectiva formativa, teniendo en cuenta que esta contribuye a regular la enseñanza y retroalimentar los procesos de aprendizaje. Además, implica desde esta perspectiva la toma de decisiones y el desarrollo de intervenciones para disminuir la brecha evidenciada a partir de la confrontación entre los aprendizajes alcanzados con los esperados al finalizar el ciclo (ANEP - CODICEN, 2017a).

Por su parte, se considera oportuno incluir como aportes teóricos otras conceptualizaciones como son la evaluación como práctica y la evaluación como fuente de conocimiento. La evaluación como práctica “(...) se ha ido sedimentando en la cultura escolar (...)” (Moreno, 2016, p.49), por lo cual en la actualidad se encuentra naturalizada, formando parte de las instituciones educativas, del quehacer cotidiano de docentes.

En el ámbito educativo se evalúan no solo al alumnado y sus aprendizajes, sino también a docentes, centros, programas, proyectos, recursos. Las prácticas de evaluación que realizan las y los docentes en los centros educativos, a la interna de las aulas, al igual que las prácticas de enseñanza muchas veces se basan en tradiciones, en rutinas instituidas o como señalan Ravela, Picaroni y Loureiro (2019) “(...) forman parte del ADN del modelo educativo en el que trabajamos” (p. 46).

Para Gimeno (2005) pensar la evaluación como práctica compleja supone que:

(...) estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. (p. 334)

Lo antedicho permite afirmar que la evaluación es una práctica profesional porque ocurre en el ámbito educativo y en especial en los centros educativos. Es una práctica que realizan las y los docentes como profesionales de la educación. Es compleja porque implica varios aspectos a tener en cuenta, así como también una planificación a partir de la explicitación de los objetivos de la evaluación. Esta planificación debe estar enfocada a determinar la forma en la que se va a obtener la información, como va a ser analizada e interpretada y cómo va a ser comunicada.

Por otra parte, considerar la evaluación como fuente de conocimiento (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2019) implica poner énfasis en la información que se obtiene a través de esta, información que contribuye al arribo de conclusiones. Las y los docentes necesitan contar con información para decidir la aprobación de un curso; como para saber si se están logrando las metas propuestas en el marco de un proyecto; si se están alcanzando los objetivos del curso o la situación de los estudiantes en relación a los aprendizajes.

Las evidencias empíricas (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2019) obtenidas a partir de la evaluación son analizadas para arribar a conclusiones que varían de acuerdo a los propósitos establecidos. Si el propósito era conocer los aprendizajes de los estudiantes para decidir la promoción, la conclusión será una calificación. En cambio, si el propósito era conocer los logros en relación a las metas proyectadas en relación a un proyecto la conclusión será una valoración de la situación en relación a los criterios explicitados anteriormente.

Esta investigación entiende que estas conceptualizaciones de la evaluación están presentes en las y los docentes, directoras y directores de las escuelas. Poder identificarlas permite comprender el uso que se realiza del instrumento de evaluación LEO en las escuelas. Como forma de profundizar en los modos de concebir la evaluación que tienen los sujetos de la investigación se incorporan los aportes teóricos de Boggino y Barés (2016) en relación a los paradigmas.

En este sentido es importante señalar que los modos de concebir la evaluación varían de un paradigma a otro. Boggino y Barés (2016) afirman que, posicionados desde el paradigma de la simplicidad, las y los docentes han puesto la carga de la evaluación en las alumnas y los alumnos. Es así que las prácticas de evaluación históricamente han estado cargadas de negatividad y centradas en dos dimensiones: el alumno como sujeto y el conocimiento como objeto a medir.

Desde este paradigma la evaluación se asocia a la función sumativa. Su foco está en los resultados que obtienen el alumnado, producto de sus aprendizajes. Se desconoce otros aspectos o dimensiones, como por ejemplo el contexto, sus singularidades, los procesos de aprendizajes y las prácticas de enseñanza.

En cambio, posicionarse desde el paradigma de la complejidad, según Boggino y Barés (2016) implica asumir que el campo de la evaluación como el de la educación en

general es complejo y controvertido. Supone para las y los docentes asumirse como parte de esa complejidad que es el hecho educativo, donde la evaluación no es una práctica descontextualizada, que solamente considera dos dimensiones el alumno o la alumna y sus conocimientos, sino que forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las y los docentes deben tener en cuenta que la evaluación y sus resultados afectan a las alumnas y los alumnos, sus familias, docentes, organizaciones e instituciones. En este entramado, es importante considerar además como las concepciones acerca de la evaluación inciden al momento de planificarlas o de aplicarlas.

Concebir la evaluación desde el paradigma de la complejidad supone:

(...) analizar acciones y producciones singulares, que nunca se dan de forma aislada, sino que configuran una red o trama de relaciones e interrelaciones con distintas dimensiones que van desde lo institucional hasta lo didáctico - pedagógico, desde lo social y cultural hasta lo singular, desde lo comunitario hasta la estructura social. (Boggino y Barés, 2016, p. 26)

Con referencia a lo anterior, interesa detenerse en las consideraciones que realizan los autores acerca de lo singular de las acciones y producciones. En este marco, lo singular no hace referencia a la individualidad, sino a la forma particular en que cada alumna o alumno, en la medida de sus posibilidades y en un determinado momento logra resolver las tareas, emplear distintas estrategias de aprendizajes, producir un texto.

En el marco del instrumento de evaluación LEO la singularidad de las acciones y producciones que realiza la alumna o el alumno adquiere relevancia porque permite al docente conocer y analizar los resultados en relación a los aprendizajes contrastándolos con criterios o perfiles previamente establecidos. Además, posibilita la interpretación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Por otra parte, la deconstrucción de la evaluación atendiendo su complejidad implica según Boggino y Barés (2016) el análisis de diferentes dimensiones relacionadas al sujeto, al contexto, a las prácticas que realizan las y los docentes, a la gestión de la institución, al objeto de conocimiento, a las políticas educativas u otros acontecimientos o sucesos que puedan estar relacionados. Este análisis del entramado complejo que es la evaluación requiere no solo de una instancia individual, sino de otras instancias entre

docentes del mismo grado, del ciclo, con el acompañamiento de directoras/es y/o de inspectoras/es, así como de técnicos relacionados a la educación.

1.1.1. Factores que condicionan la evaluación

En relación a los factores, como condicionantes de la evaluación en general y en particular de la implementación del instrumento de evaluación LEO se considera oportuno incluir en este marco teórico este apartado.

Detrás de las prácticas de evaluación, habituales en los diferentes escenarios educativos, subyace un conjunto de ideas que forman parte de las concepciones docentes. Existen diversas concepciones sobre evaluación, como se mencionó en el apartado anterior, que inciden en el uso que las y los docentes hacen del instrumento. Pero existen además otros elementos o circunstancias que condicionan su implementación y la posibilidad de comprender los elementos que subyacen en el proceso de evaluación.

Uno de los factores es la formación inicial del docente. En relación a la formación es importante destacar que dentro del currículum de la formación docente en Uruguay la evaluación es un contenido que aparece en los programas de Didáctica, pero no existe una formación específica en este campo, dentro de la carrera de Magisterio. En este sentido, tanto Santos Guerra (2014, 2017) como Ravela (2006) consideran que este es uno de los factores que condicionan las prácticas de evaluación, así como las acciones que se deriven de la misma.

Quienes se han desempeñado o se desempeñan como docentes han transitado desde su experiencia profesional y personal por variadas instancias de evaluación. Estas experiencias forman parte de su biografía escolar y personal. Para Anijovich y Cappelletti (2017) “(...) las creencias se construyen a partir de las propias vivencias” (p.42). En este sentido, es importante establecer que una gran parte de estas experiencias se relacionan con prácticas de evaluación para la aprobación y/o certificación. Esto permitiría inferir que entre la diversidad de creencias docentes acerca de la evaluación una de las más fuertemente arraigadas es aquella que la considera un instrumento de control.

Interesa incluir los aportes que realiza Santos Guerra (2003). Este considera que además de la formación ya mencionada hay otros factores que condicionan la evaluación. Estos son: prescripciones legales, supervisiones institucionales, presiones sociales, condiciones y tiempos organizacionales, el grupo de alumnas y alumnos, motivación docente, exigencias curriculares, cultura organizativa, entre otros. Moreno (2016)

coincide con Santos Guerra (2003) en la existencia de factores que la condicionan. Entre ellos menciona a:

(...) los modelo(s) de enseñanza, las teorías del aprendizaje, la formación del profesor como evaluador, sus experiencias previas (o la falta de éstas) en este ámbito (por ejemplo, con qué propuestas se siente más cómodo, cuáles le han funcionado, cuáles domina mejor...) y las posibilidades o condiciones laborales que le ofrece el contexto en que ejerce su quehacer. (p. 48)

En otras palabras, son varios los factores que condicionan a la evaluación. Si se analizan los mencionados tanto por Santos Guerra (2003) como por Moreno (2016) se encuentran puntos de coincidencia entre ambos. Pero más allá de eso, se pueden clasificarlos en dos grupos. Algunos de estos factores son externos al docente y otros son internos, como por ejemplo la motivación docente. Identificarlos y explicitarlos posibilita la reflexión acerca de estos factores y su gestión. Es importante tener en cuenta que algunos que no pueden ser modificados desde el accionar docente, como por ejemplo la normativa. Otros, en cambio, sí pueden ser transformados mediante procesos de formación, reflexión y análisis compartidos.

1.1.2. Las funciones de la evaluación

Considerando el objeto de estudio de esta investigación se incursiona en las funciones de la evaluación. Como se explicitó en la introducción de este trabajo la implementación del instrumento de evaluación LEO en las escuelas públicas posibilita la toma de decisiones, enfocada a la mejora de los aprendizajes. Esto implica que se realice un uso formativo de los resultados. Por esta razón es importante conocer las diferentes funciones pedagógicas de la evaluación, de forma de poder reconocer el uso formativo o no de LEO.

En el ámbito educativo las evaluaciones tienen diferentes propósitos y por ende cumplen distintas funciones. Sin intención de dejar de reconocer la existencia de otras funciones, como por ejemplo la función social de la evaluación, en este trabajo se abordará solamente la función pedagógica teniendo en cuenta el objetivo de la investigación. Se reconoce que esta función contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes como de la enseñanza, sin menoscabar el valor de las otras funciones de la evaluación.

Ravela (2006) propone clasificarlas en dos grupos. Por una parte, las “(...) que tienen consecuencias directas importantes para individuos o instituciones” (Ravela, 2006, p. 28) y por otro parte aquellas cuyo principal objetivo es “(...) aprender para mejorar” (Ravela, 2006, p. 28). El primer grupo son conocidas como evaluaciones sumativas, mientras que el segundo grupo son conocidas como formativas.

Otros autores como Anijovich & González (2017), Gimeno (2005) consideran que la evaluación diagnóstica tiene una función pedagógica. Generalmente se implementa al inicio de los cursos con el propósito de conocer el estado de situación del grupo en relación a determinados contenidos o dimensiones a evaluar. A partir de la información obtenida se toman decisiones que contribuyen a la planificación de la enseñanza, en coherencia con los aprendizajes previos del alumnado.

Históricamente la evaluación sumativa ha estado presente en las instituciones educativas y en las aulas. Tanto docentes como alumnas y alumnos han estado y están sujetos a evaluaciones sumativas. Todos los actores de las instituciones educativas, docentes y directivos son supervisados y evaluados todos los años en base a determinados criterios.

En el caso de las y los docentes el resultado es una calificación sobre su desempeño, lo que incide directamente por ejemplo en el ordenamiento para ocupar cargos. En lo que se refiere a las alumnas y los alumnos, se evalúan los aprendizajes, para constatar el logro de estos en relación a lo explicitado en el currículo y así “(...) certificarlo públicamente” (Ravela, 2009, p.53), teniendo consecuencias directas sobre estos.

En Uruguay, las evaluaciones sumativas (pruebas, parciales, exámenes) pueden realizarse en distintos momentos del año, dependiendo de lo dispuesto por la normativa de cada subsistema que integra la ANEP. Su propósito es certificar lo que la alumna o el alumno aprendió, con la intención de comunicar los logros alcanzados y decidir la aprobación o promoción. Generalmente se realizan al finalizar un semestre, un curso o grado, otorgándole una calificación.

Complementando la función sumativa de la evaluación se encuentra la función formativa. Este término fue acuñado por Scriven en 1967. En el marco de esta investigación se adhiere al concepto de evaluación formativa de Anijovich y González (2017), quienes la consideran como “(...) un proceso en el que se recaba información con

el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y de las expectativas de logro para alcanzar” (p.10).

Esta conceptualización implica una serie de consideraciones. En primer lugar, Anijovich y González (2017) hacen referencia a un proceso que implica un conjunto de acciones que se desarrollan en un tiempo de forma sucesiva, pero no necesariamente lineal. En este proceso una de las acciones a emprender por las y los docentes es la búsqueda de información relacionada por ejemplo a los aprendizajes en determinada área, con el propósito de revisar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y, en el caso de ser necesario, modificarlas, transformarlas.

En el caso particular del instrumento de evaluación LEO la búsqueda de información está orientada a los aprendizajes del alumnado de segundo año en lectura, escritura y oralidad. La modificación de las prácticas de enseñanza de la Lengua, en el caso de ser necesarias estarán orientadas a la mejora de sus aprendizajes; al logro de los perfiles de egreso establecidos a tercer año. En algunos casos particulares, las acciones docentes estarán enfocada a la realización de intervenciones puntuales en función de lo que cada alumna o alumno necesite para poder avanzar al siguiente nivel de desempeño, explicitados en los documentos conceptuales que acompañan el instrumento.

El verdadero potencial de la evaluación está en “(...) propiciar mejoras sistemáticas y permanentes durante el proceso educativo, tanto al aprendizaje del estudiante como a la práctica pedagógica del docente” (Herrera, 2018, p. 33). Si en la práctica diaria la evaluación se constituye en una instancia a cumplir porque así lo demanda el sistema, en una actividad más a realizar y no hay una toma de decisiones posterior al análisis de los resultados se puede decir que el potencial formativo de la evaluación se diluye.

Por su parte, Anijovich y Cappelletti (2017) afirman que la evaluación es una oportunidad de aprendizaje, tanto para docentes como para el alumnado, porque “(...) puede utilizarse también para reorientar la enseñanza, si es que se analizan y se ponen en diálogo los aprendizajes obtenidos por los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas” (p.14). El análisis reflexivo de los resultados y su confrontación con las estrategias empleadas en la enseñanza de la Lengua posibilita direccionar las acciones docentes, constituyéndose así la evaluación en lectura, escritura y oralidad en oportunidad para el aprendizaje no solo del alumnado sino también de docentes.

La reflexión acerca de estos resultados posibilita la toma de decisiones en varios niveles: sistema educativo, centros educativos, aula y por diferentes actores: supervisores, directivos, docentes, técnicos. Un aspecto central en la evaluación formativa es la toma de decisiones, las cuales no tienen consecuencias formales directas para las alumnas y los alumnos, ni para las y los docentes como sucede con la evaluación sumativa, pero sí deberían contribuir a la mejora. Estas decisiones, según Camilloni (2005), se sustentan en las concepciones docentes acerca de la enseñanza y/o del aprendizaje.

En el marco de esta investigación las decisiones que toman las y los docentes, directoras y directores deberían contribuir a la mejora de la enseñanza en lectura, escritura y oralidad. Las evidencias empíricas obtenidas a partir de la evaluación posibilitan la comprensión del proceso de aprendizaje de sus alumnas y alumnos y a la realización de intervenciones pedagógicas que le permitan a cada una/o de estas/os mejorar sus desempeños en estas habilidades.

Las decisiones dependen “(...) del grado en que los actores se apropien de los resultados y los utilicen para generar unas comprensiones sobre la realidad que les permitan aprender y mejorar su modo de actuar” (Ravela, 2006, p, 40). El carácter formativo de la evaluación se evidencia entonces a partir del uso de los resultados que realicen las y los docentes. Son sus acciones los que hacen que una evaluación sea verdaderamente formativa y que esto no quede en el discurso.

Para Anijovich y Cappelletti (2017) “(...) muchos profesores no acostumbran utilizar los resultados de las pruebas tomadas en sus propias clases y los que arrojan las evaluaciones institucionales o las pruebas nacionales para reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados y los pendientes, ni sobre sus prácticas de enseñanza” (p. 56). Esta afirmación sin duda interpela a las y los docentes en relación a los propósitos de las evaluaciones que aplican, a sus concepciones.

En relación a los resultados, Picaroni (2011) considera para usarlos en la reorientación de la enseñanza “(...) requiere del docente de un importante grado de flexibilidad y de una perspectiva centrada en los aprendizajes de los estudiantes más que en los temas que deben ser “dados” (p.12). Desde esta perspectiva se necesita de un docente posicionado en un paradigma diferente del que fue formado y para el que fue formado. De un docente posicionado en el paradigma del aprendizaje y no del de la enseñanza. La enseñanza de los múltiples contenidos curriculares no asegura la consecución de aprendizajes en la alumna o el alumno.

Se considera pertinente tomar las consideraciones que realiza Perrenoud (2008) acerca de la evaluación formativa. Para este autor, las y los docentes necesitan elaborar su propio sistema para recabar datos, para evaluar, más allá de la adhesión expresa que realicen a la función formativa de la evaluación. Esta elaboración tiene su sustento en las ideas que cada docente tiene acerca de enseñar, de las expectativas de logro en relación a los aprendizajes de las alumnas y los alumnos (Perrenoud, 2008).

En efecto, para evaluar las y los docentes deben contar con herramientas que les permitan realizar de forma adecuada y pertinente la definición de los propósitos, el diseño del instrumento, su aplicación, la obtención de resultados y el análisis de estos. Para esto se necesita formación. No alcanza con conocer el concepto de evaluación formativa y estar de acuerdo en que esta es su función más relevante.

1.1.3. Evaluación de los aprendizajes y para el aprendizaje.

Esta investigación se centrará en la evaluación y su relación con el aprendizaje. En este punto es necesario diferenciar entre evaluación de los aprendizajes y evaluación para el aprendizaje. Autores como Santos Guerra (2014) y Anijovich y González (2017) reconocen un tercer tipo que denominan evaluación como aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes es una práctica arraigada en la educación, que se efectúa a nivel macro a través de evaluaciones estandarizadas; a nivel meso, de los centros educativos y a nivel micro, del alumnado. Se la asocia a la calificación y a la certificación de los logros en los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, en relación a un estándar previamente establecido (Ravela 2006, 2009). Pero, escasamente se la relaciona con la “(...) toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas (Litwin. 2005, p.14).

Las afirmaciones de Litwin (2005) ponen el foco en la evaluación con una función sumativa, de acreditación y certificación, como la práctica más frecuente. Esta función ha estado presente en los sistemas educativos desde sus orígenes. Las y los docentes en todos los niveles de la educación formal cumplen con el mandato social de certificar el grado de logro, en relación a los aprendizajes que establece el currículum (Ravela 2006, 2009). Esta es una de las responsabilidades que tienen las y los docentes en el marco de los sistemas educativos.

Pero evaluar los aprendizajes implica mucho más que otorgar una calificación. Es, para Anijovich & González (2017), “(...) un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” (p. 10). Esta investigación adhiere a los aportes teóricos de estos autores, entendiendo que la evaluación tiene otras dos funciones pedagógicas: diagnóstica y formativa. Esta última contribuye al mejoramiento de los aprendizajes y también de las prácticas de enseñanza. Estas funciones serán abordadas en otro epígrafe de este capítulo.

En este proceso de evaluación de los aprendizajes, las y los docentes, como responsables, “(...) buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta en particular del mismo” (Gimeno, 2005, p. 343). Desde esta perspectiva, la información puede ser obtenida a través de la observación consciente de los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos; de las interacciones entre pares y con el docente que se producen en los diferentes ambientes de aprendizaje, de actividades planificadas a tal fin o a través de instrumentos formalizados como pruebas.

Es sobre esta información obtenida a través de diversos medios que se elabora un juicio. Cabe destacar que cuando se hace referencia al juicio, no se está haciendo referencia a los juicios o expresiones que aparecen en el carné de notas, sino que se hace mención a la valoración que pueden realizar las y los docentes sobre las evidencias obtenidas tanto a través de actividades de evaluación como del seguimiento del trabajo de la alumna y del alumno en base a determinados criterios establecidos previamente. Esta valoración no es objetiva, sino que está cargada de subjetividades. Este proceso requiere de decisiones docentes acerca de la forma de evaluación, así como de los objetivos y contenidos de esta.

Evaluar los aprendizajes es una práctica ardua, que “(...) define la trayectoria escolar de los estudiantes. Es una práctica que impacta en el sujeto, en su familia y en la propia institución” (Anijovich, 2019, p.21). Es una práctica que tiene consecuencias directas sobre todos los sujetos implicados, y aún más sobre las alumnas y los alumnos. Muchas veces este entramado no se encuentra visible este aspecto, pero las y los docentes deben ser conscientes de todas las dimensiones de la evaluación.

