



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2022-2024

Concepciones docentes sobre el proceso de evaluación en liceos rurales de Uruguay
en el contexto de pandemia por Covid-19

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

Presenta:

Bruno Leonel Pereira Fagúndez

Director-a de Tesis: Dra. Alejandra Capocasale Bruno

Montevideo, Abril 2024

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi amada madre que desde el primer instante hasta el último me ha acompañado, brindando su apoyo y contención. A mi padre que desde su ausencia física siempre me ha acompañado.

Agradecimientos

A lo largo del proceso que resultó en la escritura de esta tesis han participado muchas personas, de forma directa e indirecta.

En primer lugar el agradecimiento a la tutora Dra. Alejandra Capocasale Bruno, por el apoyo en todo momento, su generosidad para compartir enseñanzas que trascienden el propio proceso académico y se transforman en enseñanzas de vida. Las palabras se agotan y no son suficientes para expresar el agradecimiento y profunda admiración que siento hacia ella.

Agradezco a toda la comunidad de FLACSO en su programa Uruguay por el cariño y hospitalidad con la que me recibieron y acompañaron durante todo el proceso.

Un agradecimiento especial a mi compañera de camino, Daiana, por su apoyo y comprensión durante las noches de lecturas, y a quien le leí esta tesis infinitas veces. Así como a todos los miembros de mi familia.

Vaya mi especial agradecimiento y cariño a mi compañero Javier Landoni con quien transitamos juntos esta aventura.

Agradezco a mis amigos por la comprensión y el apoyo brindado desde diferentes lugares, especialmente a Alejandro por siempre tener las palabras justas de aliento.

Reciban un agradecimiento muy especial los directores/as de los centros educativos por la cálida hospitalidad con la que me abrieron las puertas.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos.....	3
Resumen	7
Abstrac	8
Introducción	9
El problema de investigación en sus distintas dimensiones	14
Capítulo 1: Marco Teórico-Conceptual.....	20
1.1 Contexto regional: algunas miradas de la educación rural en América Latina	20
1.2 Contexto nacional: síntesis de la educación rural en Uruguay	24
1.3 Breve historia de los liceos rurales en Uruguay	27
1.4 Contexto local: proceso de regionalización y liceos rurales.....	33
1.5 La ruralidad en el contexto de la contingencia	47
Capítulo 2: Diseño metodológico.....	57
2.2 Proceso de recolección de datos	61
2.3 Procesamiento de los datos obtenidos	64
Capítulo 3: Análisis de los resultados obtenidos.....	66
3.1 El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas en relación a los objetivos específicos	66
3.1.1 Los criterios de evaluación que tuvieron en cuenta los docentes de Biología, Física y Química en liceos públicos rurales	67
3.1.2 Los criterios de evaluación que se priorizaron durante el segundo encierro respecto a la presencialidad	70
3.1.3 La relación entre las miradas sobre la evaluación y las actividades de evaluación que se propusieron durante el segundo encierro.....	72
3.2 El análisis documental en relación de los objetivos específicos.....	79
3.2.1 Los criterios de evaluación en los programas de Biología, Física y Química	79

3.2.2 La relación entre las actividades de evaluación sugerida en los programas y las implementadas por los y las docentes.....	81
3.3 Implicancias pedagógico-didácticas, en cuanto al proceso de evaluación en el contexto de pandemia por Covid-19 de las concepciones de las y los docentes de Biología, Física y Química	85
Capítulo 4: Discusión final.....	93
Referencias bibliográficas	102
ANEXOS.....	111

Glosario de Términos y abreviaturas

AAM –	Actividades Adaptadas al Medio
AEDER –	Atención Educativa del Egreso Rural
ANEP –	Administración Nacional de Educación Pública.
APO –	Actividades Planificadas Optativas
CBU –	Ciclo Básico Único
CERP -	Centro Regional de Profesores
CODICEN-	Consejo Directivo Central
CES-	Consejo de Educación Secundaria
DGES –	Dirección General de Educación Secundaria
DSIE-	Dirección Sectorial de Integración Educativa
EMB –	Educación Media Básica
EMS –	Educación Media Superior
EBI –	Educación Básica Integral
MEVIR –	Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural
OPP –	Oficina de Planeamiento y Presupuesto.

Resumen

En esta tesis se presenta el estudio de las concepciones docentes en cuanto a los procesos de evaluación en las asignaturas Biología, Física y Química, en un momento particular que fue el primer semestre del año 2021, momento en el cual la enseñanza se llevó a cabo de forma virtual como consecuencia de la pandemia por Covid-19. Como eje transversal al contexto de la contingencia se encuentra la enseñanza media rural, razón por la cual se seleccionan como casos para el estudio seis liceos públicos de educación media rural. La tesis se propone estudiar las posibles repercusiones que puedan existir de las concepciones docentes en cuanto al proceso de evaluación sobre los procesos evaluativos durante pandemia por Covid-19, período de tiempo en el que la enseñanza se llevó a cabo de forma virtual. Con esta investigación y los resultados obtenidos se pretende contribuir al debate respecto a los procesos de evaluación y el impacto de que tuvo la pandemia por Covid-19 sobre el sistema educativo, en especial sobre la enseñanza media rural.

Palabras clave: educación rural, enseñanza presencial/virtual, evaluación, ciencias naturales.

Abstract

This thesis presents a study of teachers' approaches regarding evaluation processes in the subjects Biology, Physics and Chemistry, during a specific period, which was the first semester of the year 2021, when teaching was conducted virtually due to the Covid-19 pandemic. Serving as a central axis to the contextual contingency in rural education, six public rural high schools were selected as cases for the study. The thesis aims to investigate the potential repercussions of teachers' conceptions regarding the evaluation process on evaluative procedures during the Covid-19 pandemic, a period in which teaching was conducted virtually. Through this research and the obtained results, the aim is to contribute to the discourse on evaluation processes and the impact of the Covid-19 pandemic on the educational system, particularly in rural secondary education.

Key words: rural education, face-to-face/virtual teaching, assessment, natural sciences.

Introducción

El Desarrollo Sostenible en su agenda 2030, en varios de los Objetivos para el Desarrollo sostenible (ODS), refiere a dos principios fundamentales: inclusión e igualdad. En el ODS 4 expresa el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos (CEPAL, 2018, p.27). Sin embargo, según UNESCO/OREALC (2020) América Latina y la región del Caribe son las más desiguales, dentro de las características que se asocian a estas desigualdades se encuentran el género, la ruralidad, situación de discapacidad, etnia, identidad y expresión de género, religiosas y otras creencias y actitudes. “Cuando la pobreza coincide con otros tipos de vulnerabilidad, las desventajas en materia de educación se amplifican” (UNESCO/OREALC, 2018, p.7). Lo anteriormente descrito sin pretensiones de ser exhaustivo, permite reconocer como determinados factores de vulnerabilidad, por ejemplo la ruralidad, pueden constituir un obstáculo para el logro de una educación inclusiva y equitativa para todos, pero, si a esta condición se le suma la Pandemia por Covid-19, aquel, se acentúa aún más.

La pandemia por Covid-19 durante los años 2020 y 2021 tensionó las diferentes instituciones y las dinámicas sociales se modificaron como consecuencia del confinamiento, pero la emergencia sanitaria durante esos dos años no fue homogénea, sino que, por el contrario, según Capocasale *et, al.* (2021), se le pueden reconocer cuatro momentos bien definidos. Un primer segmento que comienza el 13 de marzo del 2020 y se extiende hasta Junio, período caracterizado por un confinamiento riguroso, pero no obligatorio. El segundo segmento se extiende desde junio del mismo año hasta Marzo del 2021, durante este período las medidas se flexibilizaron y se desarrolló una “nueva normalidad” (Capocasale *et, al.* 2021, p.223). El tercer segmento comienza en marzo del 2021 con un nuevo encierro, menos estricto y riguroso que el primero, que se extendió hasta el mes de Julio del mismo año. Desde entonces hasta la actualidad no hay confinamiento y luego de una campaña de vacunación a nivel nacional se retoman las diversas actividades sociales. El presente trabajo se focalizará al segundo encierro, es decir en el tercer estadio de la emergencia sanitaria, se focaliza en este segmento porque no resulta sorprendente y riguroso como el primero, y porque todo el sistema educativo presentaba como antecedentes las vivencias del primer encierro.

Durante el segundo encierro de la emergencia sanitaria, el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-CODICEN), y la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) en particular, elaboraron y pusieron a disposición de los centros educativos una serie de documentos, protocolos y criterios orientadores para el desarrollo de la educación no presencial. A continuación se detallan los documentos que incluyen las pautas para el inicio de los cursos hasta el documento que se titula *Pautas para el cierre del primer semestre del año lectivo 2021*, momento que representa el fin del segundo encierro.

La serie de documentos que la ANEP y la DGES puso a disposición de los centros educativos brindó orientaciones acerca del inicio de los cursos y del distanciamiento mínimo necesario para el desarrollo de las clases. Luego de iniciado el año lectivo, la presencialidad se ve suspendida y en el documento *Orientaciones en torno a la suspensión de los cursos presenciales* (ANEP, 2021) se detallan las formas en las que se desarrollarán las actividades durante el encierro tanto a nivel administrativo como pedagógico. A medida que transcurría el año llegaban a las instituciones protocolos referidos a medidas sanitarias e indicaciones para el cierre del primer semestre del año 2021, el cual contenía pautas sobre la evaluación a nivel general. Enmarcadas en estos lineamientos generales, las inspecciones de asignaturas elaboraron y pusieron a disposición de los centros educativos pautas específicas de acuerdo a cada asignatura.

La contingencia por Covid-19 obligó a las autoridades de Uruguay, y demás países, al cierre de las clases presenciales, acontecimiento que, según Ruiz (2020), no ha tenido precedentes desde que la obligatoriedad escolar ha sido implementada. Este hecho ha tenido múltiples implicancias para la vida en todas sus esferas, en el plano educativo, y, de acuerdo con el autor, “esta convocatoria ha generado diferentes consecuencias tanto entre el profesorado, como entre los estudiantes quienes deben aprender en sus hogares contenidos que habían sido planificados para clases presenciales” (Ruiz, 2020, p.52). Durante la contingencia el desarrollo de la educación se llevó a cabo de forma virtual a través de diversas plataformas, en Uruguay la más utilizada fue CREA según el Anuario Plataforma Educativas 2021 (Ceibal, 2021). CREA es una plataforma virtual de aprendizajes, en la que estudiantes y docentes pueden comunicarse, desarrollar clases curriculares, está disponible para todos los subsistemas dependientes de ANEP (Ceibal, 2021). Durante la contingencia las instituciones educativas adoptaron dos modelos para

desarrollar el proceso educativo, el primero sincrónico a través de encuentros por videoconferencias y el otro de forma asincrónica, este último se desarrolló en aquellas instituciones educativas en las cuales el contexto de ruralidad condicionaba la conectividad como el caso de un liceo rural del departamento de Tacuarembó, zona rural en la que, por ejemplo, el alumbrado eléctrico lo inauguran el día 6 de noviembre del año 2020, según publicó el sitio web de Presidencia de la República¹.

El Consejo Directivo Central (CODICEN), por medio de la circular 28/2020² propone una nueva regionalización que comprenderá a todos los subsistemas, de acuerdo con la circular, la regionalización es la siguiente: Litoral Norte (Departamentos de Artigas, Paysandú y Salto), Noreste (Departamentos de Cerro Largo, Tacuarembó y Rivera), Litoral Sur (Departamentos de Río Negro, Soriano, Colonia y San José), Centro (Departamentos de Durazno, Flores y Florida), Este (Departamentos de Treinta y Tres, Rocha, Lavalleja y Maldonado) y Metropolitana (Montevideo y Canelones). El presente trabajo se focalizará a la región Noreste, los casos seleccionados se encuentran comprendidos dentro de ella, y, en función de ello, la nomenclatura que se utilizará seguirá dos criterios: un orden alfabético y el departamento, dentro de la región Noreste, donde se encuentra cada caso; resultando la siguiente nomenclatura: caso A - caso B, caso C - caso D, caso E y caso F.

El caso A se ubica sobre la ruta 8 Km 445 en Villa Noblía, se funda en el año 1987, según Ces (2008) nace como una necesidad frente a la demanda de las matrículas de egreso de las áreas rurales de influencia, dentro de ellas se encuentran La Mina, Soto, Mangrullo, San Diego, Aceguá, Buena Vista, Cruz de Piedra, Paso María Isabel, El Medio Luto.

El caso B se ubica en ruta 7 y Piedras, S/N. Su fundación se logra en el año 2013 luego del esfuerzo de la comunidad de vecinos del lugar, múltiples diálogos con las autoridades de la educación. A la actualidad, el liceo tiene una historia en el lugar de aproximadamente 10 años, resultando el caso más nuevo de los seis seleccionados que forman parte de la región Noreste y del presente estudio. Según Cerro Largo portal, el predio para la construcción de la institución fue

¹ <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/inauguracion-obra-electrificacion-tacuarembó-incluye-presencia-del-presidente>

² <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%B0%2028%20-2020.pdf>

donado por un empresario ligado a la comunidad, este aspecto fue clave para la construcción de un local propio.

El caso C, ubicado sobre la ruta 27, Km 73,500, con influencia de las zonas de Cerro Pelado al Este, La Puente, Cerrillada, Amarillo, Pueblo Las Flores, La Callaba, Moirones, Rincón de los Rodríguez, Arroyo Blanco, Vichadero, Puntas de Corrales, Yaguarón, Cortume, Lagos del Norte, Villindart, Cerpa, Batoví, Ataques y Tres Puentes, se funda en el año 1990, el 15 de marzo, sin embargo las gestiones, según Ces (2008), habían comenzado el año anterior en la que vecinos de la zona y una asistente social comenzaron las gestiones para la creación de un liceo que permitiera a los jóvenes del medio rural continuar sus estudios sin tener que emigrar del medio rural.

El caso D se funda en el año 1993 y se ubica sobre la ruta 30 en el Km 222, camino vecinal Colonia Aparicio Saravia. Su creación comienza con la incidencia del Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR) en la zona, que creó dos núcleos habitacionales. La asistente social de MEVIR, una comisión de docentes de escuelas rurales y los vecinos de la zona unieron esfuerzos para la creación de la institución, que les permitiera a los estudiantes de las zonas rurales de influencia culminar sus estudios sin tener que abandonar el medio rural. El caso D recibe estudiantes de diferentes escuelas rurales de la zona de influencia, entre ellas Esc. 79 de Masoller departamento de Rivera, Esc. 84 de Colonia Aparicio Saravia departamento de Salto, Esc. 22 de la Palma y Esc. 51 de la Charqueada ambas del departamento de Artigas, Esc. 50 de Sarandí de Arapey departamento de Salto.

El caso E se ubica en el Km 338 de la ruta nacional N°5 a 50 kms de la capital del departamento de Tacuarembó, dirección Sur. Los estudiantes que concurren a la institución son principalmente de la localidad en la que está ubicado el caso, pero recibe estudiantes de otras zonas dentro de su influencia, por ejemplo Pampa, Batoví, Paso Hondo, Bonilla, los Cuadrados y zonas adyacentes a la ruta 5. Su creación fue el resultado del esfuerzo de vecinos de la localidad que con el apoyo de autoridades locales lograron que el 26 de febrero del año 2002 las autoridades del Consejo de Enseñanza Secundaria autorizaran su creación. La institución abre sus puertas el 11 de abril del mismo año y el 6 de setiembre se oficializó su inauguración.

El caso F se ubica en el departamento de Tacuarembó a 120 kilómetros de la capital del departamento por ruta nacional número 26 dirección Este. Se funda en el año 1987, siendo uno de los dos primeros liceos rurales del Uruguay. La institución admite estudiantes de diversas zonas, poblados y localidades rurales que incluyen Pueblo del Barro, Picada de Cuello, Punta de Carreteras, Cinco Sauces, Punta de Cinco Sauces, Livindo, Las Arenas de Caraguatá, Cuchilla de Caraguatá, Poblado Laura, La Octava, Clavijo, Cerro Pereira, Paso Pereira, Rincón de Pereira, Paso Minuano, Las Pajas, Las Chircas, Frigorífico Modelo, Ramón Trigo y Las Toscas de Caraguatá. La más próxima es Las Toscas de Caraguatá donde se ubica el caso y la más lejana es Rincón de Pereira que dista aproximadamente 51 kilómetros, distancia que dado el estado del camino los estudiantes necesitan dos horas para llegar a la institución. Los mismos son llevados por micros y ómnibus que responden al gobierno departamental.

De acuerdo con los monitores educativos liceales de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), en el reporte individual por liceo (ANEP, 2021), en los casos seleccionados de la región Noreste los porcentajes de estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en primer año de Educación Media Superior (EMS) registran valores diferentes en el año 2021 respecto al 2020. Los casos B y E muestran un descenso, mientras que los casos A, C, D y F muestran un aumento. Los resultados para las asignaturas Biología, Física y Química, en los mismos casos y en el mismo grado siguen comportamientos similares. Dichas asignaturas en el caso B muestran las tres un descenso en los porcentajes de aprobados. Para el caso E Biología y Química registran un descenso, mientras que Física presenta un leve aumento en los porcentajes de aprobados. En los restantes casos, si bien aumentaron los porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan en primer año de EMS, en los resultados por asignatura este aumento no necesariamente se ve reflejado.

En el caso A las asignaturas Biología y Física, en el año 2021 registran un descenso en los porcentajes de estudiantes que aprueban ambas asignaturas y Química muestra un aumento respecto al año 2020. El caso C registra el mismo comportamiento que el caso A, con un descenso en Biología y Física, y un aumento en Química. El caso D es el que registra un aumento en las tres asignaturas en el año 2021 respecto al año anterior, a su vez, los valores se colocan por encima del promedio nacional. En última instancia, el caso F es el único que registra un aumento

en los porcentajes de estudiantes que aprueban Biología, y un descenso en los porcentajes de Física y Química.

El problema de investigación en sus distintas dimensiones

Es en el contexto de la descripción de los casos seleccionados que la investigación se plantea como problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de los y las docentes de Biología, Física y Química, de enseñanza secundaria de seis liceos públicos rurales de la región Noreste, sobre la evaluación durante el segundo encierro en el año 2021?

De acuerdo con el problema de investigación planteado el objetivo general propuesto es:

Analizar las concepciones de los y las docentes de Biología, Física y Química, de enseñanza media secundaria en liceos públicos rurales de la región Noreste en Uruguay, sobre la evaluación durante el primer semestre del año 2021.

En cuanto a los objetivos específicos planteados, éstos son los siguientes:

Describir los criterios de evaluación que los y las docentes de Biología, Física y Química tuvieron en cuenta durante el primer semestre del año 2021 en liceos públicos rurales de enseñanza media secundaria de la región Noreste en Uruguay.