En la actualidad, según Anijovich (2019), en las escuelas conviven dos lógicas diferentes con respecto a la evaluación: la selectiva y la inclusiva. Mientras la primera se

enfoca en la calificación, la segunda “(...) apuesta a que la totalidad del estudiantado pueda aprender. Se focaliza en los procesos, en las trayectorias y en los avances” (p.21). Esta segunda lógica que menciona Anijovich se asocia con la evaluación para el aprendizaje, la cual se caracteriza por focalizarse en los aprendizajes de las alumnas y los alumnos incluyéndolas/os en el proceso (Moreno, 2016).

Para Anijovich y González (2017) a la evaluación para el aprendizaje se la asocia con la evaluación formativa, porque en ambas a las y los docentes se les brinda información “(...) con la intención de que puedan modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes (...)” (p.18). En la evaluación para el aprendizaje las y los docentes hacen uso sistemático de la información y brindan retroalimentaciones.

1.2. Investigaciones sobre evaluaciones de los aprendizajes y su uso en los centros educativos

En la búsqueda de trabajos sobre la temática y el área de interés a investigar no se encontraron trabajos en relación al instrumento de evaluación LEO específicamente. Desde la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se han elaborado documentos conceptuales e instructivos de aplicación. Además, se han elaborado informes posteriores a la aplicación. Estos informes están a disponibles para docentes y directivos.

Este instrumento de evaluación tiene su antecedente en la Evaluación Nacional en el Primer Nivel de la Escolaridad (ANEP- Gerencia de Investigación, Evaluación y Estadística, 2002), de inicial 5 a segundo año, en el área de Lengua y Matemática. En esta evaluación se relevaron datos en Lenguaje, sobre las competencias de oralidad, oralización de la lectura, comprensión de significado en la lectura, producción de textos escritos y reflexión sobre el lenguaje. En el primer informe, de setiembre de 2002, se establecen para cada competencia un conjunto de cinco niveles de desempeño, los cuales cuentan con indicadores de las actividades que pueden realizar los niños que se encuentran en cada nivel.

En relación al tema de la evaluación formativa y el uso de las tecnologías digitales se tuvo acceso a un trabajo de Armúa *et al* (2020) en el cual se analizan las prácticas y discursos docentes en relación a las evaluaciones formativas en línea SEA. La investigación denominada “Usos y apropiación de la Evaluación Formativa en Línea. Prácticas y representaciones de docentes de educación primaria” es realizada en Uruguay

y aborda el tema de la evaluación formativa y el uso de las tecnologías digitales. Aporta datos significativos acerca de cómo se desarrollan las evaluaciones formativas en línea en las escuelas públicas.

En el marco de esta investigación las/os investigadoras/es analizan las prácticas y discursos docentes en relación a las evaluaciones formativas en línea SEA. Entre los principales resultados de esta investigación en relación a los usos post aplicación se evidencia que las y los docentes realizan una devolución de los resultados obtenidos al alumnado. En referencia al nivel de apropiación de la evaluación formativa en línea se evidencia tanto como una herramienta de utilidad que contribuye a la planificación docente y como insumo que contribuye a la certificación. Otras veces, tiene carácter formativo posibilitando la toma de decisiones (Armúa *et al*, 2020).

A nivel nacional se encontraron otras tres tesis, enfocadas en evaluación. En relación a la Evaluación Infantil Temprana (EIT) se encontraron dos investigaciones. La primera de estas es realizada por Cabris (2018) en 4 grupos de inicial de 5 años. Se encuentra enfocada en el análisis de las acciones docentes dirigidas al alumnado que presentan un desarrollo descendido luego de la primera instancia de evaluación y su relación con los resultados obtenidos en la segunda instancia de aplicación de la EIT.

Se evidencia en las conclusiones a las que arriba la investigación que existen diferencias significativas en la implementación de la EIT. La aplicación poco rigurosa de esta evaluación afecta la confiabilidad de los resultados. La mayor parte de las docentes no llevan a cabo acciones inclusivas que contribuyan al desarrollo de las habilidades descendidas en las alumnas y los alumnos (Cabris, 2018).

La segunda, focalizada en la también en la EIT y los aportes que este instrumento realiza a la calidad de la intervención en el aula es realizada por Cruz (2018). En este último caso se hace referencia a la calidad de la intervención docente. Entre las conclusiones se destaca que la EIT contribuyó a la planificación. Se percibe a esta evaluación “(...) como una herramienta que contribuyó a sistematizar su intervención, atendiendo en forma simultánea aspectos que hacían a la singularidad y a lo grupal” (Cruz, 2018, p. 74). Se valora la información que la evaluación brinda.

Otras de las investigaciones encontradas enfocada a la evaluación usando la tecnología digital, es realizada por Gandini (2020). Esta investigación tiene como objetivo el análisis de la integración de la tecnología a las evaluaciones en las escuelas.

La investigadora caracteriza y analiza los obstáculos y beneficios de usar instrumentos y dispositivos tecnológicos. Entre los resultados de la investigación se evidencia que “(...) a pesar de que los docentes reconocen el valor formativo de las evaluaciones formativas, pocas veces se usan los reportes de las evaluaciones en línea para interpelar la enseñanza y reflexionar acerca de los aprendizajes” (Gandini, 2020, p. 5).

En relación a la evaluación de los aprendizajes, se encuentra una investigación realizada por Zorrilla de San Martín (2021) en el marco del doctorado en Educación de la ORT, la cual describe y caracteriza los diseños de evaluaciones centrada en los aprendizajes que se han implementado en Uruguay, en el período comprendido entre los años 1995 y 2020. Entre estos diseños se describen y caracterizan la evaluación nacional antecedente de LEO y las evaluaciones en líneas y aquellas que se realizan en el marco de la Red Global de Aprendizajes, así como dos proyectos internacionales de evaluaciones. El análisis de estos diseños nacionales permitió la construcción de una matriz de análisis.

En relación a LEO, hasta el momento los datos que existen derivan de las respuestas de las y los docentes de aula a la encuesta realizada post aplicación de forma autoadministrada por la plataforma. Algunos de los datos recabados se presentan en los informes de las pruebas LEO (ANEP - DIEE, 2018b - ANEP - DIEE, 2019b). El porcentaje de docentes que responde la encuesta es muy bajo, siendo del 20% en el 2018 (ANEP - DIEE, 2018b). En el 2019, el porcentaje de respuestas es menor, solamente el 12,4% de las y los docentes participan de la encuesta (ANEP - DIEE, 2019b).

En el 2019, consultados las y los docentes acerca de los apoyos recibidos en la implementación de la prueba, el 54% afirmó haber recibido apoyo para la aplicación. Entre los actores institucionales que brindaron apoyo se mencionan a integrantes del equipo de Dirección (29%), profesoras y profesores de la escuela (18%) y otras y otros docentes (16%). No se menciona en este informe como se realizó la aplicación en los casos que recibieron apoyo, ni como en los que no contaron con el mismo.

La falta de apoyo para la aplicación, así como el disponer de un ambiente adecuado son los mayores inconvenientes en la implementación de este instrumento de evaluación, representando el 41%. Otros inconvenientes que surgen a la hora de la aplicación son la conectividad y la plataforma. Es importante destacar en este sentido que esta no es una evaluación en línea, sino que las y los docentes cargan los datos en línea a través de la plataforma SEA.

Por otra parte, fueron consultados sobre “(...) la valoración de los instrumentos (manual para la aplicación, documento conceptual, tríptico y textos de la prueba)” (ANEP – DIEE, 2019b, p. 54). Esta es mayoritariamente adecuada y muy adecuada, aunque se registran en algunas como inadecuada o muy inadecuada.

Consultados acerca de si usaron los resultados de desempeño de sus alumnas y alumnos para la toma de decisiones en el 2018, el 62% responde que sí, el 13% no y un 25 % no respondió dicha pregunta. En el año 2019, ante la misma respuesta, un 65% afirma que, si usa los resultados, el 19% no contesta y el 16 % que no (ANEP - DIEE, 2019b). La DIEE sistematizó las respuestas de las y los docentes en 5 categorías que agrupan las decisiones docentes: replanificación, evaluación, estrategias individualizadas, estrategias grupales y trabajo con familias.

1.3. Fundamentos del instrumento de evaluación LEO

En el documento Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP para el período 2016 – 2020 se explicitan las líneas estratégicas en educación. Dentro del desarrollo de políticas de mejoramiento curricular, una de las líneas estratégicas es la evaluación nacional en Lectura, Escritura y Oralidad (LEO).

Este instrumento de evaluación “(...) se centra en el desempeño lingüístico de los alumnos que cursan segundo año de Educación Primaria con el objetivo de describir y monitorear los distintos niveles de apropiación de la lectura y la escritura” (ANEP – CEIP, 2017b, p. 71). Además de monitorear sus desempeños en estos campos de la Lengua busca atender “(...) las diferencias individuales de los escolares que transitan por este tramo de la escolaridad (...)” (ANEP – CEIP, 2017b, p.71). La atención a esas diferencias individuales evidenciadas en los reportes de desempeño permitirá que el alumnado pueda desarrollar sus potencialidades de acuerdo a sus capacidades.

LEO es una evaluación interna al sistema educativo porque los actores que participan de su diseño, así como de su desarrollo y análisis de la información pertenecen al sistema educativo, siendo algunos de ellas y ellos docentes en ejercicio. Se puede considerar también externa al centro educativo, porque su colectivo docente no participó de su elaboración (Luaces, 2014). A diferencia de las evaluaciones formativas en línea; para la aplicación de LEO las alumnas y los alumnos no necesitan disponer de un equipo, ya que son las y los docentes quienes desde sus equipos acceden a la plataforma SEA, seleccionan el instrumento a aplicar y cargan los datos en línea.

En los documentos conceptuales 2018 y 2019 de este instrumento de evaluación se explicita que “(...) puede constituirse en una oportunidad de «atacar» la desigualdad en la adquisición de la lecto-escritura. La oportunidad de intervenir tempranamente contribuye a que esta desigualdad no tenga efectos duraderos en las trayectorias educativas” (ANEP - DIEE, 2018a, p. 2; ANEP – DIEE, 2019a, p.2). Es en los primeros años de escolaridad donde se focaliza el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, habilidades que condicionan el desempeño académico y social del alumnado durante el período escolar, así como después de finalizado este.

Este instrumento de evaluación comenzó su aplicación en el año 2017 mediante un piloto. Actualmente se encuentra disponible para docentes de segundo año de todas las escuelas públicas del país. Su aplicación es voluntaria. Permite a las y los docentes obtener información sobre los niveles de desempeño en las habilidades de oralización de la lectura, construcción del significado, reflexión sobre el lenguaje, producción de textos y oralidad, de cada uno de sus alumnas y alumnos y del grupo en su totalidad, a la mitad del primer ciclo de la escolaridad.

Se realiza mediante una entrevista personalizada docente – alumna/o, con una duración aproximada de 40 minutos. Una vez realizada la aplicación, las y los docentes generan informes individuales y grupales acerca de los niveles de desempeño en las habilidades evaluadas. Los niveles van de uno a cinco, siendo uno y dos los más descendidos. Se considera que quienes se encuentran en los niveles 1 y 2 se encuentran en riesgo de poder alcanzar los perfiles de egreso esperados al finalizar el primer ciclo.

Los reportes individuales y grupales se generan en base a los resultados obtenidos. Contribuyen a que docentes de segundo año, direcciones de los centros educativos y autoridades del sistema educativo tengan la información necesaria para la toma de decisiones. Permite la realización de intervenciones oportunas en el proceso de aprendizaje, posibilitando la protección de las trayectorias escolares. Estas intervenciones posibilitan que las alumnas y los alumnos mejoren sus desempeños en relación a los perfiles de egreso en Lengua explicitados en el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC).

1.4. Acercamiento al concepto de trayectoria

Esta investigación pretende realizar aportes que contribuyan a la reflexión acerca de las trayectorias escolares del alumnado y la singularidad de estas. Posicionada desde una “lógica inclusiva” (Anijovich, 2019, p.21), se busca propiciar el establecimiento de relaciones entre la evaluación de los aprendizajes con carácter formativo y las trayectorias escolares. Se considera que a partir de la información que esta aporta se pueden generar intervenciones pedagógicas que posibiliten que todas/os y cada uno/a de las alumnas y los alumnos puedan aprender. Es en este sentido que se acerca al lector al concepto de trayectoria a través de los aportes teóricos de relevancia.

El concepto de trayectoria es complejo, se aplica a diversas esferas de la vida. Ha sido incluido como categoría conceptual en muchos estudios realizados sobre la educación de niñas, niños y adolescentes. El diccionario de la RAE le otorga tres significados. Uno de ellos es: “curso, que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución” (RAE, 2006, p.1470). Se considera que esta es una de las definiciones que se acerca a la conceptualización de trayectoria en educación.

Para Terigi (2007, 2009) es necesario diferenciar trayectoria educativa, de trayectoria escolar. Las trayectorias educativas corresponden al itinerario que hacen los sujetos durante toda su vida, no solo por las instituciones educativas, sino también por todas aquellas actividades extraescolares que implican diferentes *locus* de aprendizaje. Continuando con los aportes de Terigi (2007, 2009), se entiende por trayectorias escolares el recorrido que realizan las alumnas y los alumnos desde que ingresan al sistema educativo hasta su egreso.

Por su parte, Nicastro y Greco (2012) plantean que las trayectorias escolares son “(...) itinerarios en situación (...)” (p.23), enmarcadas en una organización educativa, que se constituye en su contexto de acción. Ambas conceptualizaciones se complementan. Nicastro y Greco (2012) ponen el énfasis en que estos itinerarios, estos recorridos se construyen a través del acompañamiento de otros sujetos y de la institución. En ese acompañamiento, las y los docentes juegan un rol fundamental. Estas y estos son quienes tienen a cargo la planificación de las propuestas de enseñanza y de evaluación. Son quienes acompañan los procesos de aprendizajes del alumnado.

En este orden de ideas se cita a Toscano, Briscioli y Marrone (2015), quienes entienden la trayectoria como itinerario o recorrido al igual que Nicastro y Greco (2012), pero agregan que constituyen “(...) historias de vida entrelazadas al recorrido que las instituciones habilitan para llegar a un destino específico” (Toscano, Briscioli y Marrone, 2015, p.5). La institución educativa, la escuela adquiere relevancia, desde el momento que puede habilitar al alumno o alumna el logro de un curso, el egreso de educación primaria. Resulta oportuno reflexionar en este punto acerca de las formas en que la escuela habilita ese egreso y si todas/os egresan en las mismas condiciones.

En este mismo sentido, Greco (2015) afirma que el foco de análisis son las instituciones educativas y las condiciones que estas poseen para “(...) producir trayectorias que puedan diferenciarse entre sí en el marco de un proyecto educativo común” (p.164). Esto implica cuestionarse acerca del lugar que la diversidad y su reconocimiento ocupa en las instituciones, más allá de los discursos. Para el sostenimiento de las mismas es necesario interrogar los modos de hacer habituales de los centros educativos y de docentes, las prácticas de enseñanza y de evaluación, así como las acciones que se llevan a cabo a partir del análisis de los resultados.

Toscano, Briscioli y Marrone (2015) plantean que “(...) las trayectorias escolares pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condiciones estructurales y contextuales, las mediciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (p.1). Muchas veces la situación contextual de las alumnas y los alumnos son consideradas determinantes de sus posibilidades de éxito o fracaso en el ámbito educativo. Pero estos factores socio económicos y culturales no son determinantes de las trayectorias. Todas/os aquellas/os que han pasado por las aulas conocen situaciones particulares de alumnas y alumnos que demuestran que el contexto no es determinante.

Como menciona Martinis (2006) en el ámbito educativo uruguayo, durante la década del 90, se ha instalado la idea del niño o niña que pertenece a determinados contextos como sujeto carente. Esta idea de carencia se asocia a la pobreza y a los bajos logros en relación a los aprendizajes, en el ámbito escolar. El autor considera que “la tarea central tiene que ver con postular la posibilidad de lo educativo, independientemente del contexto del que proviene el educando y de sus situaciones familiares, sociales, culturales” (2006, p. 14). Esto implica considerar al niño o niña como sujeto de posibilidad. Además, supone entender la diversidad no como obstáculo sino como

posibilidad, que requiere de la atención a las singularidades de cada alumna o alumno, independientemente del contexto al que pertenece. Esto permite comprender que cada trayectoria es única, por lo cual requiere de acciones docentes específicas.

Por su parte, para Toscano, Briscioli y Marrone (2015) la interacción entre diversos aspectos o factores permite comprender la trayectoria escolar de cada alumna o alumno en particular. Es importante considerar dentro de estos factores no solo aquellos que atañen a las y los alumnos, sino también los que tienen que ver con la institución, con la enseñanza que se les brinda y las estrategias empleadas, con los recursos institucionales.

En este sentido, Briscioli (2017) considera que el concepto de trayectorias debe superar “(...) la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo al introducir y atribuirle un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de estas” (2017, p. 27). Al igual que Nicastro y Greco, le atribuye especial importancia a la dimensión institucional como posibilitadora de la producción de trayectorias.

1.4.1. Trayectorias teóricas y reales

Las trayectorias escolares pueden diferenciarse en teóricas y reales. Las trayectorias teóricas, según Terigi (2007, 2009), las definen los sistemas educativos a través de su organización en niveles, de la gradualidad del currículum y la anualización de los grados. Estas “(...) expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (2009, p. 19).

La organización de la educación en Uruguay define una trayectoria teórica organizada por niveles. Determina de esta forma una edad de ingreso; un recorrido por grados, la periodización anual de los cursos; el tiempo de permanencia en cada grado y nivel, así como la edad de egreso. También define la progresión curricular en todas las áreas del conocimiento.

Las trayectorias reales por otra parte, pueden o no coincidir con las trayectorias teóricas. Existen alumnas y alumnos que presentan trayectorias no encauzadas, según Terigi (2007), que plantean desafíos tanto al cuerpo docente, como al sistema educativo. Para la autora “es necesario advertir que la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían

ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa” (2009, p.20).

El sistema educativo define una pauta a través de su organización de tiempos, espacios, resultados esperados para todos y todas, pero las trayectorias implican más que esa “sumatoria de pasos” (Nicastro y Greco, 2012, p. 24). Estas “(...) son un componente más de esa estructura organizativa y en simultáneo, por momentos estas mismas trayectorias pueden ser tratadas como un resultado de la producción de esa institución” (Nicastro y Greco, 2012, p. 42). Considerar la trayectoria solamente como el pasaje de un curso a otro es desconocer la incidencia que tiene la institución educativa, las prácticas pedagógicas de las y los docentes, la interacción con los actores institucionales.

1.4.2. Los problemas entorno a las trayectorias escolares

Las trayectorias escolares de las alumnas y los alumnos se constituyen en un problema de todo el sistema educativo y según Terigi (2007) en un “(...) objeto de reflexión pedagógica” (p.1). Esto implica para las y los docentes prestar especial atención a los recorridos de sus alumnos y alumnas, a la información que se puede obtener de sus trayectorias para generar desde el sistema en general, como en cada centro en particular espacios y tiempos para la reflexión. Esta reflexión deberá considerar las singularidades del alumnado y otros aspectos que hacen al hacer institucional.

Reconocer que las trayectorias son diversas supone para las y los docentes romper “(...) con la idea de un aprendizaje monocrónico” (Terigi, 2010a, p.3). Esto implica un desafío teniendo en cuenta que el sistema tiene una estructura que las y los docentes han naturalizado porque su formación en los distintos niveles ha tenido la misma lógica, ha estado pensada desde la monocronía (Terigi, 2010b).

La producción de respuestas pedagógicas precisas que atiendan las situaciones singulares de las alumnas y los alumnos que se encuentren en riesgo, implica la atención a diversas cronologías de aprendizaje, es decir, diversos ritmos y estilos de aprendizajes. “Y esto lleva a una serie de desafíos, porque se presenta la necesidad de un saber pedagógico a construir, para lo cual hay que poner en el centro de la política el problema de la enseñanza” (Terigi, 2010b, p. 107).

La escuela se ha caracterizado tradicionalmente por su propuesta homogeneizadora. En ella se da el encuentro de alumnas y alumnos provenientes de diferentes contextos, con diferentes capacidades, de los cuales se espera que completen

un itinerario escolar establecido por el sistema escolar, que aprendan a un mismo ritmo y a través de las propuestas homogéneas. Terigi (2010b) considera que si bien se tiene en cuenta la existencia de la diversidad en el alumnado y de diferentes ritmos de aprendizaje la propuesta de la escuela continúa manteniendo la “(...) lógica de la monocronía” (p. 105).

Para Terigi (2010a) las trayectorias teóricas condicionan y estructuran el saber pedagógico – didáctico de las y los docentes. Es decir, la idea de que cada alumna o alumno va a seguir el mismo recorrido, itinerario, trayecto desde el momento que ingresa a la escuela influye, determina el conocimiento de las y los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Esta idea está tan naturalizada en la escuela y en las familias que al momento de ingreso a la escuela no existe un cuestionamiento acerca de cómo va a ser esa trayectoria, sino que se podría afirmar que los actores involucrados dan por hecho que todas y todos van a realizar ese mismo recorrido, marcado por la anualidad de cada grado y lo que establece el nivel educativo que cursa.

La construcción del saber pedagógico y didáctico de las y los docentes se encuentra estrechamente ligado “(...) con la idea de un aprendizaje monocrónico” (Terigi, 2010a, p.3). Esto implica que se piense en una propuesta única para el grupo de alumnas y alumnos, durante el año escolar. El desarrollo de esta propuesta supone que “(...) todos los integrantes del grupo hayan aprendido las mismas cosas” (Terigi, 2010b, p.104).

Esta “lógica de la monocronía” (Terigi, 2010b, p.105), inserta en las aulas y en las y los docentes explica la homogeneidad de las propuestas pensadas para el grupo clase, donde todas y todos van a aprender lo enseñado por su docente. Pueden existir excepciones a esta regla, alumnas y alumnos que no sigan este recorrido planeado cuidadosamente y es ahí ante la evidencia del fracaso que recién se contempla la diversidad y se comienza a pensar en otra trayectoria posible, en un recorrido diferente que escapa a la trayectoria teórica que el sistema educativo establece.

1.4.3. El reconocimiento a la diversidad y las respuestas del sistema educativo uruguayo.

La normativa nacional vigente reconoce el derecho a la educación y establece los principios rectores de educación. Entre ellos se encuentran la diversidad e inclusión educativa, según lo establece Ley General de Educación N° 18.437. En el artículo 8 se establece que, “(...) las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las

características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades” (MEC, 2009, p.12).

Uno de los principios orientadores de las políticas educativas para el quinquenio 2016 - 2020 del CEIP era la inclusión. Continuando en la misma línea, el actual Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP para el período 2020 – 2024 tiene como uno de sus ejes orientadores “(...) la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad” (ANEP, 2020, p. 123). Se reconoce la singularidad y se hace énfasis en la posibilidad de aprender de cada alumna y alumno, siendo para ello necesario la personalización de la enseñanza y la atención a las singularidades (ANEP, 2020).

Desde un enfoque más amplio de la inclusión, que trasciende a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales del alumnado, desde las autoridades de dicho Consejo se considera que, la educación inclusiva “(...) es capaz de adecuar, adaptar y desarrollar estrategias, dispositivos y sistemas de apoyos que posibiliten aprendizajes de calidad” (ANEP-CEIP, 2019d, p. 66). Se hace necesario atender la singularidad de cada alumno y alumna, para poder sostener y proteger sus trayectorias escolares. Este es uno de los temas que ha ocupado la agenda de la política educativa.

En coherencia con el principio de inclusión se ha buscado la forma de asegurar la atención de las situaciones individuales en las aulas de las escuelas públicas uruguayas y su continuidad educativa (ANEP – CEIP, 2019d). Dentro de las políticas de impacto se encuentra el proyecto de Trayectorias Protegidas, el cual se desarrolla desde el año 2013 en las escuelas A.PR.EN.D.E.R. En el año 2021 se extendió a otras categorías de escuelas y se incluyó dentro de la población objetivo a alumnas y alumnos de segundo año, además de primeros y sextos años que ya se atendía. El período de ejecución del proyecto en el año 2021 fue de mediados de octubre a mediados de diciembre.

Las intervenciones de este proyecto se focalizan en el área de Lengua, específicamente en lectura y escritura. Se sustenta en uno de los ejes orientadores del actual Plan de Desarrollo Educativo, antes mencionado. Busca “(...) ofrecer una atención personalizada a alumnos con rezago escolar, con la intención de mejorar los aprendizajes, recuperación del tiempo pedagógico y abatimiento del ausentismo” (ANEP – DGEIP, 2021a, p.2).

Por su parte, desde la Inspección Técnica se elabora una propuesta por ciclos. Se entiende por ciclos las unidades de tiempo pedagógico dadas por las características del

desarrollo y el pensamiento infantil. Esta propuesta surge como respuesta a la “(...) necesidad de dar continuidad a las trayectorias escolares y coherencia a las propuestas pedagógicas-didácticas, con la finalidad de mejorar y fortalecer la incidencia de la Escuela en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su intervención oportuna” (ANEP; CEIP - Inspección Técnica, 2016c – p.1).

El primer ciclo es el tramo de educación formal que inicia en el nivel inicial 3 y culmina en tercer año de educación primaria. Los ejes vertebradores de esta mirada en clave de ciclo son el respeto por las trayectorias, la continuidad de los procesos, la enseñanza diversificada a través de intervenciones oportunas para lograr aprendizajes en el alumnado (ANEP; CEIP- Inspección Técnica, 2016c).

Por otra parte, la iniciativa de elaboración de un documento, como el DBAC (2016a), que contenga los perfiles de egreso a 3ero y 6to año en diferentes áreas del conocimiento entre ellas lengua, permite tener una mirada en clave de ciclo y dar respuesta a las trayectorias escolares reales, teniendo en cuenta su diversidad y singularidad (ANEP – CEIP, 2016a).

1.4.4. Protección de las trayectorias

La protección de las trayectorias implica que tanto el sistema educativo, como las instituciones y el cuerpo docente garantice la continuidad de estas, así como la posibilidad de completar los diferentes tramos educativos: inicial, primaria y media. Según lo establece la Resolución 80, acta 95 del Consejo Directivo Central (CODICEN) “(...) proteger supone superar y/o minimizar el riesgo educativo que puede afectar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes e implica la producción de respuestas pedagógicas a las situaciones escolares que definen tal riesgo” (ANEP *et al*, 2016d, p.5)

Muchas veces los riesgos son pensados como situaciones externas a las instituciones, como el contexto social y económico o diversas situaciones de vulnerabilidad que viven alumnas y alumnos. Estas situaciones tienen como consecuencias problemas de asistencia, ausentismo y rezago. Otras veces los riesgos pueden estar relacionados a las condiciones institucionales.

En el marco de esta investigación, se considera que el instrumento de evaluación LEO aporta evidencia empírica acerca de los aprendizajes en Lengua. Esta evidencia contribuye a identificar a las alumnas y los alumnos cuyo nivel de desempeño en las habilidades evaluadas es muy descendido. A partir de esta información las y los docentes

pueden determinar el riesgo educativo en relación a la brecha que existe entre donde se encuentra la alumna o el alumno en relación a los perfiles de egreso a tercer año.

Pero no basta solo con identificar la brecha, sino que hay que intervenir para minimizar esos riesgos. La información obtenida posibilita la realización de intervenciones oportunas que posibiliten la protección de las trayectorias. Intervenir de forma oportuna, es brindar una respuesta pedagógica a tiempo, atendiendo la singularidad de cada alumna y alumno.

La atención de estas situaciones particulares de las alumnas y los alumnos “(...) requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales, (...)” (ANEP *et al*, 2016d, p. 5). Pensar en clave de derechos, de inclusión supone considerar los riesgos y reflexionar sobre las propuestas de enseñanza, la evaluación, la utilización y gestión de los recursos, la participación de los diferentes actores institucionales, el uso de los tiempos y espacios pedagógicos, entre otros aspectos a considerar.

1.5. Marco contextual educativo

La educación en Uruguay se encuentra actualmente regulada por la Constitución, la cual en su artículo establece que en su artículo 70 establece la obligatoriedad de “(...) la enseñanza primaria, media, agraria o industrial” (Legislativo, 1997, p. 9). También se encuentra regulada por la Ley General de Educación N° 18.437 (LGE), del 12 de diciembre del 2008. Esta Ley reconoce a la educación como un derecho y como un bien público. Establece 6 principios generales para la educación en el país. Estos son: universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza y libertad de cátedra.

La educación pública estatal se rige, según establece la LGE en su artículo 15, “(...) por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades, además de los principios y fines establecidos en los títulos anteriores” (MEC, 2009, p. 14). Estos principios buscan asegurar el acceso a la educación, en términos de equidad.

La mencionada Ley establece como ámbitos de enseñanza el formal y no formal. El ámbito educativo formal se organiza “(...) en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo” (MEC, 2009, p.15). La educación primaria es uno de los 5 niveles en los que se estructura la educación en Uruguay.

La Ley de Urgente Consideración N°19.889 (LUC), del 9 de julio de 2020 ha realizado modificaciones a algunos de los artículos de esta LGE, como por ejemplo al que se refiere a la estructuración de la educación formal, modificando los niveles 4 y 5. El nivel 4 corresponde a la educación terciaria no universitaria y el nivel 5 a la educación universitaria de grado y posgrado (Véase tabla 1).

Tabla 1. Estructuración de la educación formal según la LGE, con modificativas realizadas por la LUC

0	Educación Inicial
1	Educación primaria
2	Educación media básica
3	Educación media superior
4	Educación terciaria no universitaria
5	Educación universitaria de grado y de postgrado

Fuente: Elaboración propia a partir de la LGE N° 18.437 y la LUC N°19.889

1.5.1. La educación primaria: organización y propósito.

La ANEP tiene a su cargo la educación pública uruguaya desde el nivel inicial hasta la formación en educación en todo el país. Está conformado por distintos subsistemas, uno de los cuales es la actual DGEIP. Esta tiene a su cargo tal como lo indica su nombre la educación inicial y la primaria.

La organización de este subsistema es jerárquica. La Inspección Técnica es el órgano técnico de mayor jerarquía de la División Educación de esta Dirección. Brinda los lineamientos de las políticas educativas para todas las áreas a sus inspecciones nacionales respectivas y a los coordinadores de los diferentes programas. En cada una de las jurisdicciones hay una Inspección Departamental de la que dependen las Inspecciones de Zona de Común y de las demás áreas: inicial, artística, especial y educación física.

Para el caso uruguayo la educación común primaria es aquella que se brinda a las alumnas y los alumnos en el tramo de edades entre los 6 y 12 años, que se ubica entre la educación inicial y la educación media básica. La educación primaria se divide en 6 grados o unidades curriculares, de primer a sexto año. Esta se brinda en escuelas primarias públicas o en colegios habilitados. Todos los niños y las niñas tienen derecho a acceder a

este nivel, el cual es obligatorio. La edad de ingreso es de 6 años al 30 de abril del año en curso.

Su propósito, según el artículo 25, de la Ley General de Educación N° 18.437 “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad” (MEC, 2009, p.16). La LUC realiza modificaciones de este artículo, realizando especificaciones acerca del propósito, explicitando que:

La educación primaria brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad. (MEC, 2020, artículo 125)

Pensar en la alfabetización hasta hace unos años implica pensar en la adquisición de la lectura y la escritura, así como cálculo. Tal como lo expresa la UNESCO, el término alfabetización

(...) designa un continuo –vinculado a un contexto– de aptitudes para leer, escribir y calcular que se adquieren y desarrollan gracias a procesos de aprendizaje y aplicación, tanto en escuelas como en otros entornos adecuados para los jóvenes y los adultos. (UNESCO, 2006, p. 32)

El currículum vigente establece los contenidos básicos a ser enseñados en el marco de este nivel educativo. Esos contenidos se organizan en áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Conocimiento de la Naturaleza, Conocimiento Social y Conocimiento Artístico. Se espera que al finalizar la escuela las alumnas y los alumnos hayan logrados unos perfiles de logro mínimos, es decir “(...) requerimientos básicos de aprendizaje (...)” (ANEP – CEIP, 2016a, p.11), en relación a las diferentes áreas del conocimiento: Lengua, Matemática, Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Social. Estos perfiles se explicitan a tercer año, grado en el que finaliza el primer ciclo y, a sexto año, grado en el que culmina la educación primaria.

1.5.2. Categorización de las escuelas

Las escuelas, como otros centros educativos según lo establece la LGE, en su artículo 41, son “(...) un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos” (MEC, 2009, p. 20). El proyecto educativo que en estas se implementa posibilita la socialización y la construcción de aprendizajes significativos que permitan a las alumnas y a los alumnos su desarrollo integral.

Las escuelas que atienden a los niños y a las niñas matriculados en educación primaria se categorizan en: Escuelas Urbanas Comunes, Escuelas A.PR.EN.D.E.R. (Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), Escuelas de Prácticas, Escuelas Comunes Habilitadas de Práctica, Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Tiempo Extendido y Escuelas Rurales.

Dentro de esta categorización se puede hacer dos grandes grupos: escuelas rurales y escuelas urbanas. No existe ningún criterio reglamentario formalmente establecido que defina cuando una escuela es rural o urbana. Esta categorización es arbitraria y depende de diversos factores. Uno de ellos es la ubicación en entornos demográficos rurales o urbanos. Pero existen casos que no se ajustan a ese criterio, como sucede en un departamento. Otras veces se consideran factores administrativos como el número de alumnos inscriptos o los cargos. Otro factor puede ser la atención de un caso particular a pedido de las Inspecciones o de la comunidad, debidamente fundamentado. La circular 124 del 17 de noviembre de 2016 hace referencia a la recategorización de escuelas. Establece que las escuelas rurales cuya matrícula supere los ciento veinte alumnas o alumnos “(...) podrán pasar a categoría urbana” (ANEP – CEIP, 2016b, p.4). Además, explicita que las “escuelas urbanas ubicadas en poblaciones rurales que no superen los 80 alumnos se podrán transformar en escuelas rurales (...)” (ANEP – CEIP, 2016b, p.4).

En relación a las escuelas urbanas si bien se puede considerar que todas estas brindan una misma propuesta curricular es necesario considerar sus especificidades de acuerdo a la categorización antes mencionada. A continuación, se describen a grandes rasgos las especificidades de cada categoría de escuela.

Las escuelas urbanas comunes desarrollan su propuesta pedagógica en jornadas de cuatro horas, generalmente en doble turno. Son supervisadas por la inspección de

común. Algunas de ellas reciben estudiantes de Magisterio, razón por la cual se las denomina Habilidades de Práctica.

Las escuelas de Práctica y las Habilidades de Práctica tienen dos clases de estudiantes. Como toda escuela atiende niños y niñas del nivel inicial en algunos casos y del nivel primario hasta sexto año. Pero a su vez contribuyen en la formación de los estudiantes magisteriales.

Son centros de práctica pre profesional de las y los estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de Magisterio. Los tiempos y espacios son organizados de tal forma que las y los estudiantes puedan desarrollar su práctica orientado por las y los docentes adscriptores. Las directoras y los directores de estas escuelas se desempeñan como profesoras y profesores de Didáctica en los Institutos de Formación Docente. Ambas están supervisadas por Inspectores del área de Práctica.

Las escuelas de Práctica se diferencian de las Habilidades de Práctica en que tanto la Dirección del centro como las y los docentes adscriptores efectivos accedieron a este cargo por concurso en el área de Práctica, mientras que en las otras lo hicieron por un concurso en el área de Común. Además, a las Escuelas Habilidades se les otorga ese carácter por un año pudiendo luego continuar o no.

Las escuelas A.PR.EN.D.E.R. atienden a población de contextos vulnerables. Desarrollan una propuesta pedagógica que busca garantizar la permanencia y el logro de aprendizajes en todo el alumnado, desde una mirada inclusiva. Desarrollan dos tipos de proyectos: PODES y Trayectorias Protegidas

Las escuelas de Tiempo Completo tienen una jornada de siete horas treinta, donde se brinda además de la propuesta pedagógica el servicio de alimentación (desayuno, almuerzo y merienda). Esta propuesta está a cargo del docente de aula durante toda la jornada, complementando la misma con intervenciones de profesores de Educación Física e Inglés de forma presencial o en algunos centros de talleristas. Las y los docentes tienen una coordinación semanal del dos horas treinta. Es supervisada por la Inspección de Escuelas Comunes.

Por otra parte, las escuelas de Tiempo Extendido tienen una jornada de siete horas. Esta jornada está conformada por la propuesta pedagógica a cargo del docente de aula de cuatro horas, con una carga horaria de veinte horas semanales y un espacio de talleres de dos horas a cargo de los talleristas con una carga horaria de 15 horas semanales. El

alumnado recibe el servicio de alimentación. El colectivo docente tiene de forma semanal un espacio de coordinación de dos horas. Es supervisada por la Inspección de Escuelas Comunes.

Estas tres últimas categorías de escuelas cuentan con una Coordinación Nacional a cargo de un/a Inspector/a Coordinador/a y a nivel departamental tiene una inspección común de referencia.

CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se argumentan las decisiones metodológicas tomadas en relación al paradigma y el enfoque metodológico seleccionados para dar respuesta a las preguntas de investigación. Se incluye información sobre la selección de la muestra, las técnicas de relevamiento de la información y el diseño de los instrumentos.

2.1. Paradigma

La investigación educativa abarca diversos temas entre ellos la evaluación, las prácticas de enseñanza, entre otros. La investigación educativa, según Bisquerra (2014) es la “(...) búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (p.38).

Tiene como finalidad, según Pérez Gómez (2005) “(...) el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos” (p.117). Sigue un proceso sistemático y riguroso donde quien investiga en educación obtiene datos sobre la realidad educativa, lo que le permite la comprensión y la explicación del fenómeno educativo objeto de su investigación.

Cada investigador o investigadora adopta un determinado enfoque o perspectiva. A estos enfoques o perspectivas se les conoce con el nombre de paradigma. Guba y Lincoln (2002), definen paradigma como:

(...) una serie de creencias básicas que tienen que ver con los principios últimos o primeros. Representa una visión del mundo que define, para quien la sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes (...). (p. 119 - 120)

Según estos autores, la forma como los paradigmas responden a tres preguntas básicas, de orden ontológico, epistemológico y metodológico es lo que determina su sistema básico de creencias. Estas preguntas hacen referencia, desde la ontología, a la forma y naturaleza de la realidad y a lo que el investigador puede conocer de ella. En cambio desde la epistemología, la pregunta alude a la naturaleza de la relación entre el investigador como sujeto que conoce o busca conocer y aquello que puede ser conocido.

La pregunta metodológica, tiene que ver con las formas que el investigador tiene para averiguar lo que cree puede ser conocido (Guba y Lincoln, 2002).

Es importante tener presente que cada paradigma responde de una forma particular a estas preguntas, lo que determina una forma de ver la realidad social, de entender la relación entre los sujetos y el objeto a investigar, y la metodología a utilizar. Bisquerra (2014) clasifica los paradigmas en: positivista, interpretativo y sociocrítico. Esta no es la única clasificación de paradigma que existe, pero esta investigación se adhiere a esta.

Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo. Este se caracteriza según Latorre *et al* (1996) en Bisquerra (2014) por una naturaleza de la realidad subjetiva, dinámica y construida, donde la relación sujeto - objeto es afectada y las explicaciones se dan en el marco de un contexto y un tiempo determinado. La finalidad de las investigaciones realizadas en este paradigma es la búsqueda de la comprensión e interpretación de la realidad educativa, los significados, las percepciones, intenciones y acciones; la implicación por parte del investigador con respecto al objeto de estudio y la imposibilidad de realizar generalizaciones; entre otras.

Para Bisquerra (2014) desde el enfoque de este paradigma, las perspectivas de los sujetos que participan de la investigación le permiten al investigador o investigadora profundizar en la comprensión de los casos o fenómenos. Es en este sentido, que esta investigación educativa busca comprender e interpretar una realidad a partir de las percepciones de docentes de segundo año, de las directoras de las escuelas y desde la especialista.

Interesa comprender las percepciones docentes acerca del instrumento de evaluación LEO, sus resultados y la relación con las acciones pedagógicas que posibilitan la protección de las trayectorias escolares de las alumnas y los alumnos. El conjunto de percepciones, concepciones, significados y prácticas en torno a la temática contribuye a la construcción de una realidad educativa contextualizada. Esta construcción subjetiva y el interés por comprenderla e interpretarla se relaciona con la biografía profesional de la investigadora en este caso, quien desde su rol de directora ha participado junto a docentes de la experiencia piloto de aplicación de este instrumento de evaluación y de las aplicaciones realizadas en los años siguientes.

2.2. Enfoque metodológico

En el marco de esta investigación se opta por el enfoque mixto, el que se caracteriza por la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas, para la recolección de datos y su análisis. La investigación se centra en la integración y el análisis de datos no cuantificables y cuantificables, obtenidos por diversas técnicas. Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) las ventajas del enfoque mixto es que ofrece una perspectiva más amplia y complementaria, que contribuye a la comprensión del problema investigar.

En relación al alcance del estudio, esta investigación es de tipo exploratorio - descriptivo, considerando que la implementación del instrumento de evaluación LEO es reciente y si bien existen estudios sobre las evaluaciones formativas aplicadas a través de la plataforma SEA, aún esta evaluación en especial es un tema no abordado, según lo que se determinó en la revisión de antecedentes.

En lo que respecta al alcance descriptivo, el propósito se centra en indagar la situación particular el uso del instrumento de evaluación LEO en su carácter formativo y las percepciones de docentes y directoras/es de las escuelas que conforman la muestra. En este sentido, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) establece que los estudios descriptivos “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refiere, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.92).

2.3. Técnicas e instrumentos

En el marco de una investigación de carácter mixto se usan varias técnicas, algunas de las cuales permiten la interacción con los sujetos que componen la muestra. Se entiende por técnicas a “(...) los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (Yuni y Urbano, 2006, p. 29). Las técnicas comprenden procedimientos como la observación de la realidad, la elaboración de instrumentos, su validación, aplicación y el proceso de análisis de la información obtenida (Yuni y Urbano, 2006).