Identificar los criterios de evaluación que los y las docentes de Biología, Física y Química priorizaron durante el segundo encierro, respecto a la presencialidad.

Identificar la relación entre las concepciones sobre la evaluación de los y las docentes y las actividades que implementaron durante el segundo encierro y sus implicancias en el contexto de pandemia por covid-19.

Las siguientes interrogantes orientan y guían el presente estudio:

1- ¿Qué concepciones sobre la evaluación estuvieron presentes en los y las docentes de seis liceos públicos rurales de enseñanza media secundaria la región Noreste en Uruguay durante el contexto de pandemia por Covid-19 en el primer semestre del año 2021?

2- ¿Qué criterios de evaluación los y las docentes priorizaron durante la virtualidad, en el contexto de pandemia por Covid-19 respecto a la presencialidad?

3- ¿Qué relación existe entre las concepciones sobre la evaluación de los y las docentes y las actividades que implementaron durante el segundo encierro, en el contexto de pandemia por Covid-19 en el primer semestre del año 2021 en Uruguay?

4- ¿Qué implicancias pedagógico-didácticas, específicamente en cuanto al proceso de evaluación, tuvo en el contexto de la pandemia por Covid-19 en las concepciones de los y las docentes de Biología, Física y Química de seis liceos públicos rurales de enseñanza media secundaria en Uruguay durante el segundo encierro en el primer semestre del año 2021?

Se formulan a continuación supuestos de trabajo ante el problema de investigación planteado. Los mismos resultan provisorios y están sujetos al desarrollo de la investigación.

Un primer supuesto de trabajo refiere a que los procesos enseñar, aprender y evaluar están íntimamente relacionados, resultan tres procesos inseparables. De este modo las concepciones que se tenga sobre qué es evaluar, cómo evaluar y con qué intención evaluar inciden directamente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. En segundo lugar, como enseñar, aprender evaluar son procesos inseparables, las concepciones sobre la evaluación que se tenga inciden en el proceso educativo y en un escenario de no presencialidad debido a la pandemia por covid-19 dichas concepciones cobran una relevancia fundamental, ya que al no desarrollarse el proceso educativo de forma presencial, la evaluación en tanto que proceso indisoluble de los procesos de enseñar y aprender, debe desarrollarse teniendo presente la no presencialidad. El tercer supuesto refiere a que las concepciones que se tiene sobre la evaluación no siempre coinciden con las formas en las que se evalúa y con las actividades de evaluación que se implementan.

Si se tiene en cuenta que la educación es; como lo provee la Ley General de Educación 18.437³ en su artículo 1º, un derecho humano fundamental y el Estado garantizará una educación de calidad, resulta pertinente analizar cómo determinadas condiciones socioeconómicas, geográficas, culturales pueden conjugarse para obstaculizar el acceso a ese derecho humano que es la educación. Durante la emergencia sanitaria por Covid-19 la educación se desarrolló de forma virtual, en Uruguay a través de diversas plataformas, la más utilizada CREA (Ceibal,

³ <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

2021), videoconferencias a través de conferencias también de la plataforma Ceibal. Más allá de los soportes digitales que se utilizaran, puede resultar un aporte importante reconocer las diferentes concepciones de la evaluación que se pusieron en juego durante la virtualidad, teniendo en cuenta que la evaluación es una componente fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio se realizará en una zona delimitada del norte del país, incluye tres departamentos pero el estudio se ve favorecido ya que se focaliza en estudios rurales, lo que reduce el número de instituciones ya que cada departamento posee dos liceos rurales. La investigación se ve beneficiada en aspectos geográficos ya que los departamentos Rivera y Cerro Largo limitan con Tacuarembó, lo que favorece el desplazamiento y realización de las diferentes instancias de trabajo de campo. En cuanto a los costos de las técnicas de recolección de datos que forman parte de la metodología no implican costos materiales lo que facilita su concreción.

Una vez planteado el problema de investigación, los objetivos, los supuestos de trabajo y en consonancia con ello se desarrollaran las categorías conceptuales, las cuales se estructuran en torno a los siguientes conceptos que articulan el presente estudio: educación rural, concepciones docentes, funciones de la evaluación, modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual, la evaluación en los currículos de las asignaturas Biología, Física y Química.

La educación rural en Uruguay tuvo un importante desarrollo a partir de la década de los 40 y 50 del siglo pasado (Ocaño, 2005). Este desarrollo se ha dado principalmente en educación primaria, a partir de trabajos como *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (1946)⁴, *La escuela rural en el Uruguay de Julio Castro* (1944) y que sentaron las bases conceptuales del *Programa para escuelas rurales* (Santos, 2013). El condicionante ruralidad es determinante a la hora de definir la educación para ese medio, precisamente por ello Prada *et. al.* (1987), apropiándose de las palabras de Julio Castro, sostiene “La ciudad y el campo, que tienen distintos modos de producción, de trabajo, de estilo de vida, crean condiciones distintas para el hecho educacional” (Prada *et. al.* 1987, p.51). Por tanto teniendo en cuenta la condición de ruralidad como fundamental para definir la educación para ese medio, pero al mismo tiempo escapando al dilema rural/urbano, se plantea una visión más general en la que solo es posible

⁴ Este trabajo se publicó por primera vez en 1936, se dispone de la edición de 1946 del extinto Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

educar en referencia a la realidad, y ésta solo puede ser la vida concreta de la que forma parte el educando (Rivera y Demarchi, 2014). En consecuencia de lo planteado hasta el momento no se referirá a educación rural, sino a educación en zonas rurales, es decir, una educación que se desarrolla en un contexto de ruralidad. Soler (1990) diferencia lo campesino de lo rural y caracteriza al medio rural como una comunidad de habitantes baja, de producción agrícola y/o ganadero en donde sus habitantes encuentran en la tierra su principal sustento y dependen de él directa o indirectamente.

Moreno y Azcárate (2003) sostienen que las concepciones son organizadores cognitivos de las ideas y conocimientos, que influyen en las percepciones y los razonamientos. Incluye las creencias, proposiciones, conceptos y significados que se poseen. En este sentido Ponte (1992) sostiene que las concepciones son de naturaleza cognitiva, actuando como filtro y cumpliendo dos funciones, por un lado estructuran y dan sentido a las cosas y por otro bloquean las posibilidades de nuevas realidades, sentidos y significados.

Las concepciones de la evaluación de los y las docentes van configurando los procesos de enseñanza aprendizaje y las decisiones que van tomando. En función de las dificultades que detectan, analizan errores y sus posibles causas. Esto es posible ya que la evaluación aporta los datos necesarios, por ello, Jorba y Sanmartí (1997) sostienen que enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables, en esta misma línea Santos Guerra (2014) sostiene que un elemento fundamental del currículo es la evaluación, ya que condiciona el proceso de aprendizaje en toda su extensión. El proceso de evaluación es un proceso amplio y complejo, no obstante, Jorba y Sanmartí (1997) sostienen que todo proceso de evaluación se compone de tres etapas, una primera etapa de recogida de información, la segunda etapa implica el análisis de la información recogida y la construcción de un juicio, en la tercera etapa se toman decisiones en función del juicio construido en la segunda etapa. Dependiendo en qué momento del proceso educativo se realice la evaluación, quienes sean los involucrados en la evaluación y qué función cumpla la evaluación se pueden diferenciar al menos dos modos de evaluación: evaluación sumativa y evaluación formativa. El primero supone una función social de acreditación y es implementado al finalizar una unidad o el curso, mientras que el segundo se aboca a una función pedagógica, de orientación y regulación de los procesos de aprendizaje y los destinatarios son tanto docentes

como estudiantes, está destinada a mejorar la enseñanza y los aprendizajes, por ello se implementa en cualquier etapa del proceso educativo.

Con la irrupción de la pandemia por Covid-19 el desarrollo de las clases presenciales se vio interrumpido de forma abrupta y en su lugar entró en escena una modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual, o lo que Hodge, *et al.*, (2020) llamaron enseñanza remota de emergencia, en la que el desarrollo de las clases presenciales se vio suspendido de forma temporal por un período de crisis. En este escenario las diferentes instituciones educativas, de acuerdo a sus contextos, pusieron en marcha una serie de formas de desarrollar la no presencialidad. Una de ellas implicaba encuentros sincrónicos por videoconferencias y actividades asincrónicas, otras instituciones optaron por el desarrollo de clases asincrónicas que consistían en cargar actividades a la plataforma CREA, los estudiantes en sus tiempos las realizaban y el docente en el plazo de una semana las corregía y enviaba la devolución en forma de comentario y la calificación numérica.

Estas interacciones sincrónicas y asincrónicas se llevaron a cabo mediante la plataforma CREA, ZOOM, Conferences y constituyen lo que Cabero y Llorente (2010) llaman comunidades virtuales de aprendizaje. Según los autores, estas representan un tipo particular de comunidad virtual, esta última que puede ser definida como “una comunidad de personas que persiguen intereses comunes y que se comunican mediante herramientas que nos ofrecen las redes” (Cabero y Llorente, 2010, p.3). Si estas comunidades a su vez persiguen objetivos de aprendizaje, adquisición de conocimientos y competencias en sus participantes se convierten en comunidades virtuales de aprendizaje.

Los tres programas curriculares proponen, en líneas generales, una evaluación con fines pedagógicos y sociales (Jorba y Sanmartí, 1997). En el caso del currículo de Biología la define como evaluación de proceso continua, en donde hace énfasis en el diagnóstico continuo, una evaluación de proceso formativa y una evaluación final sumativa o de producto. El currículo de Física sin proponer una nomenclatura como la que propone Biología, plantea los mismos lineamientos. En el currículo de Química se plantea que la evaluación debe ser continua y formativa, incluyendo la evaluación sumativa pero sin que sea la principal forma de evaluar, enfatizando la relación entre evaluación, enseñanza y aprendizaje como procesos inseparables. Aproximarse al análisis de las concepciones de la evaluación que estuvieron presentes durante

una modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual en instituciones educativas ubicadas en zonas rurales puede resultar un aporte interesante más, para futuros y eventuales análisis y debates sobre el impacto de la pandemia por Covid-19 en la educación media secundaria en zonas rurales.

En resumen, las categorías conceptuales que articulan el presente estudio son educación rural, concepciones docentes, evaluación, funciones de la evaluación y tipos de evaluación, modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual, la evaluación en los currículos de las asignaturas Biología, Física y Química.

Esta tesis se estructura en capítulos. Un primer capítulo que nos introduce en el tema de interés, en el problema de investigación delimitando el objeto de estudio. El segundo capítulo marco teórico nos ofrece, sin pretensiones de exhaustividad, un breve recorrido por la educación rural en América Latina, comentarios sobre algunos trabajos realizados. Luego, se realiza una síntesis de la educación rural en el Uruguay y en particular de la historia de los casos seleccionados para el presente estudio, al finalizar este apartado se pone en diálogo las categorías conceptuales entre sí, así como también con aspectos particulares de la educación en zonas rurales y la condición de no presencialidad, aún más particular, como consecuencia de la pandemia por covid-19.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, basado en una metodología cualitativa que permite la comprensión de las tensiones y contingencias de la realidad particular en su naturaleza compleja. A su vez, se presenta el método y las técnicas con las que se recolectará la información.

Un cuarto capítulo en donde se realiza el análisis de los resultados obtenidos, explicitando las formas en que se realiza el procesamiento de los datos obtenidos para luego pasar a su análisis. En última instancia, el último capítulo de la tesis consiste en discusiones finales y al final de este se proponen algunas interrogantes que pueden sugerir nuevas líneas y trabajos de investigación.

Capítulo 1: Marco Teórico-Conceptual

La educación en el medio rural presenta características particulares propias del contexto en el que se desarrolla y que la educación en el medio rural las debe tener en cuenta. Por otro lado, la evaluación es una tarea inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo enseñar, aprender y evaluar tres procesos diferentes pero inseparables.

En relación con lo anterior, conocer las concepciones de las y los docentes sobre la evaluación en educación media secundaria rural pública, que estuvieron en juego durante la no presencialidad en el primer semestre del año 2021 puede significar un aspecto interesante a la hora de evaluar el impacto de la pandemia por covid 19 en la educación rural.

1.1 Contexto regional: algunas miradas de la educación rural en América Latina

En la Carta de Punta del Este (Alianza para el progreso, 1961) las Repúblicas americanas establecían algunas metas referidas a la educación en América Latina, entre ellas la de reducir el analfabetismo hacia el 1970 y adiestrar a obreros y campesinos, recomendando el otorgamiento de becas y otras asistencias sociales a los estudiantes, principalmente de las zonas rurales para evitar la deserción. Por su parte la Declaración de los Presidentes de América (Reunión de jefes de Estado americanos, 1967) expresa que los países latinoamericanos harán esfuerzos internos por mejorar la escuela primaria rural hasta alcanzar el nivel de la escuela urbana a fin de garantizar las mismas oportunidades a la población urbana como a la población rural. Ambos documentos demuestran la preocupación por erradicar el analfabetismo rural y por mejorar la educación rural primaria, sin embargo la educación media rural no figura entre las preocupaciones. El problema del analfabetismo rural en América Latina también es expresado por Soler (1996).

Los estudios sobre educación rural en América Latina ha sido un campo un tanto olvidado de la investigación educativa (Galván, 2020), sin embargo como resultado de la reelaboración del informe síntesis de la UNESCO-CEPAL-PNUD (1981) producido en el proyecto *Educación y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Borsotti (1984) realiza un diagrama acerca de la

situación de la educación rural en América Latina, centrándose en las reciprocidades entre sociedad, educación y las escuelas rurales. Establece algunas coordenadas que facilitan la comprensión del documento ya que explicitan el punto desde donde se realiza el análisis, por su parte Borsotti (1984) expresa que el aspecto central está en los circuitos de satisfacción de la necesidad de educación en zonas rurales, para lo que se debe tener en cuenta las necesidades de una comunidad en materia educativa, de los satisfactores que esa comunidad pueda tener a su alcance y los espacios de materialización del encuentro entre ambas realidades. Por lo tanto la exploración de los mecanismos por los cuales ambas realidades (la de las necesidades y de la de los satisfactores) se articulan se convierte en un eje fundamental para la comprensión de los procesos educativos en zonas rurales.

Una vez establecidas estas coordenadas, analiza las matrículas rurales de varios países latinoamericanos comparándolas con las urbanas y con otros factores como etnia o el sexo, lo que le permite afirmar que a la hora de diseñar las políticas educativas para la educación en el medio rural se debe tener en cuenta, además de la evolución de las matrículas, otros indicadores como el sexo, la etnia, grupo familiar de modo que se pueda contemplar quienes están incluidos y quienes están excluidos de la expansión de la matrícula.

En los años comprendidos entre 1950 y 1975 América Latina ha sufrido una serie de transformaciones en la sociedad rural que han impactado sobre la educación y el sistema educativo formal (Borsotti, 1984). Estas transformaciones están dadas principalmente sobre las relaciones y estructuras socioeconómicas de la agricultura, las cuales suponen al menos dos procesos de transformación, por un lado la modernización de la agricultura y por el otro la degradación o descomposición de la agricultura tradicional. El primero supone cambios a partir de la intervención de empresas transnacionales y el segundo tiene varios factores, de los cuales uno de ellos es la migración de la población hacia zonas urbanas y el segundo la propia expansión de la agricultura moderna. Estas transformaciones junto a otras que explica el autor, impactan de un modo u otro sobre la educación en las zonas rurales. No obstante, la problematización de la educación en zonas rurales no es una tarea sencilla, depende quién formule el problema, es decir qué actor o institución lo haga, depende de cómo sea definido ese problema. Por ejemplo, si se trata de carencias del sistema educativo en las zonas rurales carencias referidas a cobertura del sistema educativo o carencias en el rendimiento interno del propio sistema o si se trata de la

rigidez del sistema educativo que le impiden dar respuesta a la particularidades de la realidad de las zonas rurales. Más allá de esto, por un lado el sistema educativo formal presente en las zonas rurales, se caracteriza por ser individualista y competitivo en el que se producen aprendizajes instrumentales de baja calidad dentro de una sociedad con estilo de desarrollo concentrador y por el otro, en aquellas sociedades que se están transformando abandonando el estilo de desarrollo concentrador, el sistema educativo se enfrenta al gran desafío de acompañar tal transformación en donde las dificultades políticas y económicas incrementan ese desafío. La falta de investigaciones en el campo educativo en relación a las zonas rurales y las transformaciones de dicha sociedad resulta un obstáculo para la toma de decisiones en términos de política educativa referido a zonas rurales, no obstante para pensar en la igualdad de oportunidades educacionales y en una mejora de la educación en zonas rurales es necesario repensar las políticas de distribución del servicio educacional a nivel nacional (Borsotti, 1984).

Con una mirada similar sobre las transformaciones en las sociedades latinoamericanas en cuanto a la producción, formas de vida, las relaciones ciudad-campo Soler (1996) realiza una caracterización minuciosa sobre los cambios sociales en América Latina, de la educación en general y de la educación rural en particular, en donde analiza la situación de la educación en las zonas rurales de nueve países latinoamericanos. Aunque en educación rural y educación campesina puedan considerarse como sinónimos, en rigor no lo son. Lo rural supone el asentamiento relativamente bajo de personas en un ámbito agrícola ganadero encontrando en la tierra directa o indirectamente su principal medio de sustento. Lo campesino por su parte implica una actividad fundada en el grupo familiar y éste último es el núcleo esencial tanto de la producción como del consumo. De esta distinción puede deducirse que lo rural puede no ser campesino (Soler, 1996). La situación de la educación rural en América Latina, sobre todo la educación primaria hacia el 1990 suponía una gran cantidad de niños que quedaban por fuera de la escolarización y, en países como Brasil que resulta demográficamente relevante, uno de cada dos niños no concurría a la escuela rural (Soler, 1996). Al mismo tiempo, más de la mitad de los estudiantes que concurría a la escuela estaba en condición de sobre edad. Por otra parte, el analfabetismo en jóvenes y adultos rurales era un problema inquietante ya que el 60% de analfabetos eran rurales, a nivel general en América Latina, estos datos varían en cada uno de los países. Uno de los malestares de la educación rural consiste en la precariedad de las condiciones materiales de trabajo en estas aulas en cuanto a recursos didácticos, condiciones de

infraestructura (Soler, 1996). Por otra parte currículos inadecuados se suman al malestar, las miradas sobre la educación, sus fines y objetivos no siempre tiene consenso entre las autoridades y las familias rurales, ya que las miradas sobre qué debe enseñarse en las escuelas rurales varían en dos tonalidades por un lado que la escuela debe enseñar el trabajo rural y no contenidos de las ciudades y otra mirada que defiende que no sólo debe formarse a los estudiantes en el trabajo de campo.