Teniendo en cuenta la situación sanitaria por Covid 19 se decide no utilizar técnicas que impliquen la interacción directa en las escuelas, como la observación y la observación participante en espacios físicos cerrados, como por ejemplo el aula. Es así

que se emplean las siguientes técnicas: entrevistas, análisis de documentos y encuesta. Atendiendo la situación antes mencionada las entrevistas se realizan a través de herramientas digitales que posibilitan el encuentro sincrónico y la grabación.

Como plantean Hernán-García, Lineros-González, & Ruiz-Azarola (2021) para realizar investigaciones en la actualidad, en este contexto de pandemia es pertinente y adecuado la revisión del enfoque, las metodologías a utilizar y así “(...) reinventar los proyectos y convertirlos en investigación cualitativa en línea, adecuando las técnicas de recogida de información” (p. 299). En contextos de confinamiento o de escaso contacto físico el uso de herramientas en línea para la realización de entrevistas o encuestas facilita el trabajo de campo, permitiendo que se puedan aplicar los instrumentos sin la necesidad de ingresar, en este caso particular a las escuelas.

Otra de las técnicas a usar es el análisis de documentos, a partir de la búsqueda, selección de los más relevantes a la investigación. Se complementa la información obtenida a través de la entrevista y del análisis de documento, con una encuesta.

Para la recolección de datos se elaboran instrumentos. Se entiende por instrumentos de recolección de información al “(...) mecanismo o dispositivo que utiliza el investigador para generar la información” (Yuni y Urbano, 2006, p.31). Los instrumentos elaborados son: el guion de la entrevista semi estructurada, el cuestionario y la matriz de análisis documental.

Estos son validados por criterio de experto. Las entrevistas y la pauta de análisis de documentos son validados por 3 expertas/os y la encuesta por 2 expertas/os, los cuales poseen experiencia en investigación y evaluación. En el caso de las entrevistas una de las expertas realiza sugerencias las que fueron tomadas por la investigadora. Los otros 2 expertos no realizan objeciones ni observaciones a los instrumentos.

2.3.1. Entrevista

La entrevista es una técnica cualitativa, directa e interactiva, que permite obtener información a través del encuentro entre el investigador y el entrevistado. Para Taylor y Bogdan (1990) son “(...) flexibles y dinámicas” (p.101). Puede clasificarse en estructurada, semiestructurada y no estructurada (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). En la entrevista estructurada el investigador se ciñe al guion de preguntas elaboradas, mientras que en la semiestructurada se guía por una serie de asuntos, pudiendo introducir otras preguntas.

En el marco de esta investigación se opta por realizar entrevistas semiestructuradas entendiendo que estas permiten plantear “(...) una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p 403). Las preguntas abiertas versan sobre las categorías teóricas definidas en el capítulo anterior y tienen como objetivo obtener respuestas en relación a los objetivos específicos establecidos para esta investigación.

Las entrevistas se realizan a docentes de segundo año (Véase anexo 1), de escuelas urbanas seleccionadas que aplicaron la prueba LEO, en el período de tiempo en el que la evaluación ha estado disponible, teniendo en cuenta la movilidad docente y la experiencia en la aplicación del instrumento LEO. Además, se realiza entrevista a directoras/es de estas escuelas (Véase anexo 2) y a un/a informante especialista (Véase anexo 3). Todas las entrevistas se realizan a través de la plataforma zoom. La utilización de esta plataforma permite el encuentro sincrónico con él o la entrevistado/a, la interacción y la grabación de la instancia. Para la grabación se solicita la conformidad del entrevistado/a.

2.3.2. Análisis documental

Bisquerra (2014) considera que el análisis de documentos puede contribuir “(...) a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias” (p. 349). Los documentos permiten obtener información retrospectiva y referencias sobre el problema a investigar, revelando intereses y perspectivas de sus autores. Se constituye al decir del autor, en una actividad planificada de análisis de documentos no solamente escritos, sino que pueden tener variados formatos.

Estos documentos pueden ser, según Rincón *et al* (1995) en Bisquerra (2014) de dos tipos: oficiales y personales. Son documentos oficiales, por ejemplo, aquellos producidos en el marco de una institución, registros de alumnas y alumnos, actas de reuniones, proyectos, informes de organizaciones, entre otros. Se consideran documentos personales aquellos producidos por un individuo sobre sus experiencias y creencias (Bisquerra, 2014).

Esta técnica cualitativa tiene como ventajas la credibilidad de la información que aporta, la fácil gestión, entre otras. Como desventajas, la información que ofrecen los documentos puede ser limitada, no detallada, sujeta a sesgos y escrita desde la perspectiva del autor.

El análisis documental, como lo sugiere Bisquerra (2014), se realiza en cinco etapas: rastreo e inventario de los documentos existentes en relación a la temática, clasificación, selección de los más pertinentes teniendo en cuenta los objetivos, lectura en profundidad usando luego con una guía elaborada (Véase anexos 4 y 5) en base a las categorías y subcategorías conceptuales establecidas., lectura cruzada y comparativa entre los documentos.

En el marco de esta investigación se seleccionan los siguientes documentos oficiales:

- Externos al centro educativo: circulares, documentos conceptuales de LEO 2018, 2019 y 2021; informes de LEO 2018 y 2019.
- Internos al centro educativo: informes individuales y grupales, propuestas de enseñanza realizadas a partir de los insumos que brinda LEO y actas de salas docentes, correspondientes al año 2021.

En relación a los documentos internos se considera necesario puntualizar que se solicita a todas las escuelas. No todas las escuelas contaban con actas de salas donde se aborda la temática del instrumento de evaluación LEO. En relación a las propuestas de enseñanza se solicita a aquellos docentes que manifestaron haber realizado propuestas a partir de la lectura de los informes.

2.3.3. Encuesta

La encuesta es una técnica de la metodología cualitativa que se realiza a través de la aplicación del cuestionario. Este instrumento posibilita la recolección de datos. Es “(...) un procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador” (Yuni y Urbano, 2006, p.63).

El cuestionario es un instrumento estructurado porque las y los participantes de la encuesta “(...) no tienen la posibilidad de agregar cuestiones o plantear respuestas alternativas y deben encuadrarse dentro de las respuestas predefinidas por el cuestionario” (Yuni y Urbano, 2006, p. 65). Al inicio del cuestionario (Véase anexo 6) se incluyen preguntas para relevar la experiencia profesional y en la aplicación de LEO. Luego se incluyen afirmaciones sobre distintos aspectos de LEO que las y los participantes deberán valorar a través de la escala de Likert. Por último, se incluye una pregunta sobre las acciones realizadas a partir de la lectura de los informes. Se lo clasifica como un

cuestionario autoadministrado porque es enviado a las y los docentes de segundo año a través de un formulario de Google.

2.4. Contexto de investigación

El contexto de investigación es la escuela pública de nivel primario. Se eligen cuatro escuelas urbanas teniendo en cuenta la permanencia en el cargo de directoras y docentes de segundo año. El año 2021 tuvo la particularidad que se registrarán movimientos de docentes por el pasaje de estos con su grupo al año siguiente o a otro cargo dentro de la escuela, así como también en el caso de directores por traslado o jubilación.

En la investigación de este problema se considera importante la permanencia de docentes y directores en la institución, porque supone un conocimiento de las trayectorias reales del alumnado y de las prácticas de enseñanza implementadas en el tiempo determinado en el marco de la investigación. Por esta razón se eligen escuelas donde esas condiciones se dieran para la mayoría de los actores institucionales.

Se seleccionan escuelas de un departamento del interior del país de diferentes categorías. Las escuelas presentan diferencias en cuanto a su matrícula y quintil, lo que determina las posibilidades de explicación a partir de contextos diferentes. A pesar de sus diferencias en la selección se busca que dos escuelas participantes dispongan de espacios de sala mensual o semanal. Se considera que este espacio contribuye al análisis reflexivo de las evidencias obtenidas como insumos, para la posterior la toma de decisiones a nivel de ciclo e institucional.

2.4.1. Técnica de muestreo

La muestra en el estudio cualitativo es según Bisquerra (2014) “(...) una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre el cual se recolectan los datos que sea necesariamente representativa de la población que se estudia” (2014, p. 143). Puede ser probabilística o no probabilística. Se entiende por muestra probabilística aquella que “(...) permiten conocer la probabilidad que cada individuo a estudio tiene de ser incluido en la muestra a través de una selección al azar” (Otzen y Manterola, 2017, p. 228).

En cambio, en la muestra no probabilística la elección de los sujetos que componen “(...) se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Bisquerra, 2014, p. 145). Se opta por una

técnica de muestreo no probabilística intencional, dado que la selección de docentes y directores estará conformada teniendo en cuenta la cantidad de docentes de los grupos de segundo año por escuela. La muestra quedará conformada por 7 docentes que realizaron aplicación del instrumento en 2do año, 4 directoras/es y 1 especialistas, para la entrevista. Es una muestra intencional, construida con fines teóricos. Se entiende por intencional, según Otzen y Manterola (2017) aquella muestra que “permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña (2017, p. 230).

2.5. Operacionalización de las variables.

Las variables, entendidas como conceptos, permiten “(...) separar características, particularidades, atributos, que facilitan la agrupación bajo una misma denominación de un conjunto de fenómenos y que posibilita a la vez diferenciar un conjunto de elementos de otro denominado de forma diferente” (Carballo & Guelmes, 2016, p. 141).

Se entiende por operacionalización de variables teóricas complejas al proceso mediante el cual estas se transforman “(...) en variables empíricas, directamente observables, con la finalidad de que puedan ser medidas” (Medina, 2014, p. 3). Este proceso implica identificar la variable, definirla teóricamente, especificar cuáles son sus dimensiones, cuáles son los indicadores y el índice. Este proceso de operacionalización permite que las variables teóricas puedan ser medibles y observables a partir de sus propiedades (Medina, 2014).

Según Carballo y Guelmes (2016), cada dimensión es una parte integrante de la variable teórica, que se obtiene a partir del análisis del concepto. Cada dimensión a su vez se descompone en indicadores. Estos “(...) son elementos conceptuales que señalan que una característica o variable está ocurriendo. Construcciones mentales que sirven de intermediarios entre variable y dato y se deducen lógicamente de las variables establecidas” (Carballo y Guelmes, 2016, p.146). Sus propiedades fundamentales son: validez, confiabilidad, interpretabilidad, sensibilidad, especificidad.

Tabla 2. Categorías: operacionalización

Categorías	Definición	Dimensión	Indicador	Pauta	Instrumentos	
Evaluación formativa	"Proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y de las expectativas de logro a alcanzar" (Anijovich y González, 2017, p.10), en Lectura, Escritura y Oralidad.	Proceso que recaba información.	Conocimiento y valoración del instrumento	Docente identifica fortalezas en el instrumento.	Entrevista Encuesta	
			Aplicación de instrumento	Dificultades para su aplicación.	Entrevista	
				Formas de aplicación.		
			Obtención de información.	Docente lee los resultados.	Entrevista Análisis de documentos	
				Docente analiza los resultados.		
				Docente usa los resultados para la toma de decisiones.		
		Revisar y modificar la enseñanza	Confrontación con lo enseñado	Docente revisa sus prácticas de enseñanza.	Entrevista	
				Docente reflexiona acerca de sus prácticas de enseñanza.		
		(...) el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y de las expectativas de logro a alcanzar.	Intervenciones pedagógicas – didácticas	Docente planifica, replanifica	Entrevista Análisis de documentos.	
				Docente incorpora nuevas estrategias.		
				Docente cambia la forma de evaluar.		
		Intervenciones organizativas	Se toman decisiones que posibilitan el tránsito del alumno en el ciclo	Entrevista Análisis de documentos		
Se flexibiliza la participación del alumnado en otros grupos.						
Trayectorias protegidas	Proteger (...) implica la producción de respuestas pedagógicas a las situaciones escolares que definen tal riesgo.	Producción	Actividad docente	Se planifican y crea material de enseñanza.	Entrevista Análisis de documentos.	
			Planificación, creación			
			Recursos			Se utilizan recursos humanos y materiales disponibles.
		Respuestas pedagógicas	Enseñanza - Aprendizaje	Se consideran los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Entrevista Análisis de documentos.	
			Modificación de tiempos y espacios.	Flexibilización		Entrevista
			Reflexión informada	Análisis de las evidencias.		Entrevista
		Toma de decisiones en base a las evidencias.				
		Situaciones escolares que definen tal riesgo.	Insuficiente nivel de desarrollo de las habilidades básicas de lectura y escritura.	Se consideran los aprendizajes alcanzados en relación a los perfiles de egreso.	Entrevista Análisis de documentos	
				Rezago		Repetición
Asistencias insuficientes						
Condiciones institucionales	Recursos, organización.	Entrevista				

Tabla 1: Elaboración propia

2. 6. Proyección de las fases del trabajo

El trabajo de investigación se desarrolla en fases, planificadas a partir del diseño metodológico: recolección de datos y su análisis.

2.6.1. Recolección de datos.

La recolección de datos, llevada a cabo a través de la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados se organiza previo al ingreso al campo. En primer lugar, se elabora un proyecto de investigación y se realiza la solicitud de autorización para el ingreso a las escuelas seleccionadas. Además, se efectúa la búsqueda de información referida a la problemática y se elaboran los instrumentos para su validación.

En una inmersión primaria en el campo se establece contacto con la Inspección Departamental en cuya jurisdicción se encuentran las escuelas seleccionadas, que aplicaron el instrumento de evaluación LEO entre los años 2018 y 2021, así como con las Direcciones escolares.

En una segunda fase de inmersión se enfoca el trabajo en la recolección de los datos. Estos se recaban a través de los instrumentos elaborados para dar respuesta a los objetivos específicos de investigación formulados en el proyecto. Se realizan entrevistas a docentes, a directores, a especialistas y el análisis de documentos. Para complementar esta información se realiza una encuesta con participación voluntaria de docentes de escuelas urbanas que hayan aplicado el instrumento de evaluación LEO en el período antes establecido.

2.6.2. Análisis de datos.

La tarea de análisis de datos comienza con la visualización y escucha de las grabaciones, en forma conjunta con la lectura de las notas de campo. Luego se realizan las transcripciones de las entrevistas.

La organización de los datos se realiza por técnica, teniendo en cuenta los informantes. Se realiza una reducción de los mismos de acuerdo a las categorías analizadas. Posteriormente se procede a su análisis a partir de los objetivos específicos planteados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados alcanzados en base al análisis de la información recogida en el trabajo de campo. En primer lugar, se realiza la descripción del contexto, determinado por las características de la muestra seleccionada. Luego se presentan los resultados en base a las categorías anteriormente mencionadas.

3.1. Contexto de la investigación

El trabajo de campo se realiza en un departamento del interior del país. A partir de la autorización correspondiente se informa al Inspector Departamental de la investigación y se da comienzo al trabajo de campo.

Existen en la capital departamental un total de doce escuelas urbanas. Estas escuelas se clasifican según categorías, como se menciona anteriormente. De estas escuelas, dos de ellas pertenecen al área de Práctica, cuatro a Tiempo Completo, dos son APRENDER y las restantes son escuelas comunes Habilitadas de Práctica. La mayor parte de estas escuelas tienen dos grupos de segundo año, pero algunas tienen un solo grupo. De estas escuelas se seleccionó una escuela de cada categoría. Los centros se seleccionaron teniendo en cuenta la categoría y el tiempo que se ha aplicado el instrumento de evaluación LEO.

Como se menciona anteriormente las escuelas se encuentran ubicadas en la capital departamental, pero cada una tiene sus características propias que contribuyen a la conformación de su identidad. A continuación, se describen brevemente las escuelas participantes de forma que el lector pueda ubicarse en el contexto e identificar similitudes y diferencias, más allá de la categoría a la que pertenecen. Para resguardar la confidencialidad no se brinda el número de escuelas ni el departamento.

La escuela A es de Tiempo Completo se ubica en la periferia de la ciudad, en una zona suburbana, muy próxima a la zona rural. Esta escuela fue en sus inicios una escuela rural, luego una escuela urbana común, para posteriormente cambiar a la categoría de Tiempo Completo. Comparte el predio con un anexo de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP - UTU), pero no constituye un Centro Educativo Asociado (CEA) como sucede en otras partes del país. Su matrícula supera los trescientos alumnas y alumnos, de inicial tres a sexto año. Su personal es mayoritariamente efectivo, con años de permanencia en la institución. El equipo de Dirección está conformado por directora y la maestra secretaria. Además, en el centro se desempeñan cuatro docentes de

inicial y doce docentes de educación común. Cuenta con dos profesoras de inglés y un profesor de educación física. Complementa el personal docente la maestra Itinerante. Cuenta con espacios de coordinación semanal de dos horas treinta.

La escuela B pertenece a la categoría A.PR.EN.D.E.R., se ubica en una zona urbana de contexto vulnerable. Funciona en doble turno y atiende a 260 alumnas y alumnos de inicial cuatro a sexto año. El equipo de Dirección está integrado por la maestra directora quien cuenta con trayectoria profesional en el cargo y por la maestra secretaria. Tiene un total de tres docentes de inicial y once de educación común, en su mayoría efectivos. Recibe además a estudiantes de cuarto año de Magisterio, quienes desarrollan en el centro su último año de práctica pre profesional. En el marco de políticas focalizadas y por su categoría tiene dos maestras comunitarias, maestra itinerante y una docente que se desempeña en el proyecto Trayectorias Protegidas. Cuenta con un espacio de sala mensual, de cuatro horas de duración.

La escuela C es habilitada de Práctica se ubica próxima en la zona céntrica, funciona en doble turno y atiende a una población de 298 alumnas y alumnos, distribuidos en cuatro grupos de inicial y diez de común. Concurren a esta institución estudiantes de tercer año de Magisterio en el turno de la mañana, a cargo de las docentes adscriptores, efectivos en su totalidad. El equipo de Dirección se encuentra conformado por maestra directora y maestra secretaria. La institución ha contado estos años con espacios de sala por pertenecer a Red Mandela y a Red Global. Este año contó con estos espacios a partir de octubre.

La escuela D pertenece al área de Práctica se ubica en el centro de la ciudad. Su matrícula es de aproximadamente de 430 alumnas y alumnos, distribuidos en diecisiete grupos de inicial cinco a sexto año. Atiende a estudiantes de segundo año de Magisterio en el turno de la mañana. Las docentes de este turno tienen el rol de adscriptores de los estudiantes magisteriales y en su mayoría son efectivos. El equipo de Dirección está conformado al igual que en las otras instituciones por la maestra directora y el maestro secretario. La escuela cuenta con una maestra itinerante que concurre dos días a la escuela. Este año la escuela cuenta con un docente de Trayectorias.

A continuación, se sintetiza la información de las escuelas para contribuir a la visualización de las características del contexto de investigación (véase tabla 3).

Tabla 3. Características del contexto de investigación

	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Escuela D
Quintil	3	1	3	4
Categoría	Tiempo Completo	A.PR.EN.D.E.R.	Común Habilitada de Práctica	Práctica
Matrícula aprox.	320	260	300	430
Cantidad de grupos de segundo año	2	2	2	2
Promedio de alumnos/as por grupo.	20	20	20	25
Recursos humanos	Mtra. Itinerante	Programa Maestro Comunitario Trayectorias Protegidas Maestra itinerante	Programa Maestro Comunitario Maestra itinerante	Maestra Itinerante Trayectorias protegidas
Horas de coordinación o sala.	2 horas y media semanales	4 horas mensuales	Depende de las resoluciones de la DGEIP	Depende de las resoluciones de la DGEIP
Proyectos que se desarrollan en la escuela	Red Global		Red Mandela	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo

El análisis de la información contenida en la tabla permite apreciar algunas diferencias sustanciales. En primer lugar, la diferencia en los contextos de las escuelas, lo cual aparece marcado por el quintil al que pertenecen. La escuela B, de quintil 1 tiene el contexto más vulnerable perteneciendo a la categoría A.PR.EN.D.E.R. En el otro extremo se ubica la escuela D, en quintil 4 lo que indica un contexto medio alto, lo que implica que asistan a esta escuela alumnado de otros contextos.

La duración de la jornada es otra diferencia sustancial. La escuela A tiene una jornada de siete horas treinta, lo que implica mayor tiempo pedagógico para el desarrollo de la propuesta curricular. La disponibilidad de horas de coordinación o de sala es un recurso que no disponen todas las escuelas. Las escuelas A y B cuentan con estos espacios durante todo el año, lo que posibilita el trabajo con todo el colectivo docente. Mientras que las escuelas C y B dependen de las resoluciones de la DGEIP en relación al presupuesto para las horas de coordinación. Hasta el año 2020 estas escuelas tenían tres salas de cuatro horas por su categoría relacionada a la práctica de los estudiantes magisteriales.

Continuando con los recursos se aprecian diferencias significativas. La escuela B tiene mayor cantidad de recursos humanos. Cuenta con dos cargos de maestra/o comunitaria/o, maestra itinerante y un docente cuyo rol es el trabajo con las alumnas y los alumnos que presentan aprendizajes más descendidos en el marco del proyecto trayectorias protegidas. La escuela con menos recursos es la A, que compensa con la extensión del tiempo pedagógico.

Por otra parte, se registran similitudes en las escuelas, como la existencia de dos grupos de segundo año en cada una de ellas y el promedio de alumnado por grupo en tres de ellas. Otra de las similitudes es que todas cuentan con maestra o maestro itinerante, cuya función es brindar apoyo sistemático y frecuente a las alumnas y los alumnos incluidos en las escuelas comunes.

3.1.1. Población de la muestra

La muestra que participa de la entrevista estuvo integrada por las cuatro directoras de las escuelas y siete docentes, además del especialista. En la encuesta participaron ocho docentes con experiencia en la aplicación del instrumento, del resto de las escuelas urbanas. Las directoras participantes de la muestra tienen en su mayoría experiencia en el cargo y en la aplicación del instrumento de evaluación LEO en sus escuelas (véase tabla 4).

Tabla 4. Características de la muestra de directoras participantes

Escuelas	Antigüedad Docente	Formación en Dirección	Experiencia En el cargo	Formación en evaluación	Experiencia en la aplicación de evaluaciones en línea	Experiencia en LEO
A	Más de 25 años	Si	No	No	Si	No
B	Más de 30 años	Si	Si	Si	Si	Si
C	Más de 30 años	Si	Si	No	Si	Si
D	Más de 30 años	Si	Si	No	Si	Si

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las docentes de aula que participaron en la entrevista y el carácter de su cargo, cinco son efectivas, una interina y una suplente anual. La diferencia mayor se encuentra en los años de trabajo. Dos docentes tienen menos de cinco años de trabajo en escuelas públicas, coincidiendo con el carácter suplente del cargo. Estas docentes

tienen experiencia en la aplicación de LEO. En relación a las docentes efectivas tres de ellas tienen entre doce a quince años de trabajo y el resto más de treinta años de trabajo. Esto implica una formación inicial en Magisterio que corresponde a distintos planes.

De las entrevistas participó también una informante calificada. Su formación profesional como maestra y profesora de Idioma Español, así como su experiencia profesional como asistente en el Departamento de Evaluación de Aprendizajes dependiente de la DIEE y en el instrumento de evaluación LEO le confiere el carácter de especialista.

Con respecto a la muestra que participaron de forma voluntaria de la encuesta está conformada por ocho docentes de 2do año de escuelas urbanas, la mitad de ellos ha aplicado una vez el instrumento y la otra parte dos o más veces. La experiencia docente en relación a los años de trabajo es diversa. Dos docentes tienen menos de cinco años de trabajo, un/a docente tiene entre seis a diez años, y el resto de las y los docentes supera los diez años de trabajo.

3.2. Implementación y valoración del instrumento de evaluación LEO

En este apartado se procede a describir la aplicación del instrumento LEO en las distintas escuelas. En primer lugar, se realiza un análisis por escuela. Estas en el marco de esta investigación se constituyen en el foco de análisis y reflexión. Posteriormente, se explicita los factores que condicionan dicha aplicación. Por último, se analizan las valoraciones que realizan los sujetos participantes de la investigación, de dicho instrumento.

3.2.1. Aplicación del instrumento de evaluación LEO

En relación a la aplicación del instrumento de evaluación se evidencian diferentes modalidades algunas de las cuales distan de las especificaciones que se brindan. La aplicación, como se mencionó anteriormente, consta de una entrevista personalizada a la alumna o alumno, la cual tiene una duración aproximada entre treinta a cuarenta minutos. Esta entrevista se realiza en un espacio privado donde el docente a partir de la presentación del tríptico (material impreso que contiene información icónica y textual) entabla un diálogo, con el alumno o la alumna.

A partir de la presentación de este material se brinda a cada alumna o alumno la posibilidad de elegir el texto que más se adecúa a sus conocimientos. La o el docente

marca las opciones que correspondan según las respuestas obtenidas, en la plataforma SEA. Las últimas propuestas se centran en la producción oral y escrita de un texto. El tiempo de la aplicación varía de acuerdo a los conocimientos que posee la alumna o el alumno. Esta evaluación es adaptativa, por lo cual el recorrido por los ítems es diferente, dependiendo de los conocimientos del alumnado.

En la escuela A la aplicación presenta diferencias en relación a las apreciaciones de las y los docentes. Mientras para una maestra la aplicación “se ha realizado niño a niño así tal cual está establecido” (EMA1). Es decir que durante los años en que el centro ha aplicado la prueba se ha realizado en la forma pautada, con la colaboración de diversos actores en la organización de los tiempos y espacios para que la entrevista se pueda realizar de forma adecuada.

Otra docente de la misma escuela, afirma que la aplicación se ha adecuado a las condiciones institucionales existentes. La aplicación en este caso no siempre ha seguido las pautas establecidas, razón por la cual se realizó en el aula. “(...) porque estás en la clase con todos los nenes y a la vez aplicando individual la prueba” (EMA2). Se reconoce el aprovechamiento de otros tiempos como las clases de educación física.

Por su parte, desde la Dirección se hace énfasis en los acuerdos establecidos en relación a los tiempos de duración de la prueba y a la necesidad del docente de planificar propuestas autónomas y organizar los espacios pedagógicos para poder realizar la aplicación. “(...) determinados espacios, propuestas que puedan generar desarrollos autónomos” (EDA). Se reconocen las dificultades que tiene la aplicación del instrumento en el aula, con la presencia del resto del grupo, pero no se reflexiona sobre las implicancias que esta situación pueda tener en el desempeño del alumnado al momento de realizar la evaluación.

En la escuela B la aplicación se ha ajustado a las pautas establecidas. Se han generado los espacios institucionales y gestionado la intervención de la maestra secretaria para posibilitar que las docentes se puedan retirar del aula con la alumna o el alumno para la aplicación del instrumento. Desde la Dirección se visualiza como necesario este espacio para que no existan distractores. Las docentes confirman lo expresado por la directora manifestando que la aplicación se realiza en forma individual “(...) que es como tenemos que trabajar en LEO” (EMB2). Se explicita la importancia de contar con “(...) un ambiente adecuado” (EMB2) y la necesidad de estar solos: docente y alumna o alumno.

Si bien los dos grupos realizaron este año la aplicación, en uno de ellos se tomó la decisión de aplicarlo solamente a ocho alumnas y alumnos de los veintiún existentes en el grupo. El criterio de selección fue el nivel de desempeño. Según palabras de la docente, se decidió comenzar por el nivel “(...) medio alto de la clase, no empezar de lleno con aquellos que sabemos, conocemos que tienen más dificultades” (EMB1). Esta decisión se fundamentó en el escaso tiempo disponible para la aplicación. Si bien se intentó continuar con la aplicación en la clase se desistió por valorar que la situación no era igual a la entrevista docente – alumna/o en otro espacio de la escuela.

La escuela C ha realizado la aplicación de acuerdo a las pautas establecidas. Hubo una planificación de la aplicación con el fin de brindarles “el espacio con total tranquilidad, que realmente el niño y el maestro se sientan tranquilos y que puedan realizarla sin ningún tipo de controversias ni de problemas” (EDC). Las docentes confirman la aplicación individual siguiendo las pautas establecidas.

Cabe destacar el aporte de una docente en relación a la parte emocional de la alumna o el alumno enfrentado a la prueba, por lo que trataba de disipar el temor que le pudiera generar la situación de evaluación y comunicarle “(...) que él iba a estar aprendiendo en ese momento, como una actividad más” (EMC1). Este cuidado deja entrever además de la preocupación de la docente por las emociones sino también un posicionamiento con respecto a la evaluación y su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la escuela D las condiciones de aplicación difieren de las otras escuelas. La directora menciona dificultades en la aplicación del instrumento, desde el 2018 hasta el momento. Por un lado, reconoce su valor y afirma que “no rechazan las pruebas y el contenido, lo que no están muy seguras y que le provoca un poco de miedo es el cómo aplicarlas” (EDD).

Este año solicitó a las docentes que “(...) traten de decir un recorte, de ver lo central de lo que pide y eso fue lo que hicieron” (EDD). Se resolvió adaptar la prueba por entender que le llevaría mucho tiempo la aplicación del instrumento siguiendo la pauta. Como parte de esa adaptación, la parte de producción de textos se hizo de forma colectiva. “Pusimos la consigna para toda la clase y la pueden hacer todos a la vez, no necesariamente tenés que tener de a uno” (EMD1). La valoración de la escritura se realizó teniendo en cuenta los criterios establecidos por LEO.

En una actitud reflexiva y crítica hacia LEO y su aplicación la docente considera que la diferencia de tiempo entre la aplicación del instrumento al primer alumno o alumna y el último/a es muy grande. Esta diferencia incide en los resultados porque “(...) hay diferencia en los aprendizajes de los niños, entonces no estaban en las mismas condiciones los primeros que los últimos que apliqué” (EMD1). La extensión de la aplicación afecta los resultados a nivel grupal.

Se aprecian diferencias significativas en la aplicación del instrumento. Si bien tanto docentes y directoras conocen las pautas de aplicación se mencionan una serie de factores que la condicionan más allá del tiempo que insume la realización de las entrevistas personalizadas con cada alumna y alumno, aspecto en el que coinciden la mayor parte de las docentes. Entre los factores, la escuela B menciona la práctica de las y los estudiantes magisteriales. “Lo veíamos en un período de trabajo con tres practicantes en el aula y no es fácil organizarnos los tiempos” (EMB1).

Desde la Dirección de la escuela D también se comparte esta apreciación acerca de que los tiempos dedicados a las y los estudiantes magisteriales por parte de docentes deja escaso tiempo disponible para la aplicación de la prueba. Otro de los factores que se menciona es que son pocos los actores institucionales que pueden colaborar en la organización de los tiempos y espacios. Se hace referencia a la presencia de la secretaria o el secretario en un solo turno, a quien su carga horaria no le permite hacerse cargo del resto del grupo en ambos turnos.

Hay un solo cargo de secretaria de cuatro horas, entonces nos vemos como que no nos dan los tiempos. No nos dan los tiempos. ¿Qué hace la maestra cuando tiene que estar con cada alumno de los 33 que tiene en ese tiempo? Digo, ¿y que hacen el resto de los niños? ¿Quién lo cuida, quien está con ellos? (EDD).

Frente a problemas o dificultades para la aplicación siguiendo las pautas se encuentran distintas soluciones a nivel de las escuelas. En la escuela A se ha optado por la planificación de propuestas autónomas para el resto del grupo, mientras la docente aplica el instrumento. También se han utilizado los espacios de actividades con un profesor especial, como por ejemplo Educación Física. Se ha optado por esta medida con aquellos alumnos o alumnas que tienen el control de salud vencido y no pueden participar de esta clase.

La escuela B realizó la aplicación a una parte del grupo durante el mes de práctica rural de los estudiantes magisteriales, en entrevistas individuales. El grupo que no tenía practicantes lo realizó según lo estipulado. En este grupo no se aplicó la prueba a dos alumnos con ausentismo. En la escuela C no se reportan dificultades para la aplicación. Esta se realizó según lo pautado. Docente y alumna/o tuvieron disponibles un ambiente adecuado. Colaboró en la organización y el cuidado del grupo el equipo de Dirección.

La escuela D es la que reporta mayores dificultades para la aplicación. Inciden varios factores: grupos numerosos, presencia de practicantes en uno de los turnos, carga horaria del secretario/a de cuatro horas; dificultades para la organización de los tiempos institucionales. Estas dificultades impidieron la aplicación durante un año. En este año se decidió la adaptación del instrumento a una propuesta colectiva. Esta propuesta surgió de las/os docentes de segundo a partir de la orientación recibida desde la Dirección, sobre la realización de un recorte y una focalización de lo medular de la prueba.

A partir de estas evidencias surgen algunas consideraciones con respecto al propósito de la aplicación del instrumento de evaluación a las alumnas y los alumnos de segundo año. En el discurso de las y los docentes y directoras se aprecia el reconocimiento de fortalezas del instrumento y de los aportes que realiza a través de los reportes grupales e individuales.

Pero surgen algunas expresiones relevantes en el discurso que dejan entrever que a pesar del carácter autónomo y voluntario de la evaluación sienten alguna presión por cumplir. Esta presión no deriva de algún actor en particular fuera de la institución, si bien se menciona la figura del inspector o inspectora y acuerdos establecidos.

La presión por dar cumplimiento con la aplicación se infiere que surge de las orientaciones, las comunicaciones a nivel de inspecciones o de Dirección. No se tiene en cuenta el carácter voluntario. “Las maestras han intentado y te subrayo la palabra intentado aplicarlas, este, porque se les solicita” (EDD). “Bueno, hay que aplicarlas, hay que hacerlo (...). Lo tengo que hacer porque lo tengo que hacer, viste” (EMB2).

En efecto, se cumple y se aplica, pero sin la reflexión necesaria acerca de la incidencia que la forma de aplicar tiene sobre los resultados. Se podría inferir que la aplicación se realiza sin reflexionar acerca de las potencialidades del instrumento de evaluación LEO, su función formativa y un conocimiento cabal de sus objetivos.

En la siguiente tabla (Véase tabla 5) se sintetizan los aspectos esenciales de la aplicación en las diferentes escuelas, así como los factores que dificultan la aplicación. El factor tiempo como se puede apreciar es el que mayor incidencia tiene. A este factor se encuentra asociado la organización de los actores institucionales que puedan hacerse cargo del grupo para que la o el docente pueda realizar la entrevista con la alumna o el alumno de forma personalizada.

En relación al tiempo es importante aclarar que cuando se refieren al tiempo lo hacen en relación a dos aspectos. Por un lado, el tiempo que lleva la entrevista y, por otro lado, la duración que lleva todo el proceso de aplicación del instrumento para cada uno de los grupos.

Tabla 5. Formas de aplicación y factores que la dificultan

Escuelas	Formas de aplicación	Factores que dificultan la aplicación
A	<ul style="list-style-type: none"> ● En el salón con el resto del grupo trabajando de forma autónoma. ● En espacios “libres” como, por ejemplo, las clases de Educación Física. ● De acuerdo a la pauta. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiempos ● Organización
B	<ul style="list-style-type: none"> ● De acuerdo a lo pautado; entrevista personalizada en ambiente adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiempos ● Docente a cargo de muchas/os practicantes de lunes a jueves. ● Organización
C	<ul style="list-style-type: none"> ● De acuerdo a lo pautado; entrevista personalizada en ambiente adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No reportan dificultades.
D	<ul style="list-style-type: none"> ● No se aplicó un año. ● En el 2021, se aplicó de forma colectiva la propuesta de escritura. ● Recorte y adaptación del instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Grupos numerosos ● Tiempos ● Carga horaria de 4 horas diarias del secretario/a. ● Presencia de practicantes.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la totalidad de estos docentes encuestados se manifiestan muy de acuerdo con que la implementación del instrumento de evaluación LEO en las escuelas requiere de tiempos especiales. Con respecto a los espacios que se necesitan, siete docentes manifiestan estar muy de acuerdo en que se requieren otros espacios para la aplicación del instrumento. Esta tendencia en las respuestas deja apreciar que las y los

docentes encuestados concuerdan en que estos dos elementos condicionan la aplicación del instrumento. Estos espacios no serían los del aula, con el resto del grupo presente.

Retomando lo anteriormente expuesto acerca de los factores y teniendo en cuenta lo explicitado en el marco teórico en relación a estos interesa destacar que todos ellos son externos a las docentes. No aparecen en el discurso referencias a factores internos como pueden ser la motivación, la formación, las creencias acerca de la evaluación. Se podría decir que docentes y directoras consideran que la aplicación está condicionada por elementos, circunstancias o la presencia de otros sujetos sobre los cuales tienen escasa incidencia.

En efecto, las condiciones organizativas afectan la aplicación. Pero sobre las condiciones organizativas las y los actores institucionales tienen incidencia, pueden gestionar los tiempos y espacios de modo de flexibilizar la estructura organizacional. Interesa destacar que el reconocimiento de factores permite la reflexión individual y colectiva, como su gestión. Los espacios de sala docentes pueden contribuir a esta reflexión colectiva, así como al establecimiento de prioridades en relación a la evaluación, de compromisos institucionales y de acuerdos que posibiliten una aplicación siguiendo la pauta.

Cabe preguntarse qué prioridad se le da a la evaluación a nivel institucional. Si esta es parte del proceso de enseñanza y contribuye a regular la enseñanza entonces la evaluación ocupa un lugar privilegiado en las prácticas docentes. Pero si la evaluación es una práctica que se realiza para dar cumplimiento a lo que el sistema propone o exige entonces ocupa un lugar secundario. En algunos de los discursos se hace visible este aspecto. “(...) como veníamos de la pandemia y necesitábamos no sólo evaluar sino el trabajar con la enseñanza, este en los, de los niños (...)” (EDB).

El hecho de que se priorice la enseñanza por sobre la evaluación permitiría inferir que la aplicación de este instrumento en este caso no es considerada como parte del proceso de enseñanza de lectura, escritura y oralidad. Teniendo en cuenta que el tiempo es uno de los factores condicionantes que hacen que el instrumento no sea aplicado en forma individual y que la evaluación no tiene un lugar prioritario se comprende el hecho que la gestión de este no sea importante.

Por otra parte, en el análisis de las actas de sala docente de las escuelas A y B se refleja el lugar que la evaluación ha tenido a nivel institucional, que difiere en parte de

los discursos. En estos documentos se visualiza que las referencias a LEO se han centrado este año en el comunicado a los docentes de su habilitación, en la consulta acerca de su implementación y de los resultados, y en la habilitación de espacios para el trabajo en dupla en uno de los casos.

Retomando las observaciones anteriores, se puede afirmar que la aplicación de este instrumento implica una planificación de los tiempos y espacios institucionales, la flexibilización en la estructura organizativa de la escuela, como de los actores institucionales y su colaboración. En este sentido, es importante tener en cuenta que para que estas cuestiones se den a nivel institucional la evaluación debe ocupar un lugar primordial para las y los docentes como para los directivos.

Si la evaluación y sus aportes no son considerados como una oportunidad de aprendizaje posiblemente la organización de los tiempos y espacios no permita la aplicación como se establece. Para que algunos cambios ocurran en las instituciones educativas los sujetos que la conforman necesitan estar implicados, motivados, convencidos que es beneficioso para todas y todos.

Una vez descriptas las formas de aplicación y los principales factores que dificultan la misma según la pauta establecida surgen algunas cuestiones sobre las que se considera oportuno reflexionar. Resulta oportuno preguntarse acerca de la confiabilidad de los resultados cuando la aplicación es tan variada y en algunos casos alejados de las pautas establecidas.

Esas diferentes formas de aplicación que pueden darse en un mismo grupo por lo cual las evidencias recogidas no surgen todas a través de una entrevista personalizada, sino de variadas situaciones. En la situación de aplicación en el aula se pudieron haber presentado varias interrupciones y de diversa índole afectando la atención de las alumnas y los alumnos y, la valoración del docente frente a las respuestas de estas y estos a determinado ítem.

En este sentido, es apropiado cuestionarse acerca de la validez de los resultados. En una de las entrevistas a directoras surge esta cuestión: “(...) no la hemos podido aplicar como deberíamos, entonces, como que eso le quita, entre comillas, valor al informe, ¿no?” (EDD).

3.2.2. Valoración del instrumento de evaluación LEO

En la entrevista con la especialista se mencionan varias fortalezas. Entre ellas se destaca la entrevista personalizada. “(...) en esa entrevista el docente de aula puede observar directamente que es lo que se alumno alumna puede realizar, no perdido ya en el grupo” (EE1). Esta entrevista por un lado es considerada como “(...) su gran talón de Aquiles, aunque su gran fortaleza también” (EE1).

Sobre las bases de las consideraciones realizadas anteriormente se podría afirmar que esta forma de aplicación, por su duración y por la necesidad de contar con la colaboración de otros actores es, en la mayoría de las escuelas, el principal obstáculo. Como se describió anteriormente de las cuatro escuelas relevadas, en el año 2021 solamente dos aplicaron el instrumento LEO de acuerdo a las pautas establecidas, pero en una de ellas no se pudo completar. Para las otras dos escuelas restantes, la organización de los tiempos y espacios es una dificultad, siendo para una en especial un gran escollo.

Otras de las fortalezas que se mencionan desde el discurso son: la posibilidad de contar con información personalizada, que reporta niveles de desempeño y el material teórico para el trabajo con el colectivo docente. En el análisis de las entrevistas a directoras y docentes se identifican valoraciones positivas en su mayoría, salvo un caso en particular que manifiesta no encontrarle sentido a la aplicación de la prueba.

Las directoras valoran de forma positiva distintos aspectos de este instrumento de evaluación. Entre ellos se encuentran el marco teórico que lo sustenta por estar actualizado, la información descriptiva y personalizada que brinda; los textos y su presentación en el tríptico con una organización que va de lo icónico a lo textual de forma gradual. Otras fortalezas es la posibilidad de planificar otras intervenciones para lograr avances en el desarrollo de algunas dimensiones de las habilidades evaluadas.

Interesa destacar que existen puntos de coincidencia en las valoraciones positivas que realizan. Estos puntos de coincidencia son los textos y la información que brinda a través de los reportes individuales. Para que el lector pueda apreciar las similitudes y diferencias con respecto a estas valoraciones se las presenta en la siguiente tabla.