Existen tensiones sobre la especificidad de la educación rural, hay quienes defienden la existencia de una educación rural específica y otro que defiende la idea de educación en el medio rural, que responde al principio de que la educación debe tener una mirada crítica sobre el contexto en el que se desarrolla, para formar a los estudiantes en habilidades y conocimientos que les permita reinventar su realidad, siguiendo este principio Soler (1996) sostiene que más que hablar de educadores rurales, los educadores deben vivir el medio rural, tener de él una mirada crítica interrogándolo e interpretándolo. En definitiva, la educación rural en América Latina según Soler (1996) entre sus desafíos se encuentra la lucha por analfabetismo, la integración de currículos que respondan a la realidad y un educador que “(...) hace de su escuela no solo un centro civilizador sino un punto de encuentro de todos los que luchan por el siempre postergado y siempre necesario cambio” (Soler, 1996, p.169)

Según Santos (2013) en América Latina sucede una situación paradójica respecto a la educación rural. Por un lado existe una considerable migración desde las zonas rurales hacia las urbanas y, sin embargo, la situación de la investigación educativa en materia de educación rural está en creciente desarrollo. La afirmación de Santos (2013) se puede confirmar si se tiene en cuenta las publicaciones de *La Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER)* entre ellas *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (Bolaños, 2016), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (Bolaños, et al., 2020), *Procesos de tutoría en la enseñanza y fomento de la lectura en lengua originaria en escuelas multigrado. Orientaciones para el docente y el alumno tutor* (Herrera y Chans, 2021) entre otras.

1.2 Contexto nacional: síntesis de la educación rural en Uruguay

En las décadas de los 40 y 50 del siglo XX Uruguay presentaba un novedoso y avanzado sistema educativo urbano, sin embargo las preocupaciones se centraban en la educación en el medio rural, estas preocupaciones fueron llevadas por diferentes intelectuales de la lucha a la propuesta y de la propuesta hacia la acción, y de ésta a la construcción teórica, Soler (1996) llama a este movimiento por la educación rural *movimiento*. En 1917 entró en vigencia un plan de estudios específica para la escuela rural, se convocaba al Concurso anual de Pedagogía en los que en ocasiones el tema propuesto era la educación rural de ahí surgen dos publicaciones forman parte del *movimiento*: *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (1937) y *La escuela rural en el Uruguay* de Julio Castro (1944). A su vez en 1933 se celebra el Primer Congreso Nacional de Maestros, uno de los temas que se trataron fue la organización de la escuela rural para evitar el despoblamiento de los campos.

Los análisis de la educación en el medio rural de Ferreiro (1960) constituyen un elemento clave para referirse a la educación uruguaya en el medio rural. Allí realiza una descripción de los principales problemas que la enseñanza primaria enfrentaba por esos días, algunos referidos a los fines de la educación los cuales lejos de producir aprendizajes significativos aspiraba a obtener de los niños habilidades propias de los adultos. Por otra parte describe las condiciones de trabajo y realiza propuestas de trabajo para las escuelas en el medio rural en áreas como la aritmética o la enseñanza de la lengua. Como sostiene Soler (1996) el surgimiento de las escuelas granjas está absolutamente ligado a Agustín Ferreiro, en este sentido Ferreiro (1960) transcribe el proyecto que da origen a las escuelas granjas y del que es autor, diciendo “(...) la misión fundamental de estas escuelas será irradiar su influencia en la forma de vida y trabajo del medio en que actúen, considerándose esto el índice principal para juzgar de su eficiencia” (Ferreiro, 1960, p. 281).

Los trabajos de Ferreiro se enmarcan dentro de lo que Soler (1996) llama *movimiento*, una especie de búsqueda de sentido por la educación rural, de problematizarla, analizarla y reinventarla. Dentro de esta línea se encuentra también *La escuela rural en el Uruguay* de Julio Castro (1944), se trata de un análisis con carácter de militancia por la escuela rural, que en palabras del autor ha estado postergada (Castro, 1944). Desde un mismo punto cardinal que Ferreiro, Castro sostiene que la escuela rural solo puede ser comprendida desde la experiencia

concreta en ese medio, es la conexión íntima con el medio rural la única forma de comprender el fenómeno educativo en el medio rural. Por otra parte, encuentra en la migración del campo hacia las ciudades uno de los problemas de la escuela rural.

Luego del análisis de las formas de producción en el medio rural reconoce como esto impacta en la escuela rural y reconoce los inconvenientes que la escuela rural enfrentaba entonces. Entre ellos, menciona el acceso a la escuela y asistencia de los estudiantes. El principal inconveniente radicaba en las distancias en que los estudiantes debían recorrer para llegar a la escuela, que la edad con que se les permitía recorrer estas distancias no estaba dentro de los parámetros determinados para la escuela y al mismo tiempo, cuanto mayor era la edad de los estudiantes, mayor era el número de tareas que les asignaban en sus hogares. Castro, al igual que Ferreiro, reconoce la incomprensión del ambiente rural por parte de la escuela según el autor “la escuela es independiente del medio y es distinta de él. El medio es campo; la escuela en cambio es ciudad” (Castro, 1944, p.44).

La transformación de la escuela rural solo sería posible con una transformación político social del medio rural, teniendo como punto de partida la heterogeneidad de las zonas rurales, en la que no es lo mismo una zona ganadera con estancias que una zona de rancharíos con una producción de chacras. A esto, la escuela rural debería adecuarse a cada zona o, al menos ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a cada zona. En síntesis, defendió la autenticidad de la escuela rural, las oportunidades que el medio le ofrece al maestro rural y desde donde éste debe trabajar. Precisamente por esto, defendió la formación del maestro rural como un especializado, pero no desde la formación académica y meritocracia, sino desde la sensibilidad que el maestro debe tener respecto al medio rural, condiciones necesarias del buen maestro rural que Castro (1944) describe de la siguiente forma: “En una palabra el buen maestro rural debe alcanzar a participar de un modo íntimo y profundo, de la propia manera de ser del hombre de campo” (Castro, 1944, p.89).

En el marco de todo un período de movimiento en favor de la escuela rural y como consecuencia del aislamiento de las mismas, hacia el 1945 un grupo de estudiantes de magisterio y otros de facultades universitarias desarrollaron un movimiento de misiones sociales y pedagógicas, el cual se llamó *misiones pedagógicas*. Es importante resaltar que uno de los casos comprendidos dentro del presente estudio, no solo es la primera institución de educación media

rural sino que también fue el primer territorio en el que se llevaron a cabo las primeras misiones pedagógicas (Soler, 1996). Estas misiones debían cumplir con tres propósitos, en primer lugar desarrollar una obra social, en segundo lugar ofrecer a los estudiantes una experiencia sobre las condiciones del medio rural y en tercer lugar dar difusión sobre las condiciones de vida de la campaña. Estas misiones se llevaban a cabo principalmente en vacaciones. Luego de algunos años las misiones fueron evolucionando y pasaron de ser esporádicas para desarrollarse con objetivos de corto y largo plazo tornándose permanentes. En 1956, las misiones pedagógicas pasaron a formar parte de la órbita del Consejo de Enseñanza Primaria, dependiendo de él dejando de funcionar hacia el 1971.

Como resultado de una experiencia de formación en México en educación fundamental; es decir educación campesina, Miguel Soler propone al Consejo de Enseñanza Primaria la realización de una experiencia de educación fundamental en zonas con características problemáticas surgiendo así el primer núcleo experimental llamado La Mina. Se trató de un núcleo escolar formado por una escuela central y varias escuelas seccionales, con un radio de acción de 250 kilómetros cuadrados. La experiencia comenzó a funcionar en el departamento de Cerro Largo, sobre el límite con Brasil. Los maestros de la experiencia de la mina tenían la tarea de la educación de los niños y también la realización de formaciones extraescolares relacionadas a la salud, la economía, recreación. En apoyo a la labor docente, un equipo técnico con personal dependiente del Consejo de Enseñanza Primaria y los ministerios de salud y ganadería tenía la triple función de apoyar la labor docente, desarrollar proyectos educativos para los adultos y capacitar a los maestros en diversas áreas (Soler, 1996).

Los trabajos referidos hasta aquí sobre educación en el medio rural han sido enfocados hacia la educación primaria, lo que supone que la educación media rural había estado postergada, y esto se corresponde con implementación del primer liceo rural en 1987, el cual comenzó a funcionar en la localidad de Caraguatá, en el departamento de Tacuarembó. Sin embargo Díaz Estévez y Menese Camargo (2023) realizan la publicación de un texto titulado *La educación media básica rural en Uruguay*, se trata de una descripción actual de la situación de la educación media básica rural en la que describen la situación en cuanto a acceso, matrícula, oferta educativa, la especificidad de la educación media básica rural desde la mirada de los actores educativos. En cuanto a este punto, que resulta de capital importancia para el presente trabajo,

Díaz Estévez y Menese Camargo (2023) sostienen que los centros de educación media básica rural son un lugar de encuentro y de personalización docente alumno, en los que el sentido de pertenencia se desarrolla de forma intensa, considerando a la institución como se segunda y a veces primera casa. Así mismo, sostienen que las docentes y directores de instituciones de educación media básica rural consideran que el centro educativo es rural porque admite jóvenes que se identifican con la ruralidad, así como también porque ofrecen una propuesta educativa adaptada a ese medio. Los autores concluyen que la educación media básica rural presenta especificidades como ámbito educativo, y advierten la necesidad de reforzar los esfuerzos que redunden en una mejora de los aprendizajes.

1.3 Breve historia de los liceos rurales en Uruguay

Según el documento Extensión de la Educación Media al área rural (CODICEN, 1986-1990) en el año 1986 existía un porcentaje elevado de estudiantes que no tenían acceso a la educación media en áreas rurales. Las autoridades que asumieron el gobierno el primero de marzo de 1985, en un contexto de retorno a la democracia luego de doce años de una situación de facto, impulsaron una reforma de la educación media sustentada por una filosofía democrática de brindar a todos las mismas oportunidades (CODICEN, 1986-1990), surgiendo así el Ciclo Básico Único (CBU). Sin embargo advirtieron de inmediato que la obligatoriedad de la educación media en los hechos no se cumplía, ya que amplias zonas rurales no tenían la cobertura de la educación media, aunque sí de primaria.

Para estudiar de forma particular y detallada la situación de las zonas rurales, se crea en 1986, en la órbita del Consejo de Educación Primaria, una comisión denominada Atención Educativa del Egreso Rural (AEDER). Uno de los informes de la comisión sugería que solo el 18% de los egresados de primaria tenían acceso a la educación media, de modo que, anualmente 4500 estudiantes quedaban por fuera del sistema educativo. El 30 de diciembre de 1986 crean la comisión ampliada de Atención Educativa del Egreso Rural, esta nueva comisión, apoyándose en los informes de AEDER, tiene los cometidos de analizar y proponer un proyecto de atención al egreso rural. Comienza a actuar la comisión el 5 de enero de 1987 y para el 29 de enero del

mismo año, eleva un informe al CODICEN en el cual sugiere realizar dos experiencias de ciclo básico adaptado al medio rural, pero con la estructura del ciclo básico único aprobado el año anterior. Las experiencias se llevarían a cabo en las localidades Las Toscas de Caraguatá y Noblía. Las localidades fueron seleccionadas ya que el Consejo de Educación Secundaria se proponía para el 1987, en esas localidades, poner en funcionamiento dos liceos (CODICEN, 1986-1990).

Como forma de optimizar los tiempos AEDER creó subcomisiones, a mencionar: De curriculum y programas, De recursos económicos y físicos, De recursos humanos. En el mes de febrero de 1987 la subcomisión de recursos humano hizo un relevamiento en las localidades de Las Toscas de Caraguatá y Noblía sobre la disposición de las comunidades y autoridades departamentales para la realización de la experiencia, evaluando al mismo tiempo los posibles locales donde llevar a cabo los cursos. En Las Toscas de Caraguatá la experiencia funcionaría en el local de la escuela N°122 y en Noblía el salón comunal del núcleo de viviendas del Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR) fue el lugar para que se implementara los cursos, la comunidad religiosa radicada en el lugar ofreció lugar y equipamiento para laboratorios.

La subcomisión de curriculum y programas expresó la necesidad de que el ciclo básico adaptado al medio rural debía tener las siguientes características: Por un lado, presentar validez nacional, con una acreditación del mismo valor que el que otorga el CBU, permitiendo la movilidad o el pasaje de un estudiante al CBU o viceversa sin exámenes. Y por el otro, el Ciclo Básico adaptado al medio rural brinde una capacitación equivalente al CBU, con la particularidad de contribuir a mejorar la vida de las familias rurales a través de los conocimientos y prácticas de la vida laboral, mejorando las condiciones económicas, sociales y culturales de las familias del medio rural. En 1987, como consecuencia del esfuerzo conjunto de todos los involucrados comienzan a funcionar los dos centros educativos integrados al medio rural, uno en la localidad de Las Toscas de Caraguatá y el otro en la localidad de Noblía.

Según CODICEN (1986-1990) la comisión AEDER elaboró un informe detallado sobre la situación del egreso escolar en las zonas rurales, el mismo se estructura en tres partes: una primera parte de análisis que incluye el relevamiento social, económico y datos. La segunda parte de conclusiones y la tercera de propuestas y alternativas variadas. Este documento fue elevado al

CODICEN y analizado por el Consejero Arq. Enrique Lessa. El análisis del Consejero Arq. Lessa sugiere la implementación de una de las propuestas planteadas por AEDER evaluando las particularidades que comparten las zonas rurales contempladas en el informe. Por otra parte, propone la constitución de una comisión para optimizar tiempo y recursos. Dicha comisión estaría integrada por el secretario del CODICEN, y los miembros de la comisión AEDER. El 30 de diciembre de 1986 el CODICEN resuelve la creación una comisión, que llevaría el mismo nombre de la comisión AEDER que funcionaba en la órbita del Consejo de Educación Primaria. Estaría integrada por el Consejero Arquitecto Enrique Lessa, el Secretario General Docente Licenciado Daniel Corbo, el Inspector Luis W. Gandara, un delegado que designara el Consejo Técnico Profesional y otro designado por el Consejo de Educación Secundaria (CODICEN, 1986-1990). Los cometidos de esta comisión es el análisis del informe de AEDER, seleccionar aquellas propuestas de sean factibles de poner en práctica y presentarlas ante el CODICEN.

El 7 de abril de 1987 el Licenciado Daniel Corbo eleva a AEDER un informe en donde plasma los fines, objetivos y plan curricular para el Ciclo Básico Rural (CODICEN, 1986-1990). En dicho informe se expresa que el Ciclo Básico Rural se alinea con los fines y objetivos del Ciclo Básico Único pero deberá atender y responder a las características del medio rural. Por ello, en el informe que eleva el licenciado se expresa que la propuesta a aplicarse en el medio rural debe, por un lado, tener validez nacional; lo que significa que la certificación presenta el mismo valor que la que otorga el Ciclo Básico Único habilitando a niveles superiores, y por el otro, brindar capacitaciones y conocimientos similares al Ciclo Básico Único. La siguiente tabla muestra de forma comparativa las propuestas curriculares del Ciclo Básico Único y el Ciclo Básico Rural.

La siguiente tabla permite visualizar que el Ciclo Básico Rural y el Ciclo Básico Único presentan la misma organización por áreas, con asignaturas obligatoria y las Actividades Planificadas Optativas (A.P.O). Sin embargo, existe una mayor carga horaria de las A.P.O. en el Ciclo Básico Rural con el fin de que puedan disponer de más tiempo para llevar a cabo las actividades orientadas al medio.

Tabla 1. Comparación de la propuesta curricular del Ciclo Básico Único y el Ciclo Básico Rural.

CICLO BÁSICO ÚNICO		CICLO BÁSICO RURAL	
Área instrumental	Carga Horaria	Área instrumental	Carga Horaria
Idioma Español	4	Idioma Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Francés	3	Francés	3
Área Ciencias Exp.y Tecnológicas		Área Ciencias Exp.y Tecnológicas	
Ciencias Naturales	3	Ciencias Naturales	3
Introducción a las Ciencias Físicas	2	Introducción a las Ciencias Físicas	2
Iniciación Tecnológica	3	Iniciación Tecnológica	3
Área Sociales		Área Sociales	
Historia	3	Ciencias Sociales	6
Geografía	3		
Área Expresión		Área Expresión	
Dibujo	2	Expresión	4
Música	1		
Educación Física	2		
Actividades Planificadas	2	Actividades Planificadas	6
Optativas (A.P.O)	Total: 32 hs.	Optativas (A.P.O)	Total: 35 hs.

(Elaboración propia).

Los liceos de Caraguatá y Noblía, como primera experiencia piloto, funcionarían bajo la órbita administrativa de los liceos N°1 de Tacuarembó y N°1 de Cerro Largo respectivamente. De esta forma, el 23 de marzo de 1987 inician los cursos en la localidad de Las Toscas de Caraguatá y el 11 de mayo del mismo año en Noblía. Durante el primer año de la extensión de la educación media al medio rural el CODICEN dispuso de un Grupo de evaluación permanente de las experiencias (CODICEN, 1986-1990).

El 24 de diciembre de 1987 el Consejo de Educación Secundaria dicta una resolución en la que se aprueba la extensión de la experiencia a tres zonas rurales: Rincón de Valentín

(Departamento de Salto), Rosario (Departamento de Lavalleja) y La Paloma (Departamento de Durazno) (CODICEN, 1986-1990). El 18 de enero, el CODICEN aprueba las pautas para la designación de horas docentes para los cinco liceos situados en áreas rurales y el 20 de enero se aprueba el llamado para la designación de cargos de Dirección, el cual será en carácter de interino. Durante el año lectivo 1988, en la localidad de Las Toscas de Caraguatá y Pueblo Noblía funcionó primer y segundo año de la experiencia del Ciclo Básico integrado al medio rural. En los liceos de Rincón de Valentín, Rosario y La Paloma se desarrolló el primer año de la experiencia.

El 5 y 6 de agosto de 1988 se llevó a cabo en la ciudad de Melo dos Seminarios-Taller en los que cada uno de los cinco centros que estaban llevando a cabo la experiencia del Ciclo Básico integrado al medio rural presentó un informe detallado de su propia experiencia. Del intercambio, AEDER elaboró un informe que lo elevó al CODICEN. Este informe sugiere que las inquietudes y dudas respecto a la implementación de la propuesta de integración del Ciclo Básico al medio rural han sido disipadas y eso se refleja en la matrícula (CODICEN, 1986-1990). En cuanto a la integración del Ciclo Básico al medio se han logrado avances importantes y las A.P.O son el espacio integral de todas las asignaturas, que posibilitan realmente la integración al medio rural. En sus consideraciones finales, AEDER sostiene que desde el inicio de la experiencia en 1987 hasta la elaboración del informe (31 de agosto, 1988) queda de manifiesto la necesidad de la educación post-escolar en las zonas rurales, indicando que esta no atención es una causa del despoblamiento de la campaña. Sostiene que existen inconvenientes presupuestales, de infraestructura y sobre todo de transporte para estudiantes y docentes. Para finalizar, realiza una serie de sugerencias que incluyen la flexibilidad en la normativa, solicitando que se elaboren las normativas teniendo en cuenta la realidad particular de cada liceo, adaptación de las actividades a las características del medio rural, especializar a Maestros, Docentes, Directores, Inspectores insistiendo en llamados especiales para desempeñarse en dichos cargos. Este informe es aprobado por el CODICEN el 12 de Setiembre de 1988 (CODICEN, 16-1990, p.120). Para el año 1989 se aprobó, el 5 de enero la creación de un liceo en la Charqueada (Departamento de Treinta y Tres) y otro en Las Piedras (Departamento de Paysandú) y el 29 de setiembre del mismo año se aprueba la creación de un liceo en Cerro Pelado (Departamento de Rivera), otro en Conchillas (Departamento de Colonia) y el anexo de Baltasar Brum (Departamento de Artigas) se convierte en un liceo integrado al medio rural.

La reseña respecto a la historia de la implementación de la educación media en áreas rurales, sin pretensiones de ser exhaustiva, permite visualizar lo complejo desde su génesis hasta su implementación. Así mismo, permite reconocer que la educación media integrada al medio rural no es una educación rural, sino que se trata de la integración de la propuesta curricular nacional al medio rural, otorgando validez nacional y brindando las mismas capacitaciones y formaciones que la propuesta urbana, sin embargo los espacios de las A.P.O en la propuesta implementada en el año 1987 y que se corresponden con las Actividades Adaptadas el Medio (AAM) presentes en la Educación Básica Integral (EBI) que se desarrolla actualmente, permiten o deben permitir la comprensión del medio en el que se desarrolla el estudiante. La propuesta del ciclo básico rural, no busca circunscribir al estudiante al medio, razón por la cual se alinea con los fines y objetivos planteados a nivel nacional y ofrece una certificación válida a nivel nacional, pero al mismo tiempo debe flexibilizarse a las particularidades del contexto rural, para que el educando pueda reconocer sus condiciones reales de vida y a partir de ello, puede incidir positivamente sobre ella (CODICEN, 1986-1990). En el documento “Marco Teórico y Requisito para la formulación y presentación de los Proyectos de Actividades Adaptadas al Medio (AAM) en la Educación Básica Integral de los Liceo Rurales” (DGES, 2023)⁵ expresa que las AAM son una propuesta flexible que se centra en el interés de los actores educativos, en especial los estudiantes, y que debe estar en estrecha relación con el medio para el estudiante pueda desarrollar una visión crítica sobre el mismo conociéndolo en profundidad. Se aprecia aquí, cierta continuidad entre las APO y las AAM, sin embargo las AAM funcionarán como talleres (DGES, 2023) sin una carga horaria fija, ya que se designará un total de hasta 12 horas al centro educativo según el número de grupos de EBI y el equipo de gestión destinará las horas según los proyectos presentados por los docentes.

El desarrollo realizado hasta aquí procura vincular tres elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por un lado la evaluación y sus funciones, la concepción de los y las docentes sobre la evaluación y sus funciones en un contexto particular que es la ruralidad.

⁵ https://www.ces.edu.uy/files/Resoluciones%20y%20normativa/Circulares/matco_teorico_circular.PDF

1.4 Contexto local: proceso de regionalización y liceos rurales

La organización de regionalización de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) tiene como su principal origen, según ANEP (2019), el Acta 38 res. 2, de fecha 01/06/1999⁶ que deriva en la confección de las inspecciones regionales experimentales de Ciclo Básico en forma conjunta con los Consejos de Educación Primaria; de Educación Secundaria y Técnico Profesional con el Consejo Directivo Central. Según el documento al que se hace referencia el equipo de inspección se conformaría por regiones con los siguientes miembros: un Inspector Coordinador Regional y hasta cinco Inspectores regionales en las siguientes áreas: (1) Matemática, (1) Idioma Español o Literatura, (1) Historia o Geografía, (1) de Biología, Física o Química y (1) de Inglés, de modo que el equipo de inspección se conformaría hasta con seis inspectores. Para el ejercicio del cargo se dividió el territorio nacional en regiones, el acta 38 res. 2, 1°/06/99 del Consejo Directivo Central (CODICEN) (1999) expresa lo siguiente:

(...) Se exigirá para acceder al cargo la radicación en la ciudad sede del centro regional a desempeñarse, habiéndose configurado cuatro regiones con los siguientes alcances: Regional Litoral. Comprenderá los Departamentos de Salto, Paysandú, Río Negro y Soriano. Sede en Salto. Regional Norte. Comprenderá los Departamentos de Rivera, Artigas, Cerro Largo y Tacuarembó. Sede en Rivera. Regional Este. Comprenderá los Departamentos de Maldonado, Rocha, Lavalleja y Treinta y Tres. Sede en Maldonado. Regional Canelones. Comprenderá del Departamento de Canelones. Sede en Atlántida. (CODICEN, 1999, p. 5).

Según el documento Territorialización en calve de ANEP 2015-2019, en el año 2016 la ANEP crea la Comisión de Regionalización (ANEP, 2019) cuyo cometido es el estudio de una nueva regionalización del territorio. Dicha comisión está coordinada por la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) y el coordinador de sistemas informáticos de la DSIE. Para la nueva regionalización, la Comisión partió de las regiones por subsistemas, de estudios académicos previos y propuso una regionalización basada en los siguientes criterios “(...) *centralidad del estudiante, itinerarios escolares y trayectorias educativas, territorialidad, inclusión educativa, calidad y participación*” (ANEP, 2019, p. 28). En función de ello, la

⁶

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/1999/Circular%20N%C2%B0%2034%20-99.pdf>

Comisión propuso la siguiente organización de regionalización: Litoral Norte. Comprende los Departamentos de Artigas, Salto y Paysandú. Norte II. Comprende los Departamentos de Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó. Litoral Sur. Comprende los Departamentos de Río Negro, Soriano, Colonia y San José. Centro. Comprende los Departamentos de Durazno, Florida y Flores. Este. Comprende los Departamentos de Maldonado, Rocha, Lavalleja y Treinta y Tres. Metropolitana. Comprende los Departamentos de Canelones y Montevideo.

Para el ordenamiento anteriormente descrito, la Comisión de Regionalización tuvo en cuenta diversos elementos, a mencionar: las recomendaciones de las políticas de poblaciones de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), la necesaria convergencia e integralidad de la ANEP, la complejidad del sistema educativo, los objetivos de la política de descentralización en relación a la optimización de los recursos de ANEP (ANEP, 2019).

Actualmente, el Consejo Directivo Central (CODICEN), por medio de la circular 28/2020⁷ propone una nueva regionalización que comprenderá a todos los subsistemas, de acuerdo con la circular, la regionalización es la siguiente: Litoral Norte (Departamentos de Artigas Paysandú y Salto), Noreste (Departamentos de Cerro Largo, Tacuarembó y Rivera), Litoral Sur (Departamentos de Río Negro, Soriano, Colonia y San José), Centro (Departamentos de Durazno, Flores y Florida), Este (Departamentos de Treinta y Tres, Rocha, Lavalleja y Maldonado) y Metropolitana (Montevideo y Canelones).

De acuerdo a la organización de regionalización, se realiza un mapeo de los liceos comprendidos en la región Noreste. La misma comprende los Departamentos de Tacuarembó, Rivera y Cerro Largo, se realiza una descripción de aquellos liceos dentro de la región que cumplan con el criterio de ruralidad. La descripción incluye la matrícula de estudiantes, la oferta educativa según la diversificación de la educación media superior, contextos socioculturales, porcentajes de desvinculación, porcentaje de estudiantes que aprobaron las asignaturas Biología, Física y Química, los datos serán extraídos del monitor educativo liceal año 2021. De acuerdo con ANEP (2022) el Monitor educativo liceal representa una herramienta para el análisis de la situación educativa, permite y facilita el acceso a la información sobre la situación actual de la educación secundaria pública en Uruguay.

⁷ <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%B0%2028%20-2020.pdf>

El departamento de Cerro Largo dispone de un total de nueve liceos, de los cuales dos son rurales. Cinco liceos se localizan en la capital del departamento, de los cuales el liceo N°5 es un Centro María Espínola, y dos en las zonas de Río Branco y Fraile Muerto.

El caso A se localiza sobre la ruta 8 km 455, departamento de Cerro Largo. De acuerdo al monitor educativo (ANEP, 2022) el reporte individual para el describe una matrícula total de 288 estudiantes en el año 2021, colocando al caso por encima de los anteriormente descritos a excepción del caso F que lidera con una matrícula de 384 para el mismo año. Dado que el caso presenta en su oferta educativa varios planes, se describirá la matrícula por cada plan, no obstante, para el desarrollo del presente trabajo se tendrá en cuenta la matrícula correspondiente al plan Reformulación 2006, ya que es común a los cinco liceos descritos anteriormente.

La matrícula total para el plan Reformulación 2006 es de 217 estudiantes, de los cuales 126 corresponden a Educación Media Básica (EMB), actualmente Educación Básica Integral (EBI) y 91 a Educación Media Superior (EMS). Dentro de los 126 de EMB, 49 corresponden a primer año, 44 a segundo año y 33 a tercer año. Los restantes 91 de EMS, se distribuyen de la siguiente manera: primero año 47 estudiantes, 21 en segundo año en todas las diversificaciones y 23 en tercer año en todas las opciones. A su vez, dentro de los 21 estudiantes que componen la matrícula de segundo año de EMS, 8 corresponden a la diversificación Humanidades y Ciencias Sociales y 13 a la diversificación Biológica. Los 23 matriculados en tercer año de EMS, 7 corresponden a la opción Social Humanística y 16 a la opción Ciencias Biológicas.

El caso presenta a su vez, los planes 2013 y 1994 Martha Averbug. La matrícula para el plan 2013 es de 16 estudiantes y para el plan 1994 Martha Averbug es de 55 estudiantes, entre ambos alcanzan un total de 71 estudiantes que sumados a los 217 del plan Reformulación 2006 componen la matrícula total de 288 estudiantes que presenta la institución.

La oferta educativa del caso A en el año 2021 consistió en los cursos de EMB (primero, segundo y tercero de ciclo básico) dentro del plan Reformulación 2006 y bachillerato completo con las siguientes diversificaciones y opciones, en segundo año el liceo ofreció las diversificaciones de Ciencias Sociales y Humanidades y diversificación Biológica, para tercer año de bachillerato las opciones Ciencias Biológicas y Social humanística pertenecientes al mismo plan. Si bien en el presente trabajo se tendrá en cuenta el plan reformulación 2006, se

mencionarán los demás planes con los que cuenta el liceo. El Plan 2013, que de acuerdo con la circular 3213/14 del Consejo de Educación Secundaria, se trata de una propuesta que contempla la población estudiantil que concurre a liceos extra edad y nocturnos (Ces, 2014). Es un plan que contempla el ciclo básico extra edad o con condicionamientos laborales. Además de los ya mencionados planes, el liceo en su oferta educativa tuvo el Plan 1994 Martha Averbug, el cual puede adquirir dos modalidades, una presencial con una duración de tres años con cursos anuales o semestrales, la otra modalidad es el libre asistido con una extensión mínima de catorce semanas y un máximo de 16 semanas (Ces, 2018). En ambas modalidades la unidad horario es de 30 minutos como lo establece el Plan.

La desvinculación interanual brinda información sobre los alumnos que no aparecen inscriptos en un determinado año en liceos públicos, privados habilitados y UTU teniendo en cuenta que estaban matriculados el año anterior (ANEP, 2022). La desvinculación interanual de la institución para EMB registra valores de 4,1% para el año al que se hace referencia, para cada grado los valores registrados son 2.2% en primer año, 2,3% y 9,1% para segundo y tercer año, respectivamente. La desvinculación en EMS registra valores muy diferentes a los de EMB, el porcentaje para EMS es de 18,5%, que se compone de 20,0% para primer año y 16,7% para segundo año en todas las diversificaciones, no se tiene en cuenta tercer año ya que es los estudiantes culminan la Educación Media.

Los porcentajes de los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en EMB es del 70,5% en todos los grados. Para cada grado los resultados son los siguientes, 68,0% para primer año, 62,8% para segundo año y 83,3% para tercer año.

En cuanto a los porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas en EMS, los datos son los siguientes, en primer año de EMS el promedio es del 62,5% de un total de 47 estudiantes inscriptos. Al mismo tiempo, el monitor muestra los porcentajes de los estudiantes aprobados por asignatura por grado, para éste grado los porcentajes de aprobados en las asignaturas Biología, Física y Química son del 70,8%, 74,5% y 74,5% respectivamente.

En segundo año de EMS, a nivel liceal, en todas las diversificaciones los porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan son del 52,4% por debajo del departamental que registra un 72,7%, el registro nacional es del 52,3%.

El monitor nos brinda información sobre los estudiantes que aprobaron las asignaturas en dicho grado, y para segundo y tercer año tiene en cuenta las diversificaciones. Para segundo año diversificación biológica el porcentaje de estudiantes que aprueban Biología, Física y Química es de 69,2%, 61,5% y 61,5% respectivamente, de un total de 13 estudiantes inscriptos.

En tercer año de EMS el porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan es del 91,3% para el liceo, la situación a nivel departamental indica que el 77,4% aprobó todas las asignaturas que cursó y a nivel nacional el 63,5% de estudiantes aprobó todas las asignaturas que cursó durante el año 2021. A pesar de que existen estudiantes matriculados para tercer año, opción Ciencias Biológicas, el reporte individual del liceo, a diferencia de los trabajados hasta el momento, no ofrece información sobre los estudiantes aprobados por asignatura, solo nos indica que el porcentaje de egresados de la opción Ciencias Biológicas, en el año de referencia, es del 93,8%.

El caso B se ubica sobre la ruta 7 y Piedras, departamento de Cerro Largo. En el año 2021 presentó una matrícula de 75 estudiantes en total, lo que permite suponer que se trata de un liceo pequeño en términos del número de estudiantes. El total de la matrícula se compuso de 59 estudiantes en EMB y de 16 en EMS, que para el caso del liceo únicamente comprende a los estudiantes de primer año ya que presenta EMS incompleta en su oferta educativa.

La oferta educativa del liceo caso B en el año 2021 consistió en los cursos de educación media básica (primero, segundo y tercero de ciclo básico) y bachillerato incompleto, teniendo solo hasta primer año pertenecientes todos los cursos al Plan Reformulación 2006.

En cuanto a la desvinculación interanual el reporte individual del liceo sugiere los siguientes valores, para EMB un 5,7%, que manifiesta diferentes valores para cada grado, siendo para primer año un 0,0%, el 0,0% para segundo año y el 18,8% para tercer año. La desvinculación en EMS, para el grado de primer año es del 12,5%.

Los porcentajes de los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en EMB son del 50,9% en todos los grados. Para cada grado los resultados son los siguientes, 60,0% para primer año, 40,9% para segundo año y 53,9% para tercer año. En cuanto a los porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas en primer año de EMS el resultado es del 40,0%.

En cuanto a los resultados para las asignaturas Biología, Física Química, en primer año de EMS, son los siguientes: Biología 66,7%, Física 46,7% y Química 73,3%.

El departamento de Rivera cuenta con trece liceos en su totalidad, de los cuales dos son rurales. En la capital del departamento cuenta con ocho liceos distribuidos en diferentes regiones de la ciudad, de ellos el Liceo N°4 es un Centro María Espínola. Los restantes tres liceos se localizan en las villas de Tranqueras, Minas de Corrales y Vichadero.

El caso C presentó en el año 2021 una matrícula mayor a las de los casos E y caso D, pero inferior a la del caso F. La matrícula total fue de 124 estudiantes, 94 matriculados en EMB y 30 en EMS. En EMB el total de matriculados se compuso de 37 estudiantes en primer año, 23 estudiantes en segundo año y 34 en tercer año. Para Primer año de EMS la matrícula fue de 30 estudiantes como se describió anteriormente, ya que el liceo presenta únicamente primer año en su oferta educativa.

La oferta educativa del caso C en el año 2021 consistió en los cursos de educación media básica (primero, segundo y tercero de ciclo básico) y bachillerato incompleto, teniendo solo hasta primer año pertenecientes todos los cursos al Plan Reformulación 2006.

En cuanto a la desvinculación interanual el reporte individual del liceo sugiere los siguientes valores, para EMB un 5,6%, que manifiesta diferentes valores para cada grado, siendo para primer año un 0,0%, el 6,1% para segundo año y el 9,1% para tercer año. La desvinculación en EMS, para el grado de primer año es del 24,3%.

Los porcentajes de los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en EMB son del 62,6% en todos los grados. Para cada grado los resultados son los siguientes, 77,8% para primer año, 58,3% para segundo año y 48,4% para tercer año. En cuanto a los porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas en primer año de EMS el resultado es del 50,0%.

En cuanto a los resultados para las asignaturas Biología, Física Química, en primer año de EMS, son los siguientes: Biología 77,8%, Física 64,3% y Química 57,1%.

El caso D es una institución pequeña en cuanto a su matrícula, en el año 2021 presentó un total de 80 estudiantes inscriptos, de los cuales 68 corresponden EMB y 12 a EMS. La matrícula

por grupo de EMB es de 21 estudiantes en primer año, en segundo y tercero de 29 y 18 estudiantes respectivamente. En primer año de EMS la matrícula es de 12 estudiantes.

La oferta educativa del caso D en el año 2021 consistió en los cursos de educación media básica (primero, segundo y tercero de ciclo básico) y bachillerato incompleto, teniendo solo hasta primer año pertenecientes todos los cursos al Plan Reformulación 2006.

En cuanto a la desvinculación interanual el reporte individual del liceo sugiere los siguientes valores, para EMB un 8,2%, que manifiesta diferentes valores para cada grado, siendo para primer año un 8,3%, el 7,1% para segundo año y el 8,7% para tercer año. La desvinculación en EMS, para el grado de primer año es del 6,7%.

Los porcentajes de los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en EMB son del 84,1% en todos los grados. Para cada grado los resultados son los siguientes, 80,0% para primer año, 84,6% para segundo año y 88,2% para tercer año. En cuanto a los porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas en primer año de EMS el resultado es del 75,0%.

En cuanto a los resultados para las asignaturas Biología, Física Química, en primer año de EMS, son los siguientes: Biología 83,3%, Física 83,3% y Química 83,3%.