Tabla 6. Fortalezas del instrumento de evaluación LEO, según directoras

	Aspectos valorados como fortalezas
Director/a escuela A	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización y devolución de la información. ● La entrevista personalizada como espacio de encuentro individual con la alumna o el alumno. ● La posibilidad de generar nuevas intervenciones a partir de la detección de dimensiones débiles, en las habilidades evaluadas.
Director/a escuela B	<ul style="list-style-type: none"> ● Marco teórico actualizado. ● Informe descriptivo y personalizado. ● Los textos y su organización gradual en el tríptico.
Director/a escuela C	<ul style="list-style-type: none"> ● Información acerca de los niveles de desempeño. ● Los textos
Director/a escuela D	<ul style="list-style-type: none"> ● Los textos.

Fuente: Elaboración propia

Existen coincidencias entre las valoraciones positivas realizadas por este grupo de actores con respecto a las fortalezas mencionadas por la especialista. Estas coincidencias se encuentran en la información personalizada que reporta acerca de los niveles de desempeño. Las docentes entrevistadas también realizan valoraciones positivas con respecto al instrumento, mencionando diferentes fortalezas.

Las docentes de la escuela A brindan respuestas inespecíficas con respecto a las fortalezas, pero si se detienen en las debilidades que presenta. En relación a las fortalezas se aprecian que no encuentran aspectos favorables a destacar, si bien no se manifiestan contrarias a este instrumento. Se menciona que este posibilita la evaluación de “(...) diferentes áreas de la Lengua, la oralidad, lectura y escritura” (EMA2). Estas son quienes tienen mayor experiencia en la aplicación del instrumento dentro de las y los docentes que conforman la muestra. En relación a las debilidades se menciona la extensión de las pruebas, de los textos y de la aplicación de la prueba en su totalidad.

Resulta oportuno analizar la oposición que existe entre las valoraciones de las docentes de esa escuela con las realizadas por la Dirección. Si bien la instancia de entrevista individual es valorada por quien se encuentra en la Dirección, así como la información y la oportunidad de generar intervenciones a partir de ellos estos aspectos no son tenidos en cuenta en las valoraciones de las docentes.

La situación de las docentes de la escuela B presenta contradicciones en relación a las valoraciones que realizan sus docentes. En el año 2021, en esta escuela, como se mencionó anteriormente, se realizó la aplicación del instrumento con diferencias entre los grupos. En un grupo fue aplicado a diecinueve de veintiún alumnas y alumnos, por una situación de ausentismo de dos de ellas/os. En el otro grupo la aplicación se realizó a ocho alumnas y alumnos, por razones de tiempos.

La docente con menor experiencia en la aplicación del instrumento realiza valoraciones positivas de este a pesar de no haber podido concretar la aplicación a todo su grupo. En contraposición, la docente con mayor experiencia en la aplicación y que logró la concreción de esta manifiesta no encontrarle fortalezas a pesar de aplicar la prueba durante dos años seguidos. Considera que un o una docente que está con sus alumnas y alumnos durante toda una jornada no necesita de la aplicación de ningún instrumento que determine los niveles de desempeño en relación a sus aprendizajes. “(...) como que no necesitas una prueba de lejos para que te diga en qué nivel está.” A lo que agrega: “(...) estaba ahí con los niños, es como perder también un tiempo (...) (EMB2).

Se podría afirmar, teniendo en cuenta las consideraciones que se realizan con respecto a la procedencia del instrumento que la docente considera que esta evaluación tiene un carácter externo. Por otra parte, no valora la posibilidad de contar con un espacio de entrevista personalizada, que le permita la observación y el diálogo.

Por otra parte, su colega valora favorablemente el marco teórico coincidiendo de esta forma con la Dirección. Además, hace referencia al tríptico, como forma de presentación de los textos, adoptando este formato para una propuesta de aula que diseñó con el propósito de acercar a los niños esta presentación.

(...) les presenté un textito en forma de tríptico, por lo menos viste con algo para trabajar la oralidad, para realizar una lectura y para hacer un poquito de comparación, como un acercamiento, una cosita y que me animé hacer para que los chiquilines no se enfrentarán de lleno sin nunca haber visto un texto (EMB1).

Una de las docentes de la escuela C hace referencia a la oportunidad que brinda la aplicación de este instrumento de poder tener un encuentro personalizado, de “(...) conocer al niño en profundidad en estos tres campos (...) y dentro de cada campo también te permite ver en qué está más fuerte y en qué está más débil (...)” (EMC1). Agrega que la instancia de entrevista permite generar mayores vínculos entre docente – alumna/o.

Se aprecian coincidencias entre las y los docentes de esta institución en relación a la valoración de la información que aporta acerca del nivel de desempeño de cada alumna o alumno. Una de las docentes agrega, en relación a la información, que “(...) permite, como te decía, (...) reformular, replanificar, reforzar el aprendizaje para el niño” (EMC2).

Si se compara las valoraciones que realizan las docentes de esta escuela existen puntos de común entre estas y las que realiza la directora en relación a que consideran el informe como una fortaleza. Las docentes no manifiestan debilidades en relación al instrumento de evaluación.

Con respecto a las valoraciones que realiza la docente de la escuela D se aprecia que el informe descriptivo es valorado de forma positiva. Encuentra como debilidades la extensión en el tiempo de la evaluación, extensión que se produce por la forma de aplicación. Para que el lector pueda tener una idea clara de los aspectos que valoran las y los docentes y las directoras como fortalezas y debilidades de LEO se elabora la siguiente tabla.

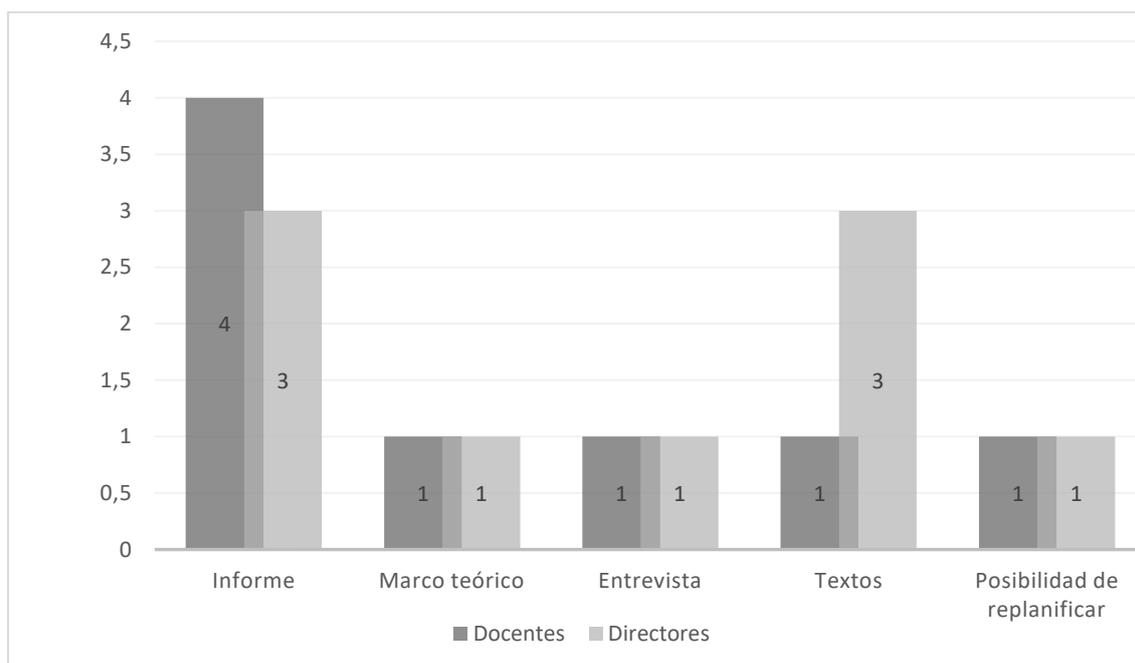
Tabla 7. Fortalezas y debilidades del instrumento de evaluación LEO, según docentes y directoras

	Docentes	Directoras/es
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> ● Marco teórico ● Oportunidad de encuentro con el alumno/a en la entrevista. ● Informe sobre niveles de desempeño. ● Oportunidad de replanificar, a partir de las evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos y su presentación. ● Informes descriptivos e individuales ● Marco teórico. ● Instancia de entrevista. ● La posibilidad de generar nuevas intervenciones a partir de la detección de dimensiones débiles, en las habilidades evaluadas.
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Extensión de los textos ● Extensión en el tiempo por su aplicación individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación del instrumento.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede observar puntos de encuentro entre las fortalezas detectadas por docentes y directoras del instrumento. Entre los puntos de coincidencia se observa que el informe individual constituye la mayor fortaleza que tiene LEO. En el siguiente gráfico se representan los distintos aspectos valorados de modo de poder establecer una comparación.

Gráfico 1. Fortalezas del instrumento de evaluación LEO



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar el informe constituye la mayor fortaleza para las docentes y directoras entrevistadas. En cambio, la entrevista y el marco teórico que son dos de los aspectos valorados por la especialista solamente es considerado como fortaleza por una docente y una directora.

Sobre la base de las consideraciones anteriormente formuladas se podría establecer una relación entre la aplicación y la valoración del instrumento. En este punto se podría afirmar que aquellas/os docentes que realizan valoraciones positivas del instrumento son los que cuidan la forma de aplicación.

3.3. Decisiones a partir de la aplicación de LEO y el uso de los informes

Para el análisis de este apartado que responde al segundo objetivo de la investigación se analizan las entrevistas y la encuesta realizada. Como fuentes

documentales se analizan los informes individuales y dos propuestas planificadas a partir de la lectura de los resultados de LEO.

3.3.1. Usos del informe y concepciones docentes

En primer lugar, se analiza la información por grupo: docentes y directoras para poder conocer en profundidad sus percepciones y así poder establecer conclusiones acerca de las decisiones docentes y su relación con los informes. Este análisis se organizará en dos partes. En primera instancia se analizará las apreciaciones docentes que se incluyen a los reportes individuales. Posteriormente se centra el análisis en la lectura de los informes y su contribución para la toma de decisiones.

Como se observó anteriormente este elemento es el más valorado tanto por docentes como por directoras, coincidiendo con la especialista. Los informes son considerados una fortaleza en dos sentidos diferentes. Para algunas la fortaleza radica en que brinda información descriptiva acerca de la situación de las alumnas y los alumnos con respecto a diferentes dimensiones de la lectura, escritura y oralidad.

Se considera oportuno en este punto incorporar al texto un extracto de un informe, para que las y los lectores puedan comprender de qué forma se describen los logros en las diferentes habilidades y se establecen los niveles de desempeño. Se seleccionan dos informes con meros fines ilustrativos (Véase imagen 1 y 2). Estos informes corresponden a dos alumnos con distintos niveles de desempeño en cada una de las dimensiones.

Ilustración 1. Informe alumno cuyo nivel de desempeño se ubica en los niveles 3, 4 y 5

Habilidades	Nivel	Descripción de nivel
Construcción de significado en la lectura	●●●●●	Interpreta algunos enunciados o párrafos. Es capaz de interpretar partes del texto en forma coherente, aunque aún no logre captar el tema central del texto. A veces reconoce, señalándola, alguna información explícita que se encuentra en lugares destacados del texto y que aparece junta.
Reflexiones sobre el lenguaje	●●●●●	Realiza reflexiones lingüísticas con mayor profundidad. Diferencia entre texto narrativo e informativo justificando a través del tema no ficticio del segundo. Reconoce el referente al que alude un pronombre. Identifica entre seis y siete signos de puntuación diciendo el nombre de dos o de tres de ellos y la función que cumplen por lo menos dos de ellos.
Oralización de la Lectura	●●●●●	Lee palabras o lee frases en voz alta silabeando. En algunas ocasiones es capaz de sintetizar las relaciones entre grafía y fonema en palabras y, de esta manera, oraliza la frase completa y en otras ocasiones solo es capaz de silabear cada palabra.

Fuente: Informe individual de alumno.

Ilustración 2. Informe alumno que presenta desempeños descendidos en todas las habilidades

Habilidades	Nivel	Descripción de nivel
Construcción de significado en la lectura		Interpreta la idea global o parte del texto solamente a partir de los elementos icónicos. A través de la iconografía del texto es capaz de interpretar la idea global, pero no logra interpretar la parte verbal. Por ello, le es difícil encontrar información explícita y realizar inferencias.
Reflexiones sobre el lenguaje		Realiza reflexiones sobre el lenguaje muy elementales. El alumno reconoce algunas particularidades de la secuencia discursiva narrativa y puede que atribuya a todo material impreso esa organización discursiva. Le cuesta reconocer el referente de un pronombre y/o no identifica signos de puntuación.
Oralización de la Lectura		Es capaz de reconocer algunas letras. Establece asociaciones entre elementos conocidos que están en imprenta mayúscula. Adjudica valor sonoro a algunas grafías, aunque puede confundir números con letras.
Oralidad		Se expresa mediante gestos. Ante la solicitud de elaborar un texto oral el niño no responde y/o dice que no sabe y/o dice palabras no relacionadas y algunas relacionadas.
Producción de textos escritos		Dibuja o produce textos utilizando una escritura no convencional. El alumno produce dibujos o marcas gráficas de escritura convencionales o no convencionales.
Apreciación del docente	No reconoce letras. No logra adjudicar valor sonoro a ninguna grafía, las confunde. Confunde números con letras.	

Fuente: Informe individual de alumno

Se puede apreciar en las imágenes anteriores como se organiza la información en las siguientes habilidades: construcción de significado en lectura, reflexiones sobre el lenguaje, oralización de la lectura, oralidad, producción de textos. En cada una de las habilidades se aprecia en color el nivel de desempeño logrado por la alumna o el alumno, en base a criterios previamente establecidos.

A continuación, se realiza la descripción del nivel a partir de los logros en relación a los aprendizajes. A pesar de las diferencias en los niveles de desempeño en cada una de las habilidades se apunta a reconocer los aprendizajes logrados. Estos informes individuales son generados por las y los docentes al finalizar la aplicación del instrumento. Además, tienen la oportunidad de generar un informe grupal.

Antes de culminar la aplicación las y los docentes tienen la oportunidad de incluir sus apreciaciones personales en los informes. Se considera que el análisis de este espacio contribuye a identificar aquellos aspectos o elementos que estos y estas consideran

pertinente incluir y las concepciones o creencias que subyacen en relación a la evaluación de los aprendizajes.

En la revisión de informes se constató que este espacio es usado por algunas docentes. Se registran en este espacio:

- situaciones particulares. “Presenta problemas de dicción.” “Trabaja con Maestra Itinerante.” (ADI)
- apreciaciones de los logros en lectura: “Decodifica.” “Lee y en general comprende.” “Falta fluidez en la lectura.” (ADI)
- apreciaciones de logros en escritura: “Escribe al dictado con apoyo de las docentes.”
- apreciaciones de logros en oralidad: “Oralmente, participa si le interesa el tema.” (ADI)
- dificultades que tuvo el alumno o la alumna para realizar lo que se le solicitó. “Tuvo dificultad para elaborar un texto oral, en el momento, aun después de leer varias veces el texto y comentarlo paso a paso.” (ADI)

Resulta oportuno destacar en primer lugar que existe coherencia entre lo que el informe establece acerca del desempeño y las apreciaciones docentes. Por un lado, estas apreciaciones tienden a reforzar lo explicitado acerca de los aprendizajes alcanzados en el informe, en un lenguaje más simple, con escasa presencia de términos técnicos. Por otro lado, el registro de algunas situaciones especiales contribuye a la explicación de los logros que alcanzados. Se atribuye las causas de los bajos niveles de desempeño a la alumna o el alumno y no a las prácticas de enseñanza u otros elementos que tiene que ver con las condiciones institucionales.

En uno de los informes (Véase imagen 2) se utilizó este espacio disponible para destacar aquello que el alumno no logra hacer. “No reconoce letras. No logra adjudicar valor sonoro a ninguna grafía, las confunde. Confunde números con letras.” Con la finalidad de interpretar este hecho y poder otorgar sentido a este registro de las apreciaciones realizadas se analiza la entrevista a la docente. Surge en su discurso que las descripciones que se explicitan en los informes no condicen con los aprendizajes que las alumnas y los alumnos tienen en Lengua. “(...) los informes son como muy generales, no sé lo veo yo, como muy generales, como que no se acerca mucho a veces a lo que es el niño” (EMB2).

En otras palabras, la descripción de los logros del alumno o alumna no refleja la situación real con respecto a los aprendizajes alcanzados al momento de la evaluación. Se podría decir que para la docente es necesario la formulación de juicios negativos para dar cuenta de lo que no ha aprendido, razón por la cual necesita hacer la explicitación en el recuadro de apreciaciones.

Todo lo anteriormente expuesto conlleva a plantearse algunas interrogantes en relación a la concepción docente acerca de los aprendizajes y a la concepción de la evaluación. Se podría decir que la docente considera importante registrar aquello que la alumna o el alumno no logra hacer a pesar que conoce las características del informe que obtendrá. Esto permitiría inferir que en este caso se encuentra posicionada desde el paradigma de la simplicidad, considerando dos dimensiones de la evaluación: alumno/a - conocimiento y atribuyendo lo no logrado al alumno/a.

Surge de este análisis la necesidad que tienen las docentes que usan este espacio de confirmar los aprendizajes logrados y de atribuirle una explicación a lo evidenciado que recae en la alumna o el alumno y sus dificultades. No se evidencian, en los informes a los que se accedió, referencias a otras cuestiones que posibiliten la explicación que no se relacionen con el alumnado.

En relación a la lectura de los reportes individuales y grupales, se evidencia en las entrevistas la lectura de los mismos, con diferentes grados de profundidad que dependen de diversos factores. Una de las docentes entrevistadas reconoce dificultades para su comprensión. “(...) y tenés que hacer una muy buena lectura para poder entenderlo” (EMB2). En otro caso se reconoce la dificultad de profundizar la lectura por los tiempos disponibles, así como por la diferencia entre los marcos conceptuales en el que se sustenta el instrumento de evaluación y el de la docente en Lengua.

En relación a este último aspecto, seis de las y los ocho docentes encuestados consideran que las concepciones acerca de la enseñanza de la Lengua condicionan la lectura de los informes. Es de destacar en primer lugar la importancia que las y los docentes reconozcan la diferencia entre los marcos conceptuales y la incidencia que esto tiene en la comprensión de los resultados. Pero no se puede desconocer que si existen diferencias estas también condicionaron la valoración que se realizó al momento de la aplicación. Entonces, se podría inferir que el contenido de algunos de estos reportes puede no reflejar con certeza los aprendizajes alcanzados.

En términos generales la lectura del informe se realiza de forma individual. Las docentes entrevistadas afirman realizar la lectura y comentar los resultados con la Dirección o con otras y otros colegas en espacios informales, como el recreo. En algunos casos, se reconoce el acompañamiento de las directoras. Cinco de las y los docentes encuestados realizan una valoración positiva de este acompañamiento. En este sentido, se evidencian distintas posturas de las directoras. Una de las cuatro directoras afirma que el análisis reflexivo depende de la presencia de este actor, de su acompañamiento.

Si bien LEO es un tema que ha formado parte de la agenda de los espacios de coordinación de la escuela A y de la sala de la escuela B se observa que han estado centrados en aspectos vinculados a la implementación y a establecer acuerdos con respecto a esto. Se registran consultas a las docentes acerca de los resultados y su socialización en algunas instancias. Este abordaje dista de un proceso de análisis reflexivo de los resultados o de un trabajo con el marco conceptual de LEO. Se han generado espacios en la escuela A para la planificación de propuestas a partir de la aplicación. Esto se explica porque la directora de dicho centro considera que una de las fortalezas de este instrumento es la oportunidad de replanificar a partir de los resultados obtenidos.

La mayor parte de las docentes entrevistadas coinciden con lo explicitado en el informe. Consideran que les aporta información más detallada en cada una de las dimensiones, de las que pueden obtener a partir de la observación en el contexto grupal. En especial, en aquellas en las que no se había focalizado la enseñanza ni la evaluación.

No existen evidencias claras en las entrevistas que los informes sirvan de insumos para las decisiones a nivel de ciclo. El proyecto de ciclo está elaborado y en algunos casos se toman insumos de la evaluación para la organización de los grupos o en otros casos para la planificación de alguna propuesta de enseñanza integrando algún recurso como los Cuadernos para Leer y Escribir (CLE).

En el caso de las y los docentes encuestados más de la mitad de ellos consideran que los resultados que se reflejan en el informe contribuyen a la reflexión acerca de sus prácticas. Esto no se refleja en el discurso de una sola de las docentes entrevistadas.

Desde las Direcciones de las escuelas se afirma que el informe se usa para dar cuenta de los aprendizajes de cada alumna o alumno. Los informes impresos acompañan “(...) el legajo individual de cada alumno” (EDA). Esta decisión contribuye a que la

información pueda estar disponibles para docentes de otros grados o de otras escuelas, teniendo en cuenta que la migración de datos no está disponible.

Continuando con la identificación de usos de la información obtenida, desde el discurso de las directoras se menciona que la lectura permite la reflexión acerca de los aprendizajes y la toma de decisiones para la realización de otros abordajes en el área. Son escasas las evidencias de una lectura compartida con las docentes. Esta se hace de forma individual en especial en las escuelas que no han contado con espacios de sala.