El Departamento de Tacuarembó cuenta con trece liceos en total, de los cuales únicamente dos de ellos son rurales: Las Toscas de Caraguatá y el Liceo de Curtina, presenta dos liceos que son Centro María Espínola; el liceo de Achar y el liceo N°2 de Paso de los Toros. En la localidad de Villa Ansina se encuentra el liceo Dr. Mauricio López Lomba, el liceo Villa Tambores en la localidad de Villa Tambores, el liceo de San Gregorio de Polanco, el Liceo N°1 de la ciudad de Paso de los Toros, y la capital del departamento cuenta con cinco liceos.

En el año 2021 la matrícula se compuso de un total de 115 estudiantes en todos los planes, 88 estudiantes en ciclo básico y 27 en bachillerato. El ciclo básico se compone de los grados Primero, Segundo y Tercero, en el primer grado la matrícula es de 29 estudiantes, segundo año tuvo 25 estudiantes y tercer año 34.

En cuanto al bachillerato el liceo cuenta solo con primer año, teniendo una matrícula de 27 estudiantes. Es un liceo rural pequeño en cuanto a su matrícula tanto en primer ciclo como en segundo ciclo.

La oferta educativa del caso E en el año 2021 consistió en los cursos de educación media básica (primero, segundo y tercero de ciclo básico) y bachillerato incompleto, teniendo solo hasta primer año.

En cuanto a la desvinculación interanual, que se explicitó más arriba en qué consiste, el reporte individual del liceo sugiere los siguientes valores, para EMB un 5,7%, que manifiesta diferentes valores para cada grado, siendo para primer año un 3,6%, el 6,1% para segundo año y el 7,4% para tercer año. La desvinculación en EMS, para el grado de primer año es del 29,2%. Los valores de las desvinculaciones están en directa relación con la matrícula por grado y ciclo que se expresaron más arriba, de modo que el 29,2% que se registra para primer año de EMS corresponde a un valor de 8 estudiantes de un total de 27 inscriptos.

Los porcentajes de los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en EMB son del 59,6% en todos los grados. Para cada grado los resultados son los siguientes, 71,4% para primer año, 55,6% para segundo año y 52,9% para tercer año. En cuanto a los porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas en primer año de EMS el resultado es del 56,0%.

En cuanto a los resultados para las asignaturas Biología, Física Química, en primer año de EMS, son los siguientes: Biología 72,0%, Física 68,0% y Química 60,0%.

En el año 2021 la matrícula se compuso de un total de 384 estudiantes en todos los planes, 210 estudiantes en Educación Media Básica (EMB) y 174 en Educación Media Superior (EMS). EMB se compone de los grados Primero, Segundo y Tercero, en el primer grado la matrícula es de 79 estudiantes, segundo año tuvo 67 estudiantes y tercer año 64 alumnos.

EMS se compone de Primer año, Segundo año con varias diversificaciones y tercer año con varias opciones. Para primer año la matrícula se compuso de 78 estudiantes, en segundo año en todas las diversificaciones el total de estudiantes fue de 60 y en tercer año en todas las opciones 36 estudiantes.

La oferta educativa del caso F en el año 2021 consistió en los cursos de EMB (primero, segundo y tercero de ciclo básico) y EMS completa con las siguientes diversificaciones y opciones, en segundo año el liceo ofreció las diversificaciones de Ciencias Sociales y

Humanidades y diversificación Biológica. Para el tercer año de bachillerato las opciones Ciencias Biológicas, Social humanística, social Económicas y Ciencias Agrarias.

A continuación se expresan los porcentajes de desvinculación interanual en el 2021 teniendo en cuenta que estaban matriculados en el 2020, en EMB el porcentaje de desvinculación es del 10,1%, en cuanto a la desvinculación por grado los datos son los siguientes: en primer año es del 14,5%, en segundo año 5,7% y en tercer año del 9,7%. La desvinculación de toda EMB del departamento es del 4,1% mientras que a nivel nacional es del 5,4%.

En EMS, la desvinculación interanual registra los valores para los grado de primero y de segundo, no considera tercer año ya que es el último año de la misma. Para primero de EMS la desvinculación registra un 8,5% y para segundo en todas las diversificaciones 8,3%. A diferencia de EMB que el registro del promedio del liceo es mayor que el promedio del departamento y el promedio nacional, en EMS el registro del promedio de desvinculación del liceo es del 8,4% mientras el promedio departamental y nacional del 10,6% y 11,2% respectivamente.

Los porcentajes de los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas en EMB es del 73,1% en todos los grados. Para cada grado los resultados son los siguientes, 74,7% para primer año, 75,8% para segundo año y 67,9% para tercer año.

En cuanto a los porcentajes de alumnos que aprobaron todas las asignaturas en EMS, los datos son los siguientes, en primer año de EMS el promedio es del 56,8% de un total de 78 estudiantes inscriptos. Al mismo tiempo, el monitor muestra los porcentajes de los estudiantes aprobados por asignatura por grado, para éste grado los porcentajes de aprobados en las asignaturas Biología, Física y Química son del 70,3%, 67,1% y 75,4% respectivamente. En segundo año de EMS, en todas las diversificaciones los porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan son del 58,8% por debajo del departamental que registra un 63,1%, el registro nacional es del 52,3%.

El monitor brinda información sobre los estudiantes que aprobaron las asignaturas en dicho grado, y para segundo y tercer año tiene en cuenta las diversificaciones. En Primer año de EMS el porcentaje es estudiantes que aprobaron las asignaturas Biología, Física y Química es del 70,3%, 67,1% y 75,4% respectivamente. Para segundo año diversificación biológica el porcentaje

de estudiantes que aprueban Biología, Física y Química es de 83,3%, 80,0% y 82,8% respectivamente, de un total de 33 estudiantes inscriptos.

En tercer año de EMS el porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan es del 57,1% para el liceo, la situación a nivel departamental indica que el 62,0% aprobó todas las asignaturas que cursó y a nivel nacional el 57,6% de estudiantes aprobó todas las asignaturas que cursó durante el año 2021. En la opción Ciencias Biológicas el porcentaje de estudiantes que aprueban Biología, Física y Química es de 50,0%, 66,7% y 100% respectivamente, de un total de 15 estudiantes inscriptos.

En la siguiente tabla, se presenta la descripción de los liceos rurales de la Región Noreste, y se puede observar cómo es su situación respecto a la situación a nivel País de las categorías contempladas en dicha descripción, a mencionar: la matrícula, los valores de desvinculación, de estudiantes que aprueban todas las asignaturas, y de los estudiantes que aprueban las asignaturas Biología, Física y Química.

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan, en el Plan Reformulación 2006 en el año 2021 en EMS

Liceos	Departamento	Liceo			Promedio Departamental			Promedio Nacional		
		1°	2° Todas las orientaciones	3° Todas las orientaciones	1°	2° Todas las orientaciones	3° Todas las Orientaciones	1°	2° Todas las orientaciones	3° Todas las Orientaciones
Tacuarembó F	Tacuarembó	56,8	58,8	57,1	50,9	63,1	62,0	48,6	52,3	57,6
Tacuarembó E	Tacuarembó	56,0			50,9			48,6		
Rivera C	Rivera	50,0			56,1			48,6		
Rivera D	Rivera	75,0			56,1			48,6		
Cerro Largo B	Cerro Largo	40,0			63,1			48,6		
Cerro Largo A	Cerro Largo	62,5	52,4	91,3	63,1	72,7	91,3	48,6	52,3	57,6

(Elaboración propia).

Tabla 3. Matrícula de estudiantes en el Plan Reformulación 2006 en el año 2021

Casos	Departamento	Liceo	Promedio Departamental	Promedio Nacional
Caso F	Tacuarembó	384	540,8	724
Caso E	Tacuarembó	115	540,8	724
Caso C	Rivera	124	722,5	724
Caso D	Rivera	80	722,5	724
Caso B	Cerro Largo	75	815,1	724
Caso A	Cerro Largo	288	815,1	724

(Elaboración propia).

Tabla 4. Porcentaje de desvinculación interanual en el Plan Reformulación 2006 en el año 2021 en EMB.

Liceos	Departamento	Liceo	Promedio Departamental	Promedio Nacional
Caso F	Tacuarembó	10,1	4,5	4,5
Caso E	Tacuarembó	5,7	4,5	4,5
Caso C	Rivera	5,6	4,6	4,5
Caso D	Rivera	8,2	4,6	4,5
Caso B	Cerro Largo	5,7	2,4	4,5
Caso A	Cerro Largo	4,1	2,4	4,5

(Elaboración propia).

Tabla 5. Porcentaje de desvinculación interanual en el Plan Reformulación 2006 en el año 2021 en EMS

Liceos	Departamento	Liceo	Promedio Departamental	Promedio Nacional
Caso F	Tacuarembó	8,4	10,6	11,2
Caso E	Tacuarembó	29,2	10,6	11,2
Caso C	Rivera	24,3	12,7	11,2
Caso D	Rivera	6,7	12,7	11,2
Caso B	Cerro Largo	12,5	6,7	11,2
Caso A	Cerro Largo	18,5	6,7	11,2

(Elaboración propia).

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan, en el Plan Reformulación 2006 en el año 2021 en EMB

Liceos	Departamento	Liceo	Promedio Departamental	Promedio Nacional
Caso F	Tacuarembó	73,1	70,5	66,1
Caso E	Tacuarembó	59,6	70,5	66,1
Caso C	Rivera	62,6	67,5	66,1
Caso D	Rivera	84,1	67,5	66,1
Caso B	Cerro Largo	50,9	74,2	66,1
Caso A	Cerro Largo	70,5	74,2	66,1

(Elaboración propia).

Los porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas en EMS teniendo en cuenta el grado genera la posibilidad de compararlos con los porcentajes a nivel departamental y nacional. Para el caso F, en todos los grados los porcentajes se aproximan a los valores a nivel departamental y nacional, incluso para primer año el porcentaje de aprobados supera al promedio departamental en 6,8 puntos porcentuales y al promedio nacional en 8,2 puntos porcentuales. En segundo año, en todas las diversificaciones el liceo se coloca por debajo del promedio departamental y por encima del promedio nacional.

El caso E, solo posee primer año, su porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas se coloca por encima del promedio departamental y nacional por aproximadamente 6 puntos porcentuales. El caso F presenta el mismo porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas en primer año que el caso E, con la diferencia que el promedio de estudiantes en el caso F era de 37 estudiantes mientras que el caso E de 14 estudiantes.

Los casos C y B, los porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan se sitúa por debajo del promedio departamental y caso B es el único que se sitúa por debajo del promedio Nacional, con una diferencia de 20 puntos porcentuales. El caso A registra los porcentajes más altos en comparación con los casos seleccionados de la Región Noreste, y sus porcentajes para primero, segundo y tercer año de EMS se sitúan por encima del promedio nacional, y dentro de valores aproximados a nivel departamental. A nivel general, todos los liceos rurales de la Región Noreste en cuanto a sus porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas que cursan son relativamente similares entre sí, a excepción el caso B que registra el porcentaje más bajo de la Región Noreste, por debajo de los promedios departamentales y nacionales. Aún así, existen diferencias considerables en cuanto a la matrícula de cada liceo y al promedio de estudiantes por cada grupo-asignatura.

En cuanto a los porcentajes de estudiantes que aprueban la asignatura Biología en los diferentes liceos según el grado, estos no pueden ser comparados en su totalidad ya que no todos los liceos poseen en su oferta educativa EMS completa. Los liceos que poseen los tres niveles para EMS son el caso F y el caso A. Los demás casos de la Región Noreste poseen únicamente primer año. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se comparan los porcentajes de estudiantes que aprueban Biología, en primer año de EMS en los casos seleccionados de la región Noreste con los porcentajes a nivel país presentados en el monitor educativo liceal (ANEP, 2022). Al comparar los porcentajes de estudiantes que aprueban Biología en primer año de cada uno de los casos, estos resultan similares entre sí, sin diferencias significativas indicando cierta paridad entre ellos, a excepción del caso B que registra 3,3 puntos porcentuales menos que los demás, que teniendo en cuenta la matrícula del liceo y el promedio de estudiantes en el grupo no configura un escenario dispar respecto a los demás. Estos porcentajes, a su vez, se encuentran dentro de márgenes aceptables respecto a la situación a nivel nacional, ya que los liceos rurales de la Región Noreste, en promedio registran un 70% y el promedio nacional es del 73%. A partir

de la descripción anterior, no se observa una situación atípica en los liceos rurales de la Región Noreste que se sitúe por fuera de los porcentajes de referencia a nivel nacional, de acuerdo a la información brindada por los monitores educativos liceales, no implica que no existan si tienen en cuenta otras referencias.

Al comparar los porcentajes de estudiantes que aprueban Biología en el caso F en segundo año de EMS, orientación Biológica, con la situación del caso A no presenta la misma similitud que en primer año de EMS que se describió más arriba. No obstante, ambos se aproximan en los mismos porcentajes al promedio nacional, el primero registra 6,3% por encima del promedio nacional y el segundo registra 7,2% por debajo del promedio nacional. Las diferencias están marcadas cuando se comparan los resultados entre los liceos, donde dista uno de otro en 14,1%. En cuanto a los valores para la misma asignatura en tercer año de EMS en el caso F respecto al promedio nacional el registro es relativamente bajo, se sitúa 27% por debajo, no se puede comparar la información con los datos del caso A ya que los datos no están presentes en el monitor, a pesar de haberse desarrollado la orientación.

Los resultados de los estudiantes que aprueban la asignatura Física en primer año de EMS en los casos ya mencionados difieren respecto a los resultados en Biología, pero entre sí manifiestan la misma característica anterior de ser similares; a excepción del caso B que registra porcentajes inferiores al promedio departamental y nacional. Los demás casos de la Región Noreste se encuentran muy próximos a los valores del promedio nacional y departamental.

Para los cursos de segundo y tercero de EMS los porcentajes de estudiantes que aprueban Física se ajustan al promedio departamental y nacional de referencia, los casos F y A presentan diferencias en sus resultados en aproximadamente 19%, siendo el primero el que registra el valor más alto, con la característica de presentar una matrícula de cuarenta y ocho estudiantes en segundo y tercero de EMS orientación biológica, mientras que el caso A registró una matrícula de 29 estudiantes en los mismos cursos.

Los porcentajes de estudiantes que aprueban Química en primer año de EMS en los casos A, caso B, caso D, caso E y caso F son superiores al promedio nacional y relativamente similares entre sí. Únicamente el caso C registra el porcentaje más bajo y se sitúa, a la vez, por debajo del promedio nacional. Esta característica es compartida con la asignatura Física pero no sucede lo mismo en

Biología, ya que los porcentajes para Biología en primer año en el liceo Rivera C son superiores al promedio nacional y es el segundo más alto de los casos seleccionados de la Región Noreste.

1.5 La ruralidad en el contexto de la contingencia

Durante el primer semestre del año 2021 la educación media secundaria pública se desarrolló de forma virtual y la educación rural no fue la excepción. Las instancias educativas se llevaron a cabo mediante diferentes plataformas, entre ellas CREA, conferencias y ZOOM. Las interacciones fueron tanto sincrónicas como asincrónicas, más allá de si las interacciones fueran de uno u otro modo, estas plataformas constituyeron lo que Cabero y Llorente (2010) llaman comunidades virtuales de aprendizaje. Según los autores, estas representan un tipo particular de comunidad virtual, esta última puede ser definida como “una comunidad de personas que persiguen intereses comunes y que se comunican mediante herramientas que nos ofrecen las redes” (Cabero y Llorente, 2010, p.3). Si estas comunidades a su vez persiguen objetivos de aprendizaje, adquisición de conocimientos y competencias en sus participantes se convierten en comunidades virtuales de aprendizaje.

La pandemia a la que se hace referencia fue un período sumamente complejo no solo desde el punto de vista sanitario sino que también educativo, ya que como sostiene Ruiz (2020) el cierre de las instituciones educativas fue un acontecimiento sin precedentes. Precisamente por este último aspecto es que puede resultar de relevancia analizar las concepciones de la evaluación que estuvieron precedentes en las y los docentes durante ese período de encierro.

Moreno y Azcárate (2003) sostienen que las concepciones son organizadores cognitivos de las ideas y conocimientos, que influyen en las percepciones y los razonamientos. Incluye las creencias, proposiciones, conceptos y significados que se poseen. Esta acepción del término concepciones en la que se consideran las ideas y creencias se vincula con una visión “cognitivista” de las concepciones (Moreno y Azcárate, 2003, p.267). En este sentido Ponte (1992) sostiene que las concepciones son de naturaleza cognitiva, actuando como filtro y cumpliendo dos funciones, por un lado estructuran y dan sentido a las cosas y por otro bloquean las posibilidades de nuevas realidades, sentidos y significados. El autor sostiene que las

concepciones se construyen desde una dualidad individual-social, individual porque se construyen sobre la propia experiencia y social a causa de la interacción entre elaboraciones propias y la de los demás. Las concepciones docentes sobre la evaluación supone el conjunto de creencias, representaciones y significados que los y las docentes poseen sobre la evaluación, sus modos, funciones y finalidades.

Si se vincula las concepciones de los y las docentes con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la asignatura que enseñan los planteos de Flores (1998) cobran especial relevancia. El autor distingue entre concepciones epistemológicas como aquellas vinculadas a la naturaleza la disciplina, su historia, sus características y procesos de validez y concepciones didácticas como aquellas referidas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la disciplina que se enseña. En el presente estudio, por la naturaleza del problema de investigación se tendrá en cuenta las concepciones didácticas que plantea Flores (1998) ya que se trata de las concepciones de la evaluación que poseen los y las docentes de educación secundaria.

Al democratizarse la enseñanza secundaria lo que pone en evidencia los procesos de evaluación es la gran diversidad de estudiantes, sus puntos de partida, sus necesidades, deseos, visiones, estos son algunos de los elementos que configuran un gran desafío para el enseñante. De modo que la evaluación ocupa un lugar fundamental y es de relevancia ya que enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables.

Como sostienen Anijovich y González (2011) la evaluación es campo complejo y controvertido ya que evaluar implica por un lado acreditación, certificación, promoción, y por otro regular, comprender, diagnosticar y reflexionar en la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas dos formas de entender la evaluación se corresponden con las funciones de la evaluación que proponen Jorba y Sanmartí (1997), Coll y Onrubia (1999), Zabala (2000), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), Sandoval Rubilar et al. (2022) y que consisten en la función social y la función pedagógica de la evaluación.

La función pedagógica de la evaluación refiere a la comprensión y la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Esto implica que la evaluación sucede en cualquier momento del proceso y brinda información que permite saber a los actores cómo se está desarrollando el aprendizaje y la enseñanza, por tal motivo, los sujetos

involucrados son los estudiantes y los docentes (Zabala, 2000). Por tal motivo, la evaluación no ocurre al finalizar el curso o unidad sino que va sucediendo conforme se van desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su finalidad permite la retroalimentación y la toma de decisiones para mejorar los procesos pedagógicos institucionalizados a nivel del aula (Sandoval Rubilar *et al.*, 2022).

Por otra parte, cuando se concibe a la evaluación como calificación o acreditación su finalidad es otra, involucra a otros actores como docentes, padres, comunidad escolar en general, equipos de gestión, por tal motivo se le denomina función social, en este sentido Jorba y Sanmartí (1999) afirman que en esta función se acredita la certificación que la sociedad espera del sistema educativo. Certifica ante diferentes actores que los estudiantes han alcanzado un determinado nivel de acuerdo a ciertos criterios. Por tal razón sucede al finalizar un ciclo o determinado período. En palabras de Sandoval Rubilar *et al.*:

(...) la calificación es una tarea administrativa para evidenciar control sobre el sistema mediante representaciones simbólicas de las evaluaciones, cuya función es clasificar y estratificar a los sujetos y con ello justificar promociones de nivel, certificaciones, otorgamiento de becas o recursos, etc. (Sandoval Rubilar *et al.*, 2022, p.58).

Las funciones pedagógicas y sociales de la evaluación no son excluyentes una de la otra, sino que, por el contrario, como sostienen Coll y Onrubia (1999) son inherentes a la evaluación educativa, sin embargo Sandoval Rubilar *et al.* (2022) sostiene que la función de la evaluación educativa y en especial la de los aprendizajes fue, es y será brindar información para reflexionar acerca de cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen varios criterios de clasificación de las evaluaciones, teniendo por criterio las funciones pedagógicas y sociales de la evaluación, se pueden reconocer dos tipos, a saber, evaluación formativa y evaluación sumativa (Moreno, 2016).

El término evaluación formativa (de proceso) y evaluación sumativa (de producto) fue acuñado en la década del sesenta por Scriven (1967). La evaluación formativa brinda información

durante el proceso permitiendo regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, brinda información al docente en cuanto a las estrategias de enseñanza y a los estudiantes en cuanto sus propios procesos, por tal motivo desempeñan una función pedagógica. De acuerdo con esto se realiza en la misma medida en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende es una parte consustancial y reguladora de aquellos (Díaz y Barriga, 2002). La evaluación formativa centra su atención sobre el progreso de las construcciones que realizan los estudiantes a medida que se desarrolla la actividad educativa, así pues importa reconocer la naturaleza de las representaciones, cómo se construyen las relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos y la complejidad de estas interacciones. En relación con esto, los errores adquieren un significado relevante ya que develan la calidad y naturaleza de las representaciones, permitiendo tomar decisiones de ajuste respecto a lo abordado.

La evaluación formativa admite tres modalidades, que Díaz y Barriga (2002) denominan reguladora interactiva, reguladora retroactiva y reguladora proactiva. La primera es un tipo de regulación que está completamente integrado al proceso educativo, el docente suele utilizar técnicas informales como la observación y el diálogo en la clase para regular los procesos, realiza recapitulaciones, plantea ejemplos alternativos. Por su parte, la regulación retroactiva implica generar instancias de apoyo luego de alguna instancia de evaluación puntual, el objetivo es mejorar el aprendizaje de alguna temática que no se ha aprendido como se esperaba. Por último, la regulación proactiva está dirigida hacia adelante, busca planificar actividades a futuro para los estudiantes, con el objetivo de llevar a cabo una profundización o bien que en el futuro se logre superar algún obstáculo que no se logró superar en instancias de evaluaciones anteriores. Por ende las regulaciones proactivas operan sobre lo que vendrá.

Por otro lado, la evaluación sumativa tiene la intención de certificar el rendimiento de los estudiantes en un determinado curso o programa, según Anijovich y González (2011) la evaluación sumativa mide cuánto saben y demuestra si han alcanzado o no, determinados estándares preestablecidos. Por esta razón, la evaluación sumativa tiene una función social, ya que no permite y no busca incidir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que certifica y comunica, por ejemplo a los padres, cuánto han aprendido los estudiantes, por eso se implementa al final de un determinado período de tiempo. Sin embargo, Díaz y Barriga (2002) sostienen que además de la función social de la evaluación sumativa, ésta puede adquirir una

función pedagógica siempre y cuando los resultados obtenidos mediante la evaluación sirvan para valorar las estrategias pedagógico-didácticas implementadas al final de una unidad o ciclo escolar, “(...) aun cuando tengan funciones de tipo acreditativo o promocional, deben siempre enfatizar la amplitud y profundidad de los aprendizajes logrados (...)” (Díaz y Barriga, 2002, p.414).

La evaluación ha sido un campo de controversias, de tensiones y debates, tanto a nivel político por ejemplo en los debates en torno a las evaluaciones estandarizadas, como a nivel pedagógico y didáctico (Litwin, 1998). A nivel didáctico el debate respecto a la evaluación ha tenido diferentes matices, la centralidad en el debate didáctico la tenían aspectos vinculados a los contenidos y los métodos, el currículum y la evaluación se mantenían en las periferias del mismo. Sin embargo, comenzaron a ganar centralidad, sobre todo la evaluación, a partir de que comenzó a ser implementada desde un lugar patológico, esto es, transformándose en el estímulo central de los procesos de enseñanza al punto de estructurar el curso y los contenidos a enseñar en función de la evaluación, “de esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones” (Litwin, 1998, p.12). Esta forma de concebir a la evaluación y que la autora denomina patológica, que se ve reforzada cuando el docente destaca la importancia de un tema indicando que formará parte de la próxima instancia de evaluación, puede modificarse si la evaluación logra recuperar su función pedagógica, es decir; como forma de obtener información sobre la calidad de los procesos de enseñanza. Desde esta última mirada, la evaluación adquiere una doble función, por un lado brinda información respecto a los aprendizajes de los estudiantes y por el otro, de central importancia, brinda información al docente respecto de sus propuestas de enseñanzas permitiendo la valoración de los métodos implementados, y la implicancia de estos métodos en los aprendizajes. La evaluación pues, no puede ser la instancia final de un proceso, sino más bien una parte constitutiva del mismo y de forma permanente. Esta forma de entender a la evaluación está asociada con las funciones pedagógicas de la evaluación que plantean Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010). Al mismo tiempo, permiten la retroalimentación y la toma de decisiones para mejorar los procesos pedagógicos institucionalizados a nivel del aula (Sandoval Rubilar *et al.*, 2022).

Por otra parte, la evaluación además de sus funciones pedagógicas y sociales, que derivan en evaluaciones formativas y sumativas respectivamente, Careaga (2001) sostiene que tiene una

dimensión ética. Si la evaluación brinda información sobre los procesos de enseñanza y el desarrollo del curso permitiendo su valoración, en consecuencia, la evaluación no implica únicamente procesos de decisiones sobre instrumentos de evaluación o decisiones técnicas, sino que también está atravesado en toda su longitud por decisiones con respecto a: qué evaluar, cómo comunicar a estudiantes, institución o familia los resultados obtenidos. Estos son aspectos o cuestionamientos de tipo éticos. Estos aspectos éticos implican ver a la práctica la evaluación como una práctica profesional compleja y que involucra varias decisiones, momentos y operaciones, dentro de ellas se encuentran aspectos como, qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, qué criterios de evaluación se definirán como relevantes, cómo comunicar los resultados obtenidos, entre otros.

En los párrafos anteriores se hizo referencia a las funciones pedagógicas y sociales de la evaluación y que se relacionan con dos tipos de evaluación que son la evaluación formativa y sumativa, además de estos dos tipos de evaluación, Díaz y Barriga (2002) describen un tercer tipo que denominan diagnóstica. Esta evaluación se caracteriza por realizarse al inicio ya sea a un grupo o colectivo, en ella se pueden distinguir dos subtipos: inicial y puntual. La primera supone una única instancia y tiene por cometido recabar información sobre aspectos generales, por ejemplo reconocer si los estudiantes tienen determinados conocimientos que funcionarán como prerrequisitos, tener un acercamiento a los niveles cognitivos de los estudiantes y todos aquellos aspectos que son significativos para el aprendizaje de lo que se pretende enseñar. Los instrumentos de evaluación que se implementan brindan información sobre dos posibles resultados: el primero que los estudiantes poseen las capacidades y competencias necesarias para el curso y el otro es que un número significativo de estudiantes no poseen las capacidades elementales para llevar adelante el curso. Para este último resultado hay dos caminos posibles, uno es adecuar la estructura programática lo máximo posible y el otro es que los estudiantes participen de alguna instancia de aprendizaje con fines propedéuticos o quedar excluidos del curso (Díaz y Barriga, 2002).

Por otra parte, la evaluación diagnóstica puntual debe entenderse como aquella que se realiza en diversos momentos del proceso por esta razón es de gran importancia pedagógica de regulación continua (Díaz y Barriga, 2002). Consiste en reconocer y utilizar los conocimientos previos de los estudiantes para tomar decisiones respecto a un contenido, una secuencia o unidad

a enseñar. A nivel general, la evaluación diagnóstica puntual se realiza en referencia a seis etapas o pasos, a mencionar: decidir qué contenidos son los relevantes y que se van a incluir en la secuencia o unidad, a continuación reconocer qué conocimientos previos son requeridos para un aprendizaje significativo de los anteriores, luego diseñar un instrumento pertinente que permita la recolección de información importante en función de lo que se busca conocer, posteriormente aplicar el instrumento y el paso siguiente es procesar y analizar la información recogida y por último tomar decisiones pedagógicas de ajuste, de actividades a implementar, de materiales didácticos a utilizar.

La evaluación como práctica profesional tiene su propia historia, su propio campo y fundamentos, por otra parte la práctica de evaluación en entornos virtuales es relativamente nueva (Martínez, 2015), los entornos virtuales de aprendizaje permitieron el desarrollo de una modalidad de evaluación que Rodríguez y Ibarra (2011) denominan e-evaluación, entendida como aquella práctica de evaluación que mediada por medios tecnológicos permiten el desarrollo de competencias que favorecen el desarrollo académico y laboral. Las tareas de evaluación deben presentar ciertas características, entre ellas deben ser tareas de aprendizaje, debe involucrar activamente a los estudiantes y la retroalimentación debe convertirse en proalimentación. La e-evaluación se orienta hacia tres finalidades que se relacionan entre sí, estas finalidades son valorar el rendimiento, mantener estándares y promover el aprendizaje estratégico (Rodríguez y Ibarra, 2011). Valorar el rendimiento implica juzgar lo que van realizando los estudiantes mediante actividades sistemáticas, significa reconocer todo lo realizado por los estudiantes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y los resultados con el objetivo de mejorar el desarrollo competencial de los estudiantes. En cuanto a mantener estándares todo proceso de evaluación se sostiene sobre dos aspectos fundamentales uno los criterios a partir de los cuales se valorará la calidad del trabajo y en segundo lugar el juicio de valor sobre los resultados obtenidos teniendo en cuenta los criterios y estándares establecidos (Rodríguez y Ibarra, 2011). El último componente esencial de la e-evaluación, promover el aprendizaje estratégico, significa un tipo de aprendizaje que se caracteriza por fomentar el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y generar procesos de autorregulación.

La evaluación virtual o en línea es un tema que despierta ciertas tensiones e inquietudes en los docentes, generalmente vinculadas a la identidad o fraude, limitándola sin

tener de ella un conocimiento detallado, afirmando que no se puede evaluar tal o cual aspecto, competencia o contenido. Desde la mirada de los estudiantes la evaluación virtual se percibe con cierto pesimismo considerándolo en ocasiones menos exigente y de menor valor (Cabrera y Fernández-Ferrer, 2020). Las autoras plantean, sin embargo, que la evaluación virtual debe ser formativa, lo que implica una evaluación orientada al aprendizaje con un rol activo y participativo por parte de los estudiantes, en palabras de las autoras “Concretamente, nuestro planteamiento concibe la evaluación en línea como el hilo conductor del aprendizaje que, a la vez, nos ayuda a mantener a los estudiantes implicados, activos y motivados” (Cabrera Fernández-Ferrer, 2020, p.65). Por otra parte, la identificación y delimitación del objeto de evaluación es fundamental así su explicitación al estudiantado, pero en entornos virtuales se hace aún más enfática su necesidad. Las actividades de evaluación virtuales deben promover un aprendizaje situado y transferible, estos es, conectar la esfera académica con la vida real de los estudiantes, conectar al salón de clases con la comunidad (Cabrera y Fernández-Ferrer, 2020). Para las evaluaciones virtuales la planificación juega un rol fundamental, tanto en el éxito como en el fracaso del proceso evaluativo. Por tal motivo, la eficacia de la evaluación virtual está sujeta en gran medida a cómo se ha planificado su implementación. En relación con esto, Cabrera y Fernández-Ferrer (2020) sostienen que el docente debe tomar decisiones importantes en relación a tres aspectos, a mencionar, cuándo comienza y termina la actividad, cuándo y de qué manera se realizará la retroalimentación y cuándo se compartirá los resultados y la calificación. Las autoras proponen que si bien la retroalimentación puede realizarse al final del proceso evaluativo, es más productivo y adecuado para una evaluación virtual colocarlo en el centro del proceso, generando instancias de retroalimentación a lo largo del proceso permitiendo que los estudiantes puedan ir valorando su propio proceso.

Lo presentado hasta aquí de forma sintética, por eso mismo parcial e incompleta, permite dar cuenta de las complejidades que rodean a los procesos de evaluación y de las especificidades de la misma, por este motivo resulta pertinente dedicarle algunas líneas a la evaluación en las ciencias naturales. Gil y Guzmán (2001) sostienen que uno de los puntos débiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias es la evaluación, o en todo caso, no importa cuánto se avance en la enseñanza y el aprendizaje, si no se innova en la evaluación. En este mismo sentido, los autores sostienen que los docentes de ciencias generalmente no cuestionan el papel de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cuando lo hacen se hace en referencia a

la calificación como parte de la acreditación (Gil y Guzmán, 2001). La evaluación en las ciencias naturales debe permitir que los estudiantes puedan cotejar los resultados que van obteniendo, valorarlos, poder discutirlos y tener el apoyo suficiente para poder seguir avanzando. Este tipo de evaluación formativa, coherente con cualquier quehacer científico, debe estar integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Gil y Guzmán, 2001). En páginas anteriores se refirió a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como tres procesos indisolubles el uno del otro, en relación con esto es importante destacar que la concepción de ciencia que posee el docente influye en gran medida en la forma en que enseña ciencias, y por ende, en cómo evalúa, Fumagalli (1993) sostiene que el enseñante debe imprimir una dirección a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que las propuestas de enseñanzas sean coherentes con los modos en que la ciencia construye el conocimiento científico. Furman, Poenitz y Podestá (2012) sostienen que “(...) las evaluaciones finales de los cursos del profesorado del caso estudiado privilegian una mirada acerca de la ciencia que la define como un cuerpo de conocimientos, en detrimento de los procesos por los cuales dichos conocimientos fueron construidos” (Furman, Poenitz y Podestá, 2012, p.185). La concepción epistemológica que posea el docente, esto es su concepción de ciencia, tiene de alguna manera las formas en las que se enseña ciencias y, en consecuencia, las formas en las que se evalúa. Resumiendo, la evaluación auténtica, formativa y formadora es aquella que no solo le permite a los estudiantes saber en qué punto del proceso de aprendizaje están en relación a la meta, sino que también les debe permitir reconocer que decisiones tomar para seguir avanzando, la “(...) evaluación para el aprendizaje, en la que el papel de la evaluación es el de un elemento que sirve al propósito de que los alumnos aprendan mejor” (Furman, 2021, p.260).

En cuanto a la educación rural, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son inseparables, de modo que si se pretende enseñar en referencia al contexto del que forma parte el estudiante, lo mismo aplica para las prácticas de evaluación, por tal razón es conveniente realizar algunas precisiones respecto a la evaluación en el contexto rural. Los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación como una práctica formativa que se aboca a la mejora de los aprendizajes debieran estar en relación al contexto, de tal forma las propuestas de evaluación deben permitir que los estudiantes comprendan su contexto a partir de saberes aprendidos previamente. Santos y Viola (2014) sostienen que muchas veces la apropiación de un concepto por parte de los estudiantes surge fuera del contexto de clase y escapando al dispositivo didáctico,

sucede en situaciones concretas de su vida cotidiana en las que debe poner en juego lo que alguna vez aprendió. Es por este mismo motivo que las prácticas de enseñanza y evaluación deben estar en relación directa con el medio y con el contexto concreto del que forman parte los estudiantes. A modo de ejemplo, los autores sostienen que si se realiza una visita didáctica a una zona de producción local, los estudiantes deben poder comprender el fenómeno observado a la luz de conocimientos aprendidos previamente, entendiendo que los paisajes rurales son diversos, que no existe un solo campo (Santos y Viola, 2014). Es decir, “la evaluación no puede desconocer estas circunstancias y será tanto más significativa para alumnado y docente, cuanto mayor nivel de integración a los acontecimientos específicos de enseñanza y de aprendizaje se pueda lograr” (Santos y Viola, 2014, p.27).

Enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables por lo tanto la concepción que la o el docente tenga sobre los modos y las funciones de evaluación tienen un impacto sobre los procesos de enseñar y aprender. Estas concepciones en cierta forma obturan la realidad ya que por un lado dan sentido a las cosas y por el otro cierran la posibilidad a nuevas realidades. Por otro lado, estas concepciones sobre la evaluación no siempre son explícitas de modo que operan de forma implícita en los modos en los que se estructuran y realizan las evaluaciones. En resumen, los elementos referidos a la evaluación son complejos y dependen de la concepción que se tenga acerca de la evaluación, pero a esto se le suma el contexto de encierro y el pasaje de la enseñanza presencial a la virtual, lo que implica un modo diferente tanto de enseñar como de aprender y evaluar. Díaz Estévez y Menese Camargo (2023) sostienen que las instituciones educativas de educación media básica rural son consideradas una segunda y en algunos casos la primera casa, y un lugar de construcción de sentido pertenencia fuerte y de personalización docente-alumno. Estas características de la educación rural se vieron afectadas por el confinamiento, de modo que analizar qué concepciones sobre la evaluación se puso en juego durante el confinamiento resulta un elemento interesante a la hora de evaluar el impacto de la pandemia por Covid-19 en la enseñanza media secundaria rural.

En el marco teórico-conceptual se buscó presentar, por un lado lo complejo de la evaluación en tanto que proceso controvertido e inherente a los procesos de enseñanza- aprendizaje, en el que se le reconocen en este estudio dos funciones. Y por el otro, cómo las concepciones de los y las docentes devienen en las formas de concebir el proceso de evaluación, sus intencionalidades y funciones.