3.3.2. Decisiones docentes

Desde el discurso las docentes entrevistadas manifiestan que luego de la aplicación y la generación de los informes se realizaron algunas acciones vinculadas a la enseñanza y su planificación y a la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos. Si bien estos aspectos no son mencionados como fortalezas específicas del instrumento, si las docentes los traen al momento de hacer referencia a las decisiones.

Con respecto a las decisiones que tomaron las docentes entrevistadas en relación a la enseñanza y su planificación en secuencias y proyectos, estas se realizaron en base a los informes, a las observaciones realizadas durante la entrevista y al material. En este sentido se considera pertinente organizarlas en dos categorías: propuestas de enseñanzas usando el material de LEO y propuestas que usan otros materiales.

En el primer grupo se utilizaron los textos que forman parte del tríptico, elemento que es valorado por algunas docentes y directoras. Resulta oportuno mencionar que las docentes que no valoraron los textos de forma positiva cuando forman parte de la evaluación, si lo hacen cuando forma parte de la propuesta de enseñanza. Esto se puede explicar porque consideran que para la instancia de evaluación son muy extensos, tienen vocabulario que las alumnas y los alumnos no conocen lo que dificulta su comprensión e incide en los resultados.

Las docentes que incluyen los textos en sus propuestas de enseñanza fundamentan su decisión en la calidad del material. Se reconoce el interés por contribuir a través de la propuesta en la mejora de los aprendizajes, en la superación de las dificultades. Pero, por otra parte, no se reconoce un cuestionamiento a las prácticas de enseñanza. Las alumnas y los alumnos son los que presentan las dificultades. La respuesta pedagógica es la planificación de una propuesta para todo el grupo que atienda esas dificultades específicas en algunos de los casos.

(...) miré que era lo que las dificultades que yo había visto en la parte de lectura y escritura, y de ahí hice como un tipo de secuencia con las mismas pruebas de manera de aprovechar ese material que está precioso, (...) (EMA2).

Resulta oportuno destacar la expresión “que yo había visto”. Se hace referencia a las dificultades detectadas por la observación docente. Si bien desde el discurso se mencionan acciones a partir de la lectura del informe posteriormente se hace énfasis en lo observado, en lo detectado, no en las evidencias que aporta el informe. Es de destacar que si bien no se valora por parte de la docente la entrevista personalizada como una fortaleza de LEO, es esta instancia la que le permite realizar una observación consciente de los aprendizajes de cada alumna y alumno. Esta observación y los juicios de valor que realiza a partir de ella contribuyen a la toma de decisiones en relación a la propuesta.

En este mismo sentido, otra docente justifica su decisión en las dificultades que presentaron las alumnas y los alumnos durante la aplicación y en sus observaciones de las producciones textuales. Esta acción se extiende durante un corto tiempo de poco más de una semana para luego continuar con el trayecto planteado según lo que especifica el currículo.

La propuesta se centra en los errores detectados en la escritura y en la mejora de la producción a través de la utilización de adjetivos, signos de puntuación y título. “(...) utilicé los textos, los retomamos en clase, este tomé también algunos fragmentos de las producciones escritas (...) tratamos de enriquecerlos, de ver cuáles eran los errores que habían tenido y enriquecerlo” (EMC1).

Es de destacar en este caso la necesidad que plantea la docente de realizar una devolución al alumno o alumna acerca de su producción escrita. Esta retroalimentación que realiza la docente permite inferir que esta considera a LEO no es solo como una evaluación de los aprendizajes, sino como una oportunidad para el aprendizaje.

Las decisiones en este caso se basaron en la lectura de los informes, pero también en las observaciones realizadas durante la entrevista. En ambos casos existe concordancia entre lo detectado y las intervenciones realizadas. Se discrepa en este punto acerca de la falta de sistematicidad en las intervenciones. La extensión en el tiempo de las propuestas desarrolladas fue escasa y pretendió atender las dificultades detectadas en lectura y los errores observados en la producción de textos. Se vuelve a poner la centralidad en la enseñanza, en los contenidos que explicita el currículo y no en el alumno o alumna.

En el segundo grupo se tomaron otros textos para la planificación de propuestas de enseñanza a partir de la lectura de los informes. Se plantea la realización de un proyecto teniendo en cuenta que “(...) las dificultades detectadas en Pruebas Lengua LEO – SEA” (DOCEA1). Se decide así trabajar con historietas porque este tipo de texto presenta recursos icónicos y menor cantidad de texto.

(...) trabajar con la historieta como para que la información se le presentara de otras maneras también y que pudiera, así como de comprender y explicar. Explicar de otra manera lo que de pronto con demasiadas palabras, el niño no puede expresarse. (EMA1)

Se cuestionan en este punto algunas de las decisiones tomadas, considerando lo planteado en las entrevistas y en el documento y confrontando con los resultados de la evaluación. Por un lado, se manifiesta que las principales dificultades detectadas se relacionan con la comprensión de significados. Esta habilidad fue evaluada con el instrumento LEO a partir de la lectura de textos cuya organización discursiva es explicativa.

Como respuesta pedagógica se elabora un proyecto a realizar durante dos meses que aborda oralidad, lectura y escritura a través de la historieta, cuya organización discursiva es narrativa. Se fundamenta dicha elección en que la historieta contiene menos cantidad de texto, posee referentes icónicos y es atractiva para el alumnado.

Por otro lado, se espera que la disminución de la cantidad de texto contribuya a superar las dificultades en la comprensión del significado y en la explicación desde la oralidad. Se infiere que las docentes consideran que la extensión del texto es un factor que afecta la comprensión.

Por otra parte, se propone una serie de objetivos enfocados a la oralidad como, por ejemplo: “Indagar el grado de producción de un texto oral al que puede llegar un niño a través de la comprensión de la información ofrecida” (ADPEA). Otros enfocados a la escritura: “Saber el grado de conocimiento que tiene el niño acerca de los signos de puntuación” (ADPEA). Estos objetivos no se orientan a la mejora de los aprendizajes sino a su evaluación.

Cabe destacar que estos no son los únicos objetivos explicitados. Aparecen otros explicitados desde el aprendizaje y desde la enseñanza, pero estos últimos son solamente

dos. En lectura se observa la presencia de un objetivo enfocado en la evaluación de la habilidad en la cual se registran niveles de desempeño más descendidos. “Determinar logros en la construcción de significados durante la lectura” (ADPEA).

Surgen algunas consideraciones a realizar. Por un lado, se aprecia una propuesta estructurada, que toma algunos aportes del instrumento de evaluación LEO, centrada en la búsqueda de nuevas evidencias acerca de los conocimientos de las alumnas y los alumnos en oralidad, lectura y escritura, como se explicita en los objetivos. Por otra parte, se considera que la propuesta no mantiene coherencia con las dificultades detectadas.

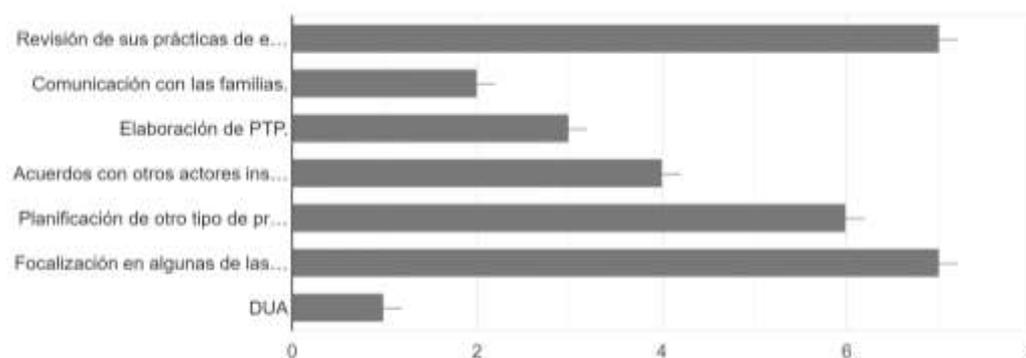
Se considera imprescindible la reflexión acerca de las decisiones tomadas y su contribución a la mejora de las habilidades, que desde los resultados de LEO se evidencian más alejadas de los perfiles de egreso establecidos. Es necesario revisar la coherencia entre la información obtenida y las propuestas de enseñanza diseñadas. El uso que se realice de la información debe ser apropiado para contribuir a la regulación de la enseñanza y del aprendizaje.

Se relevan otras acciones relacionadas a mejorar la lectura donde no se utilizan los textos que brinda el instrumento. “(...) trabajar más estrategias lectoras en cuanto a temas que teníamos en el proyecto (...)” (EMC2). Estas estrategias apuntan específicamente a la búsqueda de información en temas que despiertan el interés del niño. Estas decisiones se toman en el marco del trabajo con el proyecto de ciclo, con énfasis en los textos explicativos. Las acciones planificadas no se limitan al abordaje de la lectura, sino que se realizan acciones para favorecer la escritura. Estas acciones tienen continuidad y son sistemáticas.

Continuando con las decisiones docentes post aplicación de LEO y relacionado con la planificación, pero vinculado a la protección de las trayectorias, otra docente planifica un plan de intervención de acceso dirigido a dos alumnos. Se evidencian otros usos del informe vinculado a las trayectorias escolares donde se tomaron insumos para derivar a alumnas y alumnos al proyecto y coordinar acciones con la docente encargada de este.

En relación a las y los docentes encuestados se aprecia una mayor variedad de acciones realizadas a partir de la lectura de los informes (Véase gráfico 2).

Gráfico 2. Acciones realizadas por docentes a partir de la lectura de los informes



Fuente: Encuesta realizada a docentes en el marco de la investigación.

Algunas de las acciones mencionadas por las y los docentes evidencian la atención a las singularidades. Otras al igual que las docentes entrevistadas tienen que ver con la planificación de propuestas. Cabe destacar que en las decisiones de las y los docentes encuestados se jerarquiza la enseñanza y la revisión de las prácticas.

3.3. Intervenciones oportunas a partir de LEO

Las intervenciones docentes se analizan a partir de las entrevistas, de las encuestas y del análisis documental de propuestas de enseñanza y actas de sala a las que se tuvo acceso. Resulta oportuno aclarar que al referirse a intervenciones oportunas se está haciendo referencia a las respuestas pedagógicas que brindan las y los docentes y la institución a la situación de riesgo en que se encuentran las alumnas y los alumnos que han demostrado un desempeño descendido en algunas de las habilidades evaluadas. Se considera que presentan mayores riesgos las y los alumnos que se encuentran en el nivel 1 y 2, dado que la brecha que existe entre los aprendizajes que ha logrado a la mitad del segundo año y lo que se espera logre al finalizar el ciclo es mayor.

En primer lugar, se indaga si se realizan intervenciones con el objetivo de minimizar estos riesgos. Estas intervenciones pueden ser de diversos tipos: búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad; utilización de dispositivos que permitan el desarrollo de estas habilidades; a la actuación de otras y otros docentes y/o técnicos que actúen en el marco de la institución; a la planificación de propuestas de enseñanza diversificadas que contemplen la diversidad; a la transformación de los tiempos y espacios pedagógicos; al trabajo con las familias; a la revisión de los marcos conceptuales acerca de la enseñanza de la Lengua.

En segundo lugar, se describen las intervenciones que se realizan posteriormente a la aplicación de LEO y al análisis de la evidencia empírica que esta aporta a través de la información personalizada que brinda en los reportes individuales. Se determina la relación que existe entre la información que brinda la prueba y las respuestas pedagógicas de las y los docentes.

Del análisis de las entrevistas surge que tanto docentes como directoras coinciden en afirmar que la información brindada contribuye a la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos que se encuentran en los niveles de desempeño 1 y 2 en algunas de las dimensiones evaluadas. Coinciden en este aspecto seis de las y los ocho docentes encuestadas y encuestados.

En el apartado anterior se mencionaron algunas de las acciones llevadas a cabo por las y los docentes a partir del análisis de los documentos. Estas acciones estaban enfocadas en su mayoría la totalidad del grupo, si bien se reconoce la diversidad existente en el aula y que no todo el alumnado va a lograr los mismos resultados.

La directora de la escuela D menciona que lo que pueden hacer las docentes es el trabajo personalizado, entendiendo por este al recorrido por los lugares donde están las alumnas y los alumnos que presentan alguna dificultad específica. Otra opción para poder llevar este trabajo personalizado es que se la/o ubique en el escritorio, para estar más cerca de la docente.

Esta referencia al trabajo personalizado dista de lo que es la personalización de la enseñanza. En este caso se hace referencia a la ayuda que la o el docente le brinda al alumno o alumna al momento de realizar la tarea. Este tipo de acciones no podría ser considerada una personalización de la enseñanza porque no se evidencia que se tenga en cuenta las características singulares de la alumna o el alumno, sus ritmos y estilos de aprendizaje. La intervención se centra en brindar alguna ayuda para la realización de la tarea.

En cambio, la docente de esa escuela planifica una propuesta de intervención con el objetivo de disminuir la brecha entre lo que logran y lo esperado al finalizar el grado. Se explicitan objetivos específicos y logros esperados finalizada la intervención. Presenta una secuencia coherente de actividades que contribuyen al logro de los objetivos propuestos.

Además, las rúbricas de evaluación posibilitan apreciar los avances en los aprendizajes de cada uno de los dos alumnos a los que está dirigida esta propuesta. La docente hace referencia a la sistematicidad de la intervención y a la frecuencia de ésta. “(...) con una intervención de una hora, por lo menos dos o tres veces por semana, una logra como llevar una conexión continua del aprendizaje, se ven avances” (EMD1). Las inasistencias de los alumnos interrumpen esa continuidad afectando los aprendizajes.

Por otra parte, en la escuela B los resultados de LEO han contribuido para la selección de alumnas y alumnos de segundo año que participan del proyecto. De los ocho alumnas y alumnos evaluados de un grupo, cuatro de ellos fueron derivados al Proyecto de Trayectorias Protegidas. Esta cifra es significativa teniendo en cuenta en primer lugar que no se evaluó a todo el grupo. En segundo lugar, en la selección no se incluyó a aquellos que presentaban aprendizajes más descendidos. Se infiere que las trayectorias del alumnado que no participó de la evaluación necesitan de intervenciones oportunas para su protección. Este proyecto durante el año 2021 se enfocó al alumnado de los primeros, segundos y sextos años.

La escuela D también contaba con el mismo proyecto, pero la selección realizada no contempló a las alumnas y los alumnos de segundo año. La directora fundamenta la decisión en que estas y estos alumnos cuentan con un año más para mejorar sus aprendizajes, en cambio los de tercero se encuentran finalizando el ciclo.

A pesar de contar con recursos específicos para la protección de las trayectorias y los insumos del instrumento de evaluación LEO no se establece como prioridad a alumnas y alumnos de segundo año. Se explica en parte esta situación porque la aplicación de este instrumento no fue una prioridad a nivel institucional, lo que se evidencia en la escasa rigurosidad con la cual se realizó.

Continuando con las intervenciones realizadas se menciona en el discurso de una docente de la escuela C que se tuvo en cuenta a estas alumnas y estos alumnos en el momento de proponer trabajos en grupo en el marco del proyecto de ciclo. Se integró a diferentes grupos de forma que pudieran participar de las actividades.

Entre las acciones realizadas por las y los docentes encuestadas/os, tres de ellas/os hacen referencia a los Proyectos de Trabajo Personalizados (PTP) y solamente uno/a menciona la integración de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En contraposición, las docentes entrevistadas no hacen referencia a estas acciones a partir del análisis de resultados.

Esto no quiere decir que no se realizan PTP sino que no se hicieron a partir de la información de LEO. En relación a estos proyectos una de las directoras especifica que si bien están elaborados cuando se mira el cuaderno del alumno o alumna no se evidencia una propuesta enfocada al cumplimiento de los objetivos que este explícita.

Por un lado, según las docentes y directoras entrevistadas los resultados evidencian un número considerable de alumnos y alumnas en los niveles 1 y 2. Estas y la mayor parte de las y los docentes encuestados reconocen que la información que se obtiene contribuye a la protección de las trayectorias. En cambio, no todas las decisiones están orientadas a minimizar los riesgos y a reducir las brechas entre la situación actual y lo esperado al finalizar el primer ciclo.

Se reconoce algunas intervenciones puntuales dirigidas al alumnado que evidencia niveles de desempeño descendidos. Se considera que desde el discurso la lógica inclusiva está presente, pero en la realidad aún faltan respuestas pedagógicas sistemáticas que atiendan las singularidades y contribuyan a la disminución de la brecha existente.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se arriba a partir de los objetivos planteados en el marco de la investigación. Estas se refieren puntualmente a la implementación del instrumento de evaluación LEO y los factores que la dificultan; a la valoración que realizan directivos y docentes; a los usos que le dan a los resultados y a las concepciones de evaluación que subyacen y a las intervenciones pedagógicas que se realizan a partir de esta que posibilitan la protección de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que se encuentran en los niveles 1 y 2 de desempeño.

- La aplicación presenta formas disímiles. Se reconocen cuatro formas de aplicación del instrumento. En algunos casos, la aplicación se ajusta a la pauta establecida, posibilitada por una gestión de los tiempos y espacios institucionales. Otra forma de aplicación es en el aula con todo el grupo presente, donde la docente presenta una propuesta con cierto grado de autonomía para posibilitar la entrevista con el alumno o la alumna a ser evaluado. Una tercera forma de aplicación es la utilización de los tiempos pedagógicos de otras/os docentes. Una cuarta forma de aplicación es colectiva, donde las alumnas o los alumnos realizan la producción de texto de forma colectiva.
- Estas formas de aplicación se relacionan con las valoraciones que realizan los sujetos involucrados acerca del instrumento. La valoración de los actores institucionales del espacio de entrevista influye directamente en la forma de aplicación del instrumento. El tiempo de duración de la entrevista, así como la extensión de la aplicación es el principal obstáculo que encuentran docentes y directoras para la aplicación del instrumento.
- Existen varios factores que condicionan la aplicación. Docentes y directoras reconocen en su discurso factores institucionales y externos: falta de tiempos, presencia de practicantes, disponibilidad de un/a docente que se haga cargo del grupo, ausentismo del alumnado. No se reconocen factores internos como motivación, formación, biografía escolar, creencias y concepciones.
- La gestión de los tiempos y espacios, al igual que la colaboración de diferentes actores instituciones son condiciones esenciales para que la aplicación siga las pautas establecidas. El equipo de Dirección juega un rol clave en la habilitación de estos tiempos y espacios, siendo necesario flexibilizar la estructura organizacional.

- Las docentes que si aplican el instrumento mediante la entrevista realizan observaciones conscientes del proceso de aprendizaje, a partir de las cuales elaboran juicios de valor y obtienen información. Esto se constituye en insumos para la toma de decisiones relacionadas a la planificación.
- En los discursos docentes está presente la idea que se tiene que cumplir con la aplicación de LEO, a pesar de su carácter voluntario. No se encuentran referencias a la elección personal de aplicarla basada en los objetivos y potencialidades del instrumento. Se evidencia escasa reflexión acerca del por qué y para qué aplicarlas. En algunos de los discursos se aprecia mención explícita a los fundamentos de la evaluación.
- Las y los docentes y las directoras coinciden en varios aspectos en relación a la valoración que realizan del instrumento. Se identifican como fortalezas: informes individuales, textos, marco teórico, instancias de entrevista personalizada. El informe individual es el elemento más valorado del instrumento de evaluación LEO tanto por docentes como por directoras. Se valora particularmente la descripción de los desempeños de las alumnas y los alumnos.
- En las apreciaciones docentes que se incluyen en los informes se aprecian dos aspectos claramente diferenciados. Uno de ellos relacionado a la comprobación de los aprendizajes y el otro relacionado a la explicación de esos logros, mediante la atribución a la alumna o al alumno la responsabilidad de lo no logrado.
- La mayor parte de las docentes continúan posicionados desde el paradigma de la simplicidad. Esto se evidencia en el reconocimiento dos dimensiones en la evaluación: alumno/a y conocimiento y en que el análisis continúa siendo mayoritariamente individual, con mayor o menor profundidad. Son escasas o nulas las instancias de análisis complementarias al análisis realizado por docentes.
- El instrumento de evaluación LEO tiene potencialidad formativa, pero esto no se evidencia en todos los casos analizados. Si bien se evidencian en algunos de los casos analizados acciones docentes enfocadas a la mejora de los aprendizajes, se requiere la revisión de la coherencia entre los resultados de la evaluación y las decisiones tomadas, de la centralidad en el alumnado.
- Las acciones que realizan las/os docentes posteriormente a la aplicación de LEO son diversas. Se pueden clasificar por categorías: planificación y replanificación, registro de los aprendizajes logrados, comunicación con las familias y atención a las trayectorias.