Capítulo 2: Diseño metodológico

Durante el capítulo metodológico se presenta en líneas generales el problema de investigación, el cual trata del estudio de las concepciones que las y los docentes poseen sobre la evaluación focalizado en un momento particular como lo fue el segundo encierro y focalizado a la enseñanza media secundaria rural. Se trata de un abordaje enmarcado en un paradigma cualitativo, que entiende a la realidad como una construcción subjetiva y tiene de ella una mirada holística y que procura la comprensión de esa realidad. Realidad construida por todos los participantes de la investigación. A continuación se explicitó que se optó por una metodología cualitativa adoptando el método estudio colectivo de casos (Stake, 1998). En coherencia con el problema de investigación, las interrogantes de investigación, la metodología y el método seleccionado se propuso las técnicas de recolección de datos, las cuales resultan ser la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. En cuanto a la muestra, se caracterizó el muestreo cualitativo de forma teórico-conceptual y luego se explicitaron los criterios de selección de los docentes a entrevistar.

El presente estudio se orienta al análisis de cuáles fueron las concepciones sobre la evaluación que estuvieron presentes en las y los docentes de enseñanza media secundaria en un período determinado. Este período fue el segundo encierro durante la contingencia en el primer semestre del año 2021. Enmarcada dentro de este problema de investigación, la pregunta sobre qué concepciones estuvo presente en las y los docentes de enseñanza secundaria de seis liceos públicos rurales guía y orienta el presente trabajo. Por la naturaleza del problema de investigación el cual pretende abordar las concepciones docentes entendidas como organizadores cognitivos que orientan las ideas y las percepciones (Morena y Azcárate, 2003) sobre los modos de evaluación, que pueden ser formativa o sumativa, y que cada modo de evaluación está caracterizado por la función que va a cumplir durante el propio proceso evaluativo. Una función que puede ser social o pedagógica según sea el sentido con el que se propone la evaluación. Todo lo anterior sobre un escenario con dos características importantes: por un lado en un contexto de encierro durante la contingencia y por el otro la educación media rural, que como sostienen Rivera y Demarchi (2014) solo se puede educar en referencia a la realidad, que para el caso se trata de la condición de ruralidad. Es en concordancia con la descripción anterior que se optó por un diseño cualitativo.

Se opta por un diseño cualitativo ya que no se pretenden explicaciones causales y no se realizará un tratamiento estadístico de los datos obtenidos. Por el contrario, busca comprender la realidad fenomenológicamente, posicionados desde una mirada holística de la misma buscando comprender el significado que tienen los fenómenos a investigar en la mirada de los actores, que son, al mismo tiempo, constructores de esa misma realidad. Siguiendo esta línea, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) sostienen que en la investigación cualitativa la realidad está definida por las interpretaciones que los participantes de la investigación construyen respecto a su propia realidad, por tanto existe una conjunción de significados, a mencionar: la de los participantes, la del investigador y la de la interacción entre ambos. Estos intercambios son precisamente las fuentes de los datos.

El paradigma cualitativo se caracteriza por describir y analizar las conductas sociales tanto colectivas como individuales, el investigador dentro del paradigma cualitativo interpreta y comprende los fenómenos de acuerdo a los datos que las personas le facilitan (McMillan y Schumacher, 2005). En este sentido, según Capocasale (2015) los grupos no son reducidos a variables y se tiene una mirada holística de la realidad la que se sustenta en la comprensión haciendo hincapié en la validez. De lo dicho hasta el momento se puede inferir que el paradigma cualitativo tiene ciertas características de índole ontológica, es decir acerca de la naturaleza de la realidad, la cual no está dada a priori sino que se construye en la mente de los actores y sus características son asignadas por los actores (Capocasale, 2015). Dalle *et al* (2005) sostienen que en el paradigma cualitativo el investigador es parte de la realidad que se quiere estudiar, coinciden en este aspecto con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) ya que sostienen que la realidad que se busca interpretar está construida por los participantes de la investigación. Este aspecto permite reconocer un supuesto epistemológico del paradigma cualitativo, el cual refiere a la subjetividad del mismo, en la que el proceso de investigación se realiza desde adentro. De acuerdo con estas caracterizaciones ontológicas y epistemológicas la opción metodológica es cualitativa interpretativa, la cual se caracteriza por comprender a la realidad como una construcción creativa por parte de los actores (García Montejó, 2015). La metodología cualitativa que se opta según la naturaleza del problema de investigación presenta el rasgo que Taylor y Bogdan (1997) sintetizan de la siguiente forma: “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos:

las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1997, p.20).

Dentro de la continuidad problema de investigación, objetivos y metodología se opta por el método estudio de casos múltiples. Se seleccionan casos múltiples de acuerdo a un criterio de representatividad, es decir cada caso tomado por sí solo no es representativo ya que no poseen una matrícula lo suficientemente grande capaz de representar a los demás y en segundo término no poseen una historia capaz de, por su propia historicidad, ser representativos de los demás. Sin embargo, los seis casos abordados en su conjunto abarcan toda la región noreste y se ubican en regiones geográficas y culturales diferentes, resulta importante aclarar que sin perjuicio de lo anterior, Stake (1999) sostiene que la selección de casos no se trata de representación o de que un caso sea representativo de otro, sino más bien de la comprensión del caso que se selecciona.

Stake (1999) sostiene que el estudio de caso implica el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, que resulta de interés para comprenderlo en circunstancias importantes. No todo es un caso, para serlo debe tener ciertas características que se relacionan con la idea del caso como un sistema integrado con límites propios y una dinámica de funcionamiento igualmente propia. En este sentido, Stake (1999) define al caso como algo específico y complejo.

En determinadas situaciones el caso viene dado y el investigador se ve obligado a seleccionarlo, se trata de situaciones particulares que se buscan comprender y Stake (1999) la denomina estudio de caso intrínseco. Sin embargo, el mismo autor reconoce un segundo tipo de estudio de caso, en el que éste último no viene dado sino que es un instrumento para comprender algo diferente, el caso no viene dado y lo denomina estudio instrumental de caso. En el problema de investigación y en la pregunta sobre qué concepciones sobre la evaluación de las y los docentes estuvo en juego en el segundo encierro no es un caso que esté dado, sino que se trata de un estudio instrumental de caso. Como el estudio incluye varios docentes de varias instituciones, cada estudio de caso es un instrumento, en donde debe existir mucha coordinación entre cada caso seleccionado, a este tipo de estudio Stake (1999) lo denomina estudio colectivo de casos.

Para la selección de los casos Stake (1999) propone el criterio de máxima rentabilidad, el cual supone que a la hora de seleccionar los casos el investigador debe preguntarse si el caso

seleccionado le permitirá alcanzar los objetivos y comprender el problema de investigación. Este criterio es fundamental porque también se relaciona con la viabilidad y la factibilidad que pueda tener el trabajo de investigación. Si los casos seleccionados no son viables, es decir no son accesibles, fáciles de abordar, la investigación no es bien acogida se dificultará la viabilidad y no será factible llevar adelante la investigación. La selección de los casos se trata entonces de un momento fundamental del proceso investigativo. En el presente estudio, los casos seleccionados son accesibles geográficamente y administrativamente, la información y los actores a los que se deben tener acceso son igualmente viables. Los casos seleccionados se ubican en los departamentos de Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó, dos en cada departamento. Los departamentos además de ser limítrofes entre sí, los casos seleccionados se ubican en zonas rurales relativamente próximas dentro de cada departamento, lo que permite optimizar el tiempo.

En los estudios de casos, la técnica de recolección de datos, según Stake (1999) más accesible son las entrevistas, sin embargo sin perjuicio de lo anterior conseguir una buena entrevista no siempre es sencillo. Las entrevistas constituyen una técnica que permite recabar información sobre el mundo de los significados, es decir las explicaciones que los actores le dan a los acontecimientos (McMillan y Schumacher, 2005). En el presente estudio se realiza entrevistas en profundidad, las entrevistas son técnicas que se utilizan cuando el problema de investigación no se puede observar, es precisamente por este aspecto que se opta por esta técnica. En el presente estudio se busca recoger información sobre las concepciones de las y los docentes, es decir organizadores de carácter cognitivo que no se pueden observar. Las entrevistas en profundidad según Batthyány *et al* (2011) tienen la ventaja de riqueza informativa con el carácter de ser intensiva, holísticas y contextualizada. Delgado y Gutiérrez (1999) al referirse a las entrevistas en profundidad sostienen que son un texto en contexto, es decir son “un proceso de organización de los hechos y representaciones de la conducta: ya que cuando producimos o interpretamos un texto estamos haciendo algo más que producir o interpretar ese texto” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.230). Un rasgo fundamental que los autores destacan de las entrevistas refiere a que no se trata de un intercambio de información sino que demanda compromiso y define una conducta.

Los análisis documentales son otra de las técnicas que a utilizar, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) la consideran una fuente valiosa de información

para el investigador. Los documentos individuales se pueden categorizar en tres grupos: registros preparados con fines oficiales, documentos producidos por razones personales y documentos generados por motivos profesionales. En el presente estudio se utilizará el análisis documental producido con fines oficiales como los programas curriculares y documentos generados con fines profesionales como actividades de evaluación, informes sobre los resultados de las evaluaciones producidos por los actores involucrados. El acceso de los documentos se puede obtener por diferentes vías:

- a) Solicitar a los participantes de un estudio que proporcionen muestras de tales elementos,
- b) Solicitar a los participantes que los elaboren a propósito del estudio
- c) Obtener los elementos para análisis, sin solicitarlos directamente a los participantes (como datos no obstrusivos). (Hernández Sampieri *et al*, 2006, p.616).

En la presente tesis hay documentos que se les solicitará a los participantes que hayan elaborado tales como propuestas de evaluación, documentos oficiales como programas curriculares de las asignaturas Biología, Física y Química y documentos generados por la ANEP durante la contingencia.

2.2 Proceso de recolección de datos

La determinación de la muestra en los estudios cualitativos no sucede de forma previa, sino que puede seleccionarse en cualquier etapa del proceso y está sujeta a la evolución de la investigación por ende el muestreo cualitativo es propositivo. La muestra en los estudios cualitativos no responde a un criterio de cantidad sino de profundidad, es decir son relevantes aquellos casos que en el devenir del proceso investigativo permitan comprender el fenómeno en estudio y dar respuesta a las preguntas de investigación. Los autores que se mencionan proponen tres factores que intervienen a la hora de seleccionar la muestra, estos factores son: “1) capacidad operativa de recolección y análisis (...) 2) el entendimiento del fenómeno (...) 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis” (Hernández Sampieri *et al*, 2006, p.562).

En la investigación cualitativa el muestro es intencional, quiere decir que la selección no ocurre de forma aleatoria y no sigue cálculos probabilísticos (Ruiz, 2012). Así mismo no se pretende representatividad sino que implica cierta posición que el investigador debe adoptar que le permita recoger la información necesaria acorde al problema de investigación. En este sentido Ruiz dice lo siguiente: “El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información” (Ruiz, 2012, p.65).

En esta investigación se optó por un muestreo intencional de opinión, el cual es definido por Ruiz de la siguiente forma:

(...) el investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un **criterio estratégico** personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero,...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista), los que por su *conocimiento de la situación de del problema a investigar* se le antojan ser las más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos investigados previamente (*Muestro de bola de nieve*) (Ruiz, 2012, p. 64).

De acuerdo con estas breves precisiones teóricas sobre el muestreo cualitativo y de las decisiones adoptadas se presenta a continuación los contextos seleccionados como relevantes, éstos son seis instituciones de enseñanza media secundaria pública rural. Éstas se ubican en los departamentos de Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó, dos en cada departamento. De acuerdo con el proceso de regionalización de la ANEP estos departamentos conforman la región noreste. La decisión del enclave en la región noreste responde a un criterio de facilidad en términos de acceso y de optimización de recursos económicos y de tiempo, un factor a considerar a la hora de seleccionar la muestra es la operatividad de ésta, lo que supone que el número de casos seleccionados pueda ser manejado realmente. El número de casos seleccionados en el presente estudio cumple con dicha condición, son seis instituciones que se distribuyen de la siguiente manera: dos en el departamento de Cerro Largo correspondientes a los casos A y B (CA y CB), dos en el departamento de Rivera (CC y CD) y dos en el departamento de Tacuarembó (CE y CF).

Los casos seleccionados son instituciones relativamente pequeñas en términos de matrícula y alguno de ellos tiene una trayectoria histórica de no más de nueve años es decir con

poca presencia histórica en el lugar, otros casos sin embargo son las primeras instituciones de enseñanza media rural en crearse y datan desde el año 1987 y a pesar de ello, sus matrículas son pequeñas en comparación con los promedios nacionales y departamentales según el monitor educativo (ANEP, 2021). Los contextos son seis instituciones rurales de tres departamentos diferentes, con matrículas, oferta educativa y contextos socioculturales diverso, pero que comparten un mismo perfil; a mencionar: la condición de ruralidad y se ubican en la región noreste. A este tipo de muestreo Hernández Sampieri *et al* (2006) lo denominan muestras homogéneas y las caracterizan de la siguiente forma: “(...) en estas las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (p.567).

Como se mencionó anteriormente se realizaron entrevistas semi estructuradas en profundidad a docentes de los seis casos seleccionados; previa autorización del CODICEN que consta en el Acta N°27, Res. 1934 con fecha 9/VIII/2023. Para la selección de los docentes se utilizó dos criterios: la asignatura que enseña (Biología, Física y Química) y el grado en el cual enseña la misma, considerándose únicamente primer año de Educación Media Superior. Se consideró este grado porque es compartido por los seis casos y porque no fue incluido en la transformación curricular integral impartida por la ANEP. Las entrevistas fueron realizadas a través de soportes digitales, específicamente por medio de la plataforma ZOOM, se grabaron las entrevistas, comunicándole al entrevistado que sería grabado y explicitando el anonimato de la misma. Se debieron realizar dieciocho entrevistas ya que eran tres docentes por cada caso seleccionado, sin embargo en CA por ejemplo, un docente impartía dos asignaturas, en el CB en el año dos mil veintiuno el curso de Física quedó vacante, en el CC no se pudo coordinar la entrevista con el docente de Física, en CD se pudo realizar las tres entrevistas, en CE no se pudo establecer contacto con la docente de Física y por fallas técnicas en el grabado de la entrevista se perdió el material y en el CF se pudo realizar las tres entrevistas. Resultando un total de trece entrevistas grabadas en ZOOM y desgrabadas manualmente guardando total fidelidad a las palabras de los entrevistas, para las entrevistas se utiliza la nomenclatura docente entrevistado 1 (DE1), docente entrevistado 2 (DE2), y así sucesivamente. Los documentos fueron solicitados a los docentes al final de cada entrevista, los documentos que se solicitó referían a actividades de evaluación que los docentes propusieron durante el segundo encierro, para tales documentos la

nomenclatura será actividad de evaluación del o la docente entrevistado 1, (AEDE1). También se utilizaron para el análisis documental documentos oficiales como programas de asignatura de primer año de educación media superior, plan reformulación 2006 de las asignaturas Biología, Física y Química, que se referenciarán de la siguiente forma: programa de asignatura de Biología (PAB), programa de asignatura de Física (PAF) y programa de asignatura de Química (PAQ). Por última, se utilizarán documentos generados por la administración durante la contingencia y que están disponibles en la página de la DGES, de estos documentos se utilizó el documento N°6 titulado “Consideraciones sobre las próximas instancias de evaluación”, que se referenciará como documento 6 (D6).

Lo explicitado hasta el momento permite reconocer que la investigación es viable de llevarse a cabo ya que el acceso a la información es posible. El número de casos seleccionados es manejable en la realidad y están geográficamente próximos lo que hace posible optimizar recursos de acceso y de tiempo. El trabajo de campo se realizó entre los meses de septiembre y noviembre, el cual consistió en un primer contacto con las direcciones de los casos seleccionados para ponerlas en conocimiento sobre el trabajo de campo y en el marco de qué programa de maestría se realiza, entregarles la resolución del CODICEN en el cual se autoriza a realizar el trabajo de campo y generar los medios de contactos con los docentes que serían entrevistados.

2.3 Procesamiento de los datos obtenidos

En una primera instancia las entrevistas que se realizaron fueron desgrabadas y de forma manual se elaboraron tablas de doble entrada en formato papel, el criterio para la construcción de las tablas fueron las preguntas que se realizaron durante las entrevistas resultando una tabla para cada entrevista. Esto permitió visualizar todas las respuestas de los/las entrevistados/as de forma comparativa. A continuación se tomaron citas discursivas textuales manejando tres criterios: semejanzas, diferencias y relevancia, siendo este último aquellos fragmentos discursivos que no se corresponden con semejanzas o diferencias.

En una segunda fase se elaboró una nueva tabla de doble entrada que contiene las preguntas de las entrevistas y todos los fragmentos discursivos seleccionados de lo que cada entrevistado respondió en cada pregunta. Como se mencionó más arriba, los criterios fueron por semejanza, diferencia y relevancia. Es decir, esta tabla reúne de forma sintética las respuestas que todos los entrevistados dieron en cada pregunta.

El procesamiento de los documentos seleccionados siguió un camino similar, se elaboró de forma manual una tabla de doble entrada pero el criterio para organizar la información fue las categorías conceptuales, a mencionar: funciones de la evaluación, el contexto de ruralidad en las propuestas de evaluación, actividades de evaluación sugeridas y realizadas y modalidad de enseñanza presencial/modalidad de enseñanza virtual. Los documentos seleccionados y colocados en la tabla fueron las actividades brindadas por las/los docentes, programas de asignaturas de primer año de educación media superior (Biología, Física Química) y el documento N°6 *consideraciones para las próximas instancias de evaluación*. El procesamiento de los datos en el análisis documental consistió en identificar la presencia o ausencia de cada una de las categorías conceptuales seleccionadas en los documentos mencionados. En caso de estar presente se selecciona la cita de forma textual y se la coloca en la celda correspondiente, en caso de estar ausente la celda permanecerá vacía.

Capítulo 3: Análisis de los resultados obtenidos

En este capítulo, luego de haber realizado el procesamiento de los datos obtenidos, se pretende analizar la información obtenida e interpretarla en relación al problema de investigación planteado al inicio de la investigación ¿Cuáles son las concepciones de los y las docentes de Biología, Física y Química, de enseñanza secundaria de seis liceos públicos rurales de la región Noreste, sobre la evaluación durante el segundo encierro en el año 2021?

En relación con el problema de investigación se optó por un diseño metodológico cualitativo que permite describir y analizar las conductas sociales tanto colectivas como individuales, el investigador dentro del paradigma cualitativo interpreta y comprende los fenómenos de acuerdo a los datos que las personas le facilitan (McMillan y Schumacher, 2005). En una primera instancia se realizó el procesamiento de los datos obtenidos como se describió anteriormente, para el procesamiento de las entrevistas se organizó la información utilizando como criterio las preguntas y para el análisis documental el criterio para organizar la información fueron las categorías conceptuales.

3.1 El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas en relación a los objetivos específicos

El análisis de los resultados obtenidos consistió en analizar de forma separada la información obtenida en las entrevistas y la obtenida a través del análisis documental. En ambos casos la información se organiza y presenta teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en esta investigación, buscando dar respuesta a las preguntas planteadas en relación a los objetivos. Para ello se toman citas textuales de las entrevistas, se agrupan y se presentan en relación a los objetivos. Esto permitirá obtener como resultado principal la mirada de los diferentes entrevistados/as en referencia a los objetivos específicos planteados en esta tesis. Se procederá de igual forma en el análisis documental, sin embargo el tercer objetivo de esta tesis implica la relación entre las concepciones de la evaluación de los y las docentes con las actividades que implementaron, de forma que en este apartado a la hora de presentar el análisis de

las entrevistas en relación con este objetivo en particular, se recurrirá indefectiblemente al análisis documental de las actividades implementadas y brindadas por los y las docentes. Esto posibilita posteriormente cruzar la información obtenida en el análisis documental con la información recabada en las entrevistas.

3.1.1 Los criterios de evaluación que tuvieron en cuenta los docentes de Biología, Física y Química en liceos públicos rurales

Uno de los objetivos planteados en esta tesis implica la descripción de los criterios de evaluación que tuvieron en cuenta los docentes de Biología, Física y Química durante el segundo encierro en liceos públicos rurales, en el contexto de pandemia por Covid-19. Las/los docentes expresan en las entrevistas que la enseñanza y la evaluación fueron diferentes, que debieron cambiar las formas de enseñar y evaluar durante la no presencialidad ya que la modalidad presencial tiene diferencias significativas en relación a la virtualidad. En la voz de los/as propio/as docente:

“ay, qué difícil que fue. La parte de evaluación fue la más compleja recuerdo, compleja porque nosotros estábamos acostumbrados a evaluar de forma tradicional, ¿me explico? Con pruebas presenciales, evaluando más que nada lo memorístico” (DE6).

“Dejó de ser enseñar y evaluar, a veces se limitaba a tener el vínculo, saber que el gurí estaba ahí. No hubo una evaluación formativa ni de ningún tipo” (DE5)

Otras/os docentes mencionan:

“bien, sobre enseñar tuve que, digo desde mi perspectiva, tuve que cambiar la forma, o sea, uno siempre está acostumbrado a, yo empiezo la clase con preguntas, situaciones problemas o mostrando algo. Que eso no puede ser en la virtualidad, ahí tenés que cambiar tu forma de pensar la clase (...)” (DE8)

“Entonces yo creo que ese enseñar, que uno hace en la clase, que pasas por el chiquilín, que le ves la cara y decís él no me está entendiendo, y te arrimas y te acercas, eso se perdió. Y la evaluación fue una mera formalidad” (DE12)

Las/los docentes expresan que hubo que cambiar las formas de evaluar de acuerdo a un escenario de virtualidad para el que no estaban preparados, y que las funciones de la evaluación social y pedagógica, la primera relacionada con la acreditación y la segunda con el aprendizaje no estuvieron presentes. La evaluación se redujo a si el estudiante cumplía o no cumplía, tornándose una mera formalidad. En palabras de las/los entrevistados/as:

“Bueno, como te dije antes, básicamente mi objetivo con las tareas era saber quien estaba ahí presente, nunca fueron tareas que exigieran un gran desempeño de los estudiantes” (DE11)

“No hubo una evaluación productiva, este, sustantiva de lo aprendido” (DE12)

Queda en evidencia la mirada de las y los docentes sobre, por un lado que enseñar en un contexto de virtualidad es significativamente diferente a un contexto de presencialidad y por el otro que los criterios de evaluación no estuvieron relacionados con el aprendizaje sino como forma de verificar el vínculo y en algunos casos una mera formalidad. Esto quiere decir que los criterios para una evaluación formativa, es decir aquella que brinda información sobre el proceso y de cómo aprenden los estudiantes estuvo ausente. La evaluación como aspecto fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje consistió en enviar tareas tanto a CREA como por WhatsApp. En palabras de un/una docente:

“y bueno, fue como un poco como repetir lo mismo. Yo subía las tareas, trataba de seguir todo el curso en CREA, les avisaba a los estudiantes y a las adscriptas que tenían grupos de WhatsApp”. (DE9)

Además de lo planteado hasta el momento respecto de los criterios de evaluación y al escenario de no presencialidad, se encuentra como característica a considerar el contexto de ruralidad. Para algunas/os docentes no existen diferencias entre lo urbano y lo rural, de forma que sus miradas sobre la evaluación estuvo marcada únicamente por el escenario de no presencialidad. En la voz de las/los propios docentes:

“Yo no percibo desafíos la verdad, al contrario me parece más fácil. Y no le encuentro diferencias con lo urbano por ejemplo (...)” (DE11).

“Entonces la parte rural mismo, lo docilidad de los estudiantes rurales eso no existe más en ese liceo” (DE7)

“Para mí trabajar en un liceo rural y un liceo urbano ya no tiene mucha diferencia” (DE7)

Sin embargo, algunos de los/as entrevistados/as sostienen que se debe enseñar en relación al contexto del que el estudiante forma parte, por lo que sostienen que la ruralidad es un contexto específico, diferente al urbano y los lleva a pensar sus clases y propuestas de evaluación atendiendo a ese contexto. En relación con esto, el período que se seleccionó para el estudio en esta tesis, es decir el segundo encierro, no solo tiene como característica el propio encierro sino que también tiene la particularidad del contexto de ruralidad. En palabras de los/as entrevistado/as:

“La gente a veces planifica cosas en la ciudad y no entiende que son imposibles en el medio rural” (DE2)

“Mirá, es muy diferente la enseñanza en la ciudad que en el medio rural” (DE1)

Lo presentado anteriormente permite observar cierta heterogeneidad en las voces de las y los docentes que se desempeñan en liceos rurales, para algunos el contexto de ruralidad no tiene diferencias significativas respecto al urbano, por ende no aparece contemplado en sus propuestas de evaluación. Por otra parte, otras/os docentes sostienen que la ruralidad es específica y debe contemplarse ya sea en las propuestas que se plantean o desde la administración. En la voz de un/una docente:

“Creo que la modalidad de enseñanza que propuso la ANEP fue propuesta para la ciudad, no fue propuesta para el medio rural. (...) Entonces fue propuesto desde una mirada de la educación de la ciudad” (DE5).

Las/los docentes coinciden en que durante la virtualidad debieron cambiar sus prácticas de enseñanza, las formas de pensar sus clases, cómo planificarlas y las actividades que elaboraron e implementaron. Existe un consenso en las voces de los docentes respecto a la diferencias que

existen entre la modalidad virtual y presencial. También expresan que la evaluación se limitó a enviar tareas por CREA o WhatsApp que corroborar el vínculo del estudiante y algunos/as docentes expresan que se convirtió en una mera formalidad. Sin embargo respecto a las particularidades o no de enseñar en contexto rural hubo heterogeneidad en las voces, para algunos/as docentes no existen diferencias entre la educación rural y la urbana y para otros/as el contexto rural es específico y debe enseñarse en referencia a él.

3.1.2 Los criterios de evaluación que se priorizaron durante el segundo encierro respecto a la presencialidad

Se planteó en esta tesis como segundo objetivo específico la identificación de los criterios de evaluación que los/las docentes priorizaron durante el segundo encierro respecto a la presencialidad. Aquí interesa conocer los criterios de evaluación que los docentes priorizaron durante la no presencialidad respecto al presencialidad. Al respecto algunos/as docentes mencionan:

“yo creo que sí, no es lo mismo estar en un aula con todos los chiquilines, viéndoles la cara y tenerlos ahí, que estar con una pantalla en el medio” (DE13).

Otras/os docentes mencionan:

“Las tareas de enseñar y evaluar fue bastante difícil la verdad, las respuestas que uno obtenía de ellos no te permitía evaluarlos en su totalidad, sino que podías corroborar si cumplía o no cumplía” (DE11).

“Es cambiar el orden que me enseñaron en el Ce.R.P de armar una clase, cambiarla y la evaluación también” (DE8)

Los y las entrevistados/as expresan que los criterios de evaluación que están presente en la presencialidad pasaron a un segundo plano durante la no presencialidad, y en consecuencia la evaluación pasó a ser un instrumento que permitía valorar el vínculo, si estaba o no estaba el estudiante ahí. En la voz de los propios actores:

“Después una actividad de las que subíamos a CREA, eso es solamente, yo lo tomaba solamente si el estudiante cumplía o no cumplía. Después si hacía bien o mal, no me daba mucha información, o sea que no era muy útil. Porque yo que sé quien lo hizo y cómo lo hizo, en qué tiempo lo hizo y que son cosas importantes. Vos estás en una clase y ves que un estudiante se tarde más tiempo en hacer la misma actividad, eso te está indicando algo, sabés que tenés que darle una atención diferente. O sea, se te escapa un millón de información ahí” (DE11)

Las/os docentes entrevistadas/os coinciden en la importancia de la observación como criterio de evaluación fundamental y que durante la no presencialidad estuvo ausente, dificultándoles la evaluación. Algunos mencionan:

“Yo hace un tiempo atrás venía trabajando con plataformas digitales (...) y realmente ahí sí, durante la pandemia me permitió muchísimo trabajar en CREA. El único inconveniente que tiene es la pérdida del contacto personal, que es fundamental” (DE2).

“Ya te digo, en el caso mío yo tenía instalado, era como estar en un salón. (...) Lo único que claro, no es lo mismo que la presencialidad tener el chiquilín ahí”. (DE10).

En relación con lo anterior, otra/o docente menciona:

“Una clase a través de una pantalla se pierde una infinidad de cosas, se pierde el contacto físico, el contacto visual, la interacción, la lectura de gestos y las miradas, que eso uno va aprendiendo a leerlo” (DE11).

Las voces de las y los docentes presentadas hasta aquí dan cuenta de los cambios que se produjeron en las formas de evaluar y las funciones de la evaluación durante el segundo encierro. El criterio que predominó a la hora de la evaluación fue si cumplía o no cumplía con las tareas enviadas, de modo de confirmar la existencia del vínculo. No aparece en las voces de los actores, la existencia de mecanismos de retroalimentación propios y fundamentales de la evaluación formativa para poder valorar y tomar decisiones respecto a la enseñanza. En palabras de un/una docente:

“Dejó de ser enseñar y evaluar, a veces se limitaba a tener el vínculo, saber que el gurí estaba ahí. No hubo evaluación formativa ni de ningún tipo” (DE5).

Por otra parte, los/as entrevistados/as coinciden en la importancia del contacto personal, el contacto físico y la observación a la hora de llevar adelante las tareas de enseñar y evaluar, aspecto que se vio impedido por el encierro en el contexto de la pandemia por Covid-19. En las voces de los/las entrevistados/as se puede observar cierta homogeneidad respecto a la importancia que le otorgan al contacto personal propios de una enseñanza presencial. Expresan que a pesar de las oportunidades que otorgan las plataformas digitales hay muchos aspectos de la enseñanza presencial que se pierden o se desvanecen en la pantalla. Los criterios de evaluación que tuvieron en cuenta se refirieron principalmente a si el estudiante cumplía o no cumplía, si permanecía vinculado o no, de forma que los procesos propios de una evaluación formativa, encaminada a mejorar los aprendizajes, que brinda información al docente sobre qué decisiones tomar respecto a las estrategias de enseñanza estuvieron relegados o, en todo caso, postergados.

3.1.3 La relación entre las miradas sobre la evaluación y las actividades de evaluación que se propusieron durante el segundo encierro

Al comienzo del capítulo se describió que el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas y el análisis documental se presentaría de forma separada, y así se realizó para los primeros dos objetivos específicos, sin embargo el tercer objetivo específico el cual refiere a la identificación de la relación entre las concepciones docentes respecto a la evaluación y las actividades de evaluación que implementaron, implica la integración de los documentados brindados por los y las docentes y consisten en actividades de evaluación que implementaron durante el segundo encierro.

A través de las entrevistas se pudo apreciar cierta homogeneidad en la voz de las y los docentes respecto a la enseñanza y la evaluación en contexto de no presencialidad durante la pandemia por covid-19. Algunos expresan:

“No era solo meter y meter tareas, tenías que ponerte del lado del estudiante y pensar cómo el alumno iba a acceder, cómo iba a poder trabajar con toda esa cantidad de cosas, tenías que ir viendo cosas, recursos, videos” (DE7).

“En cuanto a la evaluación, se trataba siempre de, bueno, de que fuera una retroalimentación (...) se explicaba lo que tenían mal de la tarea y ellos la volvían a subir. Cosa de que ellos tuvieran, de poder calificarlo básicamente porque ta” (DE4).

Las dos citas anteriores y las que se presentaron en el apartado anterior dan cuenta de cierta coincidencia en la mirada de las y los docentes respecto a lo particular de los escenarios de no presencialidad, y de los cambios que debieron realizar para acompañar la virtualidad. Cambios referidos a la planificación de las clases, a la cantidad de materiales y de actividades que propusieron, a los medios de soporte por los cuales enviar las actividades ya que no todos tenían garantizado el acceso a CREA y las formas de evaluarlos.

Además de las singularidades propias de la no presencialidad durante la contingencia también está presente el contexto de ruralidad como elemento transversal, que para algunos/as docentes no tiene nada particular, excepto que los estudiantes son más dóciles, en palabras de uno/a de los/as entrevistados/as:

“Sin embargo tenés toda la otra parte de alumnos que vienen de las diferentes campañas y localidades, esos si son más dóciles, bien como gurí de campaña, bien familiar, dócil, dócil. No tiene, no digo malicia porque no es malicia lo que tienen los urbanos, pero tienen otra forma de tratar” (DE7).

Otros/as expresan:

“(...) es que los chiquilines se les está proporcionando muchas cosas, porque ahora, viste que los liceos rurales reciben muchas cosas, digamos ayuda y cosas, tienen comedor, se le busca la vuelta viste, pero ellos no responden me parece a mí, que no están valorando lo que se les está dando (...) hay una cosa, hay como una especie de pensamiento y yo lo he escuchado viste, cuando viajás escuchas una cosa otra, los docente dicen “ah el chiquilín rural es más tranquilo, más, este”, capas que fue en algún tiempo, ahora no. Te digo que no, nada que ver. El tema de las tecnologías también ayuda en eso, porque ahora todos recibimos lo mismo, miramos, tenemos acceso al mundo. Entonces no, eso cambió totalmente, o sea, ellos ahora son como los demás. Y encima está eso de que, como ellos vienen del campo y que esto y que el otro, hay que considerarlos más. Y ahí es donde yo tengo mis diferencias digamos, mi discrepancia” (DE10).

En referencia a las citas anteriores es posible comentar que algunos/as docentes no consideran que haya diferencias entre la enseñanza urbana y la rural, y que el contexto de ruralidad no es un aspecto a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo las instancias de enseñanza y evaluación.

Sin embargo, otros/as docentes entrevistados/as tienen una mirada diferente, y expresan que el contexto de ruralidad es particular y que enseñar en instituciones rurales es diferente a enseñar en liceos urbanos. En palabras de los/as entrevistado/as:

“tal vez contextualizar un poco la asignatura que enseñó con la realidad de los chiquilines (...). Entonces tal vez, a veces encontrar algo del medio de ellos como para unir la asignatura con el diario vivir de ellos, es básicamente ¿para qué me sirve esto?” (DE13).

En relación a la enseñanza rural, algunos/as mencionan:

“(…) estamos perdiendo la ruralidad, nos estamos transformando en liceos urbanos y tenemos que volver al liceo rural. Ese es el desafío más grande. No dejar perder esto, lo otro entender que el chiquilín rural es un chiquilín distinto. Entender que a vos el alumno en Montevideo o en Melo te puede faltar por ciertas causas, acá te puede faltar porque está en zafra de maní y tiene que ir a trabajar porque es la familia la que trabaja. O que tenés un alumno que sabés que lo vas a perder un mes en noviembre cuando empiece la esquila, tenés alumnos que tienen otros intereses. O, por ejemplo, cuando vos le vas a plantear un ejercicio de física no le podés plantear si el ómnibus pasó a tal velocidad. Le podés plantear una carrera de caballo, la velocidad en una carrera de caballo. Tenés que utilizar algo más contextualizado, y el desafío es entender que el chiquilín rural es un chiquilín distinto, que tiene otras inquietudes, otras formas de pensar, otras actividades, otra vida y que de repente haces un proyecto, de los que propone secundaria y te marca posibles proyectos, mirás y decis esto no le va a interesar. Pero si yo le entro a hablar de la alimentación en rumiantes, de raciones, de plantaciones, como hemos hecho con la docente de Biología, proyectos de cosas que son de interés rural, ellos se van a enganchar mucho más. Hay que contextualizar, que el gurí es otra cabeza y otro mundo el que vive que es muy distinto al urbano” (DE2).

Los/as entrevistados/as tienen una mirada en la cual vinculan directamente la realidad concreta del estudiante a sus prácticas de enseñanza y evaluación, en este caso el contexto

concreto es rural y expresan la importancia de enseñar en referencia a esta realidad, contemplando no solamente la contextualización del curso programático a la vida rural, sino que también, contemplar otros emergentes que son propios de la vida rural como lo es el trabajo familiar y que afecta la asistencia de los estudiantes a la institución, pero que también dificulta la posibilidad de conectarse a la plataforma, tener acceso a internet, en muchos casos el acceso a internet está representado por la posibilidad de ir al liceo, posibilidad que durante la contingencia se vio directamente afectada.

En relación a la ruralidad, algunos/as expresan:

“Es muy lindo y creo que hay que querer ser profesor de la educación rural, este, hay profesores que se encuentran y hay otros que no” (DE12).

Queda en evidencia que para algunos/as de los/as docentes entrevistados el contexto de ruralidad es importante y debe considerarse a la hora de planificar e implementar diferentes actividades de evaluación. Resaltan la importancia de la contextualización de los cursos a la realidad rural.

Respecto a las particularidades de la enseñanza rural, se identificaron algunas contradicciones en las voces de algunos/as de los/as entrevistados/as, ya que un/a entrevistado/a sostiene “Yo pienso que todos los docentes deberían pasar por instituciones rurales para conocer esas realidades” sin embargo, más adelante en el desarrollo de la entrevista el mismo/a entrevistado/a sostiene que “Yo no percibo desafíos la verdad, al contrario me parece que es más fácil. Y no le veo diferencias con lo urbano por ejemplo (...)”.

Las voces de los docentes recogidas a través de las entrevistas coinciden en que durante la no presencialidad