- Si bien desde el discurso docentes y directoras en su mayoría reconocen los aportes del instrumento de evaluación LEO para la protección de las trayectorias, esto no se refleja en algunas de las acciones docentes. A pesar del reconocimiento de la diversidad existente en el aula y de la evidencia que aporta LEO continúa presente la lógica de la monocronía.
- Se reconoce en el discurso de las docentes entrevistadas la realización de algunas intervenciones a partir de la información de LEO, orientadas a la protección de las trayectorias de las alumnas y los alumnos que se encuentran con desempeños descendidos. La información brindada se utilizó para la toma de decisiones en relación a la derivación de alumnas y alumnos al Proyecto de Trayectorias Protegidas y para la planificación de un plan de intervención.
- Las intervenciones dirigidas a las alumnas y los alumnos que se encuentran en los niveles 1 y 2 son escasas. Si bien el instrumento LEO brinda la posibilidad de intervenir tempranamente en la adquisición de la lectura y la escritura, para que esta desigualdad no tenga efectos duraderos esto depende de las valoraciones, concepciones acerca de la evaluación e iniciativas de los sujetos involucrados.

A partir de las conclusiones obtenidas surgen nuevas preguntas que podrían configurarse en proyectos de investigación:

¿Cómo orientan y acompañan los supervisores de primer y segundo orden el proceso de implementación de las evaluaciones en las escuelas?

¿Qué respuestas pedagógicas se dan a nivel de aula y de centro a los alumnos y alumnas que presentan aprendizajes descendidos en Lengua, en el primer ciclo?

¿Cómo contribuye el Proyecto de Primer Ciclo a la mejora de los aprendizajes de alumnas y alumnos que presentan trayectorias no encauzadas?

Surgen algunas consideraciones a realizar con el propósito de contribuir a la mejora

- a- Mejorar a nivel de las escuelas la aplicación del instrumento. Las condiciones institucionales sumada al limitado conocimiento del marco conceptual y objetivos de la evaluación inciden en la aplicación. Se hace necesario trabajar con todos los actores institucionales en estos aspectos previo a la aplicación.

- b- Optimizar el uso de los resultados de LEO, que realizan las y los docentes a partir del acompañamiento de un equipo integrado por diversos actores: supervisores de primer y segundo orden y técnicos, en territorio. Para trascender en evaluación al paradigma de la complejidad es necesario que el análisis de los resultados no se realice de forma individual, sino que se complemente con otras miradas, otras perspectivas. Esto posibilitará la deconstrucción de la complejidad de la evaluación y el análisis de los resultados en relación a categorías conceptuales.
- c- Promover la realización de intervenciones oportunas a partir de los resultados que proporciona LEO. Reconocer la diversidad existente en el aula no alcanza para proteger las trayectorias de los alumnos y las alumnas que alcanzan los niveles 1 y 2 de desempeño. Es necesario dar respuestas pedagógicas variadas, integrales y sistemáticas para disminuir el riesgo educativo y posibilitar sus aprendizajes. Esto requiere de acompañamiento sistemático a docentes y alumnos.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública & Gerencia de Investigación, Evaluación y Estadística (2002). *Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria. Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas. Evaluación Nacional en el primer nivel de la escolaridad Inicial 5, 1er. y 2do. año*. Primer informe. Setiembre 2002 Rosegal: Montevideo.
- Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria (2016a) *Documento Base de Análisis Curricular*. 3a ed.: https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria (2016b) Circular 124 del 17 de noviembre de 2016. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2016/Circular124_16.pdf
- Administración de Educación Pública; Consejo de Educación Inicial y Primaria & Inspección Técnica (2016c) Proyecto de primer ciclo. https://docs.google.com/document/d/1b319EqFu0_1tLul23gI8OTkmZcLzt13J7RkSm1qUd8k/edit
- Administración Nacional de Educación Pública; Consejo Directivo Central; Dirección Sectorial de Integración Educativa; Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo; Dirección Sectorial de Gestión de la Información y Comunicación; Consejo de Educación Inicial y Primaria; Consejo de Educación Secundaria; Consejo de Educación Técnico Profesional & Consejo de Formación en Educación (2016d). Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Montevideo: ANEP – SPTE. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública & Consejo Directivo Central (2017a). *Marco curricular de referencia nacional. Una construcción colectiva II*. Montevideo. Gráfica Mosca.

Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria (2017b) *Orientaciones de la política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016 - 2020* Montevideo, Uruguay: Tradinco S.A. Disponible en:

<https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

Administración Nacional de la Educación Pública & División de Investigación, Evaluación y Estadística (2018a) Evaluación autónoma de Lectura, Escritura y Oralidad 2do año. Documento conceptual.

<https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/LEO2/Documento%20conceptual%20LEO%202018.pdf>

Administración Nacional de la Educación Pública & División de Investigación, Evaluación y Estadística (2018b) Informe de las pruebas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) Análisis de los resultados de aplicación 2018.

Administración Nacional de la Educación Pública & División de Investigación, Evaluación y Estadística (2019a) Evaluación autónoma de Lectura, Escritura y Oralidad 2do año. Documento conceptual.

Administración Nacional de la Educación Pública & División de Investigación, Evaluación y Estadística (2019b) Informe de las pruebas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) Análisis de los resultados de aplicación 2019.

Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019c) 10 claves educativas del siglo XXI. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Desarrollo curricular y evaluaciones. Disponible en:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-06-DesarrolloCurricular_19.pdf

Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019d) 10 claves educativas del siglo XXI. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Inclusión. Disponible en:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-02-Inclusion_19.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020) Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 - 2024 Tomo 1. Disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/2009>

[10/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf](#)

Administración Nacional de Educación Pública & Dirección General de Educación

Inicial y Primaria (2021a) Trayectorias Protegidas 2021, en Escuelas

A.PR.EN.D.E.R. Disponible en:

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/aprender/TRAYECTORIASPROTEGIDAS2021.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública; Consejo Directivo Central; Dirección

Ejecutiva de Políticas Educativas & Dirección Sectorial de Planificación

Educativa (2021b) LEO Evaluación autónoma de Lectura, Escritura y Oralidad

en segundo año de educación primaria. Documento conceptual 2021. Disponible en:

<https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/LEO2/Documento%20conceptual%20LEO%202021.pdf>

Anijovich, Rebeca (2019) Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.

Anijovich, Rebeca & Cappelletti, Graciela (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca & González, Carlos (2017) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. 1ª ed. Buenos Aires. AIQUE Educación

Armúa, Marcela; Castillo, Julia; González Burgstaller, Mariana; Schenck, Marcela & Silveira, Adrián (2020) Usos y apropiación de la evaluación formativa en línea. Prácticas y discursos de docentes de Educación Primaria. Montevideo. ANEP - ANII Disponible en:

<https://www.researchgate.net/publication/349057799> Usos y apropiación de la evaluación formativa en línea

Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid. Editorial La Muralla.

- Boggino, Norberto & Barés, Enrique (2016) *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Briscioli, Bárbara (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Revista Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación*, 1 - 30.
- Cabris Apud, Alba Marina (2018) La intervención a partir de acciones inclusivas y su influencia en los resultados de la Evaluación Infantil Temprana, tesis presentada en la Maestría Educación, Sociedad y Política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, defendida el 18 de octubre de 2018. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1376>
- Camilloni, Alicia (2005) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran, en Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, & Palou de Maté, María del Carmen (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós pp. 67 - 92
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés; E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Universidad y Sociedad*, 8(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100021
- Cruz Osorio, Celeste Beatriz (2018) EIT y sus aportes a la calidad de la intervención en el aula Percepciones de las docentes de los jardines de infantes del departamento de Colonia, tesis presentada en la Maestría Educación, Sociedad y Política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, defendida el 12 de diciembre de 2018. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1145>
- Gandini Pérez, Judith Norma (2020) La evaluación con tecnología digital y dispositivos ubicuos en Educación Primaria, tesis presentada en el Máster en Educación en la Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación, defendida el 11 de agosto de 2020. Disponible en: <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4205>

- Gimeno Sacristán, José. (2005). La evaluación en la enseñanza, en Gimeno Sacristán, Jimeno & Pérez Gómez, Ángel I. (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 334 - 397
- Greco, María Beatriz (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2015. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-015/450>
- Guba, Egon, & Lincoln, Yvonna. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. <https://n9.cl/ox1b9>
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301412>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2014) *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Gill. Disponible en: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-dela-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, Isabel Ruz (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28. Disponible en: <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>
- Legislativo, Poder (1997) Constitución de la República Oriental del Uruguay. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_3001.pdf
- Litwin, Edith (2005) La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith, & Palou de Maté, María del Carmen (2005). *La evaluación de los*

aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós pp. 11 – 33

Luaces, Oscar (2014) *Evaluaciones en línea. Una innovación educativa en el marco del programa de una computadora por alumno*. Montevideo ANEP

Medina Martínez, Norma. F. (2014). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. *Revista Apuntes Universitarios*, 5(2), 9 - 18. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5198870.pdf> [Links]

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) República Oriental del Uruguay (2009) Ley General de Educación. Ley N° 18.437. Montevideo. IMPO

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) República Oriental del Uruguay (2020) Ley de Urgente Consideración. Ley N° 19.889. Montevideo. IMPO

Martinis, Pablo (2006) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al” sujeto de educación”. En Martinis, Pablo & Redondo, Patricia (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires. Del Estante. pp. 13 - 31

Moreno Olivos, Tiburcio (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>

Nicastro, Sandra, & Greco, María Beatriz (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) (2006) *La alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París - Francia Ediciones UNESCO Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>

Otzen, Tamara & Manterola, Carlos (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pérez Gómez, Ángel I. (2005) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa, en Gimeno Sacristán, Jimeno & Pérez Gómez, Ángel I. (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 115 - 136

- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los Alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Picaroni, Beatriz. (2011). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. PREAL Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5111>
- Real Academia Española (2006) *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe S.A.
- Ravela, Pedro (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Montevideo: PREAL.
https://www.researchgate.net/publication/44837166_Fichas_didacticas_para_comprender_las_evaluaciones_educativas
- Ravela, Pedro (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, Pedro (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones para mejorar los procesos de enseñanza. En Poggi, Margarita *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y Actores* (págs. 69-112). IIPÉ UNESCO
- Ravela, Pedro, Picaroni, Beatriz & Loureiro, Graciela. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69 - 80. Disponible en: <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513/49551>
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana* (Vol. 200). Narcea Ediciones.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2017) *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. 1ª ed. Rosario. Homo Sapiens Ediciones

- Taylor, Steve J. & Bogdan, Roberto (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007 Buenos Aires Disponible en:
https://ensalberdi-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf
- Terigi, Flavia. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, Flavia (2010a) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [Conferencia]. *Jornada de apertura Ciclo 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. La Pampa. Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/154563972/Cronologias-de-Aprendizaje-Terigi>
- Terigi, Flavia (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En *Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), Educar: saberes alterados, Buenos Aires, Del Estante*.
- Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara & Morrone, Aldana (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología*, 000-061. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/782>
- Yuni, José Alberto & Urbano, Claudio Ariel (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación* Vol. 2. Córdoba. Editorial Brujas.
 Disponible en:
<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9nicas-para-investigar-volumen-2-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>
- Zorrilla de San Martín Gründel, V. (2021). El diseño de la evaluación de los aprendizajes en los últimos veinticinco años en educación primaria, tesis presentada en el Doctorado en Educación en la Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación, defendida el 20 de octubre de 2021. Disponible en:
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4566>

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista a docentes.

Apertura de la entrevista:

Esta entrevista tiene lugar en el marco de la investigación sobre la evaluación LEO y las trayectorias protegidas de las alumnas y los alumnos de 2do año de educación primaria, en el contexto de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO. El objetivo es analizar los usos de la información obtenida post aplicación de esta evaluación y las intervenciones pedagógicas y didácticas realizadas a nivel de aula y/o de centro a partir de las percepciones de docentes y directivos de escuelas urbanas del interior del país se recurre a Ud. teniendo en cuenta su experiencia profesional. La información que Ud. brinde tendrá carácter confidencial y solamente será usada para la escritura de la tesis. Además, se solicita su consentimiento para la grabación de esta entrevista.

Pregunta inicial

1 - ¿Cuál ha sido su experiencia como docente en la aplicación de la evaluación formativa LEO?

Preguntas en relación a las categorías:

2 - ¿Cómo se implementó la aplicación del instrumento de evaluación LEO?

3- ¿Cuáles son las habilidades que aparecen más descendidas en el alumnado, según los informes obtenidos post aplicación de LEO?

4- ¿En qué medida esta información se corresponde con sus apreciaciones acerca del alumnado?

5- ¿Cuáles fueron las acciones que se han instrumentado a partir del análisis de los resultados? ¿Cómo las describiría?

6 - ¿Qué aspectos tuvo en cuenta para planificar estas acciones? ¿Fueron el producto de decisiones individuales o de decisiones colectivas?

7 - ¿Cuáles de esas acciones estaban enfocadas a los alumnos que según la evaluación LEO lograron desempeños más descendidos?

8 - ¿En qué medida las acciones realizadas después del análisis de los resultados contribuyeron al logro de aprendizajes en Lengua?

9 - ¿Qué factores personales y profesionales condicionan el análisis de los resultados?

10 - ¿De qué forma considera Ud. que la información que aporta LEO contribuye al logro de aprendizajes en Lengua, en el primer ciclo? ¿Y a la protección de las trayectorias de los alumnos?

11 - ¿Qué fortalezas considera Ud. que tiene este instrumento?

Cierre de la entrevista:

12 - ¿Desea realizar algún comentario relacionado con el objetivo de la entrevista?

Agradecimiento final

Anexo 2. Guion de entrevista a directores

Apertura de la entrevista:

Esta entrevista se realiza en el marco de la investigación sobre la evaluación LEO y las trayectorias protegidas de las alumnas y los alumnos de 2do año de educación primaria, como parte de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO. El objetivo es analizar los usos de la información obtenida post aplicación de esta evaluación y las intervenciones pedagógicas y didácticas realizadas a nivel de aula y/o de centro en los años 2018 – 2019, a partir de las percepciones de docentes y directivos de escuelas urbanas del interior del país. Se recurre a Ud. teniendo en cuenta su experiencia profesional en la dirección de centros educativos, en calidad de informante calificado. La información que Ud. brinde tendrá carácter confidencial y solamente será usada para la escritura de la tesis. Además, se solicita su consentimiento para la grabación de esta entrevista.

Pregunta inicial

- 1- ¿Cuál ha sido su experiencia como director/a en la aplicación de evaluaciones formativas estandarizadas, como SEA y/o LEO?

Preguntas en relación a las diferentes categorías:

- 2- ¿Cómo se ha implementado a nivel institucional la aplicación del instrumento LEO en el presente año?
- 3- ¿Cómo ha integrado la escuela la información proporcionada por las evaluaciones LEO para la toma de decisiones pedagógicas – didácticas y/o organizativas?
- 4- ¿Qué factores condicionan el análisis reflexivo de los resultados y la apropiación de este instrumento, a nivel del centro educativo?
- 5- ¿Cómo describiría Ud. las prácticas de enseñanza de los docentes en Lengua?
- 6- ¿En qué medida el análisis de los resultados ha contribuido a la revisión de las prácticas de enseñanza? ¿Y a la protección de las trayectorias de los alumnos?
- 7- ¿Cuáles son las habilidades más descendidas en Lengua, según los resultados de LEO 2021?
- 8- ¿Qué tipo de acciones han realizado las/os docentes de segundo año a partir de la lectura del informe de LEO, correspondientes a este año, para el logro de

aprendizajes en lectura y escritura de las/os alumnas/os que se encontraban en el nivel 1 y 2?

9- ¿De qué forma las acciones realizadas posteriormente a la aplicación de LEO contribuyeron a los aprendizajes en Lengua de las/os alumnas/os al finalizar el ciclo?

10- ¿Cuál es la percepción del instrumento de evaluación LEO?

Cierre de la entrevista:

11- ¿Desea realizar algún comentario relacionado con el objetivo de la entrevista?

Agradecimiento final

Anexo 3. Guion de entrevista a especialista

En el marco de la investigación sobre la evaluación LEO y las trayectorias protegidas de las alumnas y los alumnos de 2do año de educación primaria, en el contexto de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO cuyo objetivo es analizar los usos de la información obtenida post aplicación de esta evaluación y las intervenciones pedagógicas y didácticas realizadas a nivel de aula y/o de centro a partir de las percepciones de docentes y directivos de escuelas urbanas del interior del país se recurre a Ud. teniendo en calidad de especialista. La información que Ud. brinde tendrá carácter confidencial y solamente será usada en la escritura de la tesis. Además, se solicita su consentimiento para la grabación de esta entrevista.

Pregunta inicial

- 1- ¿Cuál ha sido su experiencia, desde su rol, en el trabajo con docentes y directoras/es en la socialización de la propuesta de la evaluación LEO?

Preguntas relacionadas a las categorías

- 2- ¿Cómo ha sido la implementación del instrumento de evaluación LEO en las escuelas urbanas del interior del país?
- 3- ¿Cuáles considera Ud. que son los principales aportes de LEO a la enseñanza de la Lengua y a la reflexión acerca de esas prácticas?
- 4- ¿En qué medida considera Ud. que la información brindada por LEO puede ser analizada y comprendida por las/os docentes?
- 5- ¿En qué medida se ha acompañado a docentes y directivos en el análisis e interpretación de los informes?
- 6- ¿Cuáles acciones considera Ud. que se podrían realizar a nivel de aula y de centro a partir de la información aportada por LEO?
- 7- ¿Cuáles considera Ud. que son los principales aportes de LEO a la protección de las trayectorias de los alumnos que se ubican en los niveles de desempeño 1 y 2?
- 8- ¿Se ha considerado una segunda aplicación de LEO para realizar un seguimiento de los aprendizajes de estos alumnos, al finalizar el primer ciclo? ¿Por qué?

Cierre de la entrevista:

- 9- ¿Desea realizar algún comentario relacionado con el objetivo de la entrevista?

Anexo 4. Matriz de análisis de actas de sala docentes

Concepciones de evaluación	
Aspectos en los que se centró el análisis de los informes de evaluación.	<p>Implementación:</p> <p>Reflexión sobre las prácticas de enseñanza:</p> <p>Reflexión sobre los aprendizajes:</p>
Acuerdos alcanzados con respecto a las acciones a realizar.	<p>A nivel de primer ciclo:</p> <p>A nivel institucional:</p>

Anexo 5. Matriz de análisis de proyectos o secuencias

Objetivos explicitados	
Enfoque de las propuestas de enseñanza	
Estrategias inclusivas	
Enfoque de la evaluación	

Anexo 6. Cuestionario

<p>La presente encuesta se hace en el marco de una investigación perteneciente a la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO, cohorte 3. El objeto de esta investigación es la evaluación LEO y la protección de las trayectorias escolares de los alumnos. Se recurre a UD. en calidad de informante, teniendo en cuenta su experiencia y su trayectoria profesional. Los datos se manejarán con discreción en la elaboración de la tesis y su informe final. Se agradece toda la información que pueda aportar.</p>					
<p>Marqué con una X su valoración teniendo en cuenta que: 1 es Muy en desacuerdo, 2 es Algo en desacuerdo, 3 es Ni en desacuerdo, ni de acuerdo, 4 es Algo de acuerdo, 5 es Muy de acuerdo.</p>					
Preguntas	Su respuesta				
1. Antigüedad (en años)	0 a 5 años 6 a 10 años Más de 10 años Más de 20 años.				
2. Años de experiencia en la aplicación de LEO	Nunca 1 vez 2 o más veces.				
Enunciados	1	2	3	4	5
3. La evaluación LEO es un instrumento valioso que aporta información relevante acerca de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, en Lengua.					
4. La implementación de la evaluación LEO requiere de tiempos especiales.					
5. La implementación de la evaluación LEO requiere de espacios especiales.					
6. Los informes post aplicación contribuyen a la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza en Lengua.					
7. El análisis de la información está condicionado por la conceptualización de los docentes en relación a la Lengua y su enseñanza.					
8. La información obtenida es compartida a nivel del primer ciclo, en mi escuela.					
9. La información obtenida es analizada a nivel del primer ciclo, en mi escuela.					
10. El análisis de la información obtenida es acompañada por el director/a.					
11. La información que brinda LEO contribuye a la toma de decisiones acerca de la enseñanza de la lectura.					

12. La información que brinda LEO contribuye a la toma de decisiones acerca de la enseñanza de la escritura.					
13. La información que brinda LEO contribuye a la toma de decisiones acerca de la enseñanza de la oralidad.					
14. Las decisiones que se tomen a partir del análisis de los informes post aplicación contribuyen a la protección de las trayectorias de los alumnos y las alumnas de 2do año.					
15. Los alumnos y las alumnas que presentan niveles de desempeño descendidos en Lengua requieren de intervenciones oportunas que contribuyan a alcanzar los perfiles de egreso al finalizar el ciclo.					
16. Las acciones desarrolladas a nivel del centro educativo promueven una mirada de ciclo para la mejora de los aprendizajes.					
17. Las acciones desarrolladas posteriormente a la lectura de los informes contribuyeron a la mejora de los aprendizajes de los alumnos que se encontraban en los niveles de desempeño 1 y 2.					
18. Las acciones desarrolladas a nivel de aula se planificaron teniendo en cuenta las singularidades de los alumnos.					
19. ¿Qué tipo de acciones realizó a partir de la lectura de los informes generados luego de la aplicación LEO?	Revisión de sus prácticas de enseñanza.				
	Comunicación con las familias.				
	Elaboración de PTP.				
	Acuerdos con otros actores institucionales.				
	Planificación de otro tipo de propuesta.				
	Focalización en algunas de las dimensiones evaluadas.				
	Otra.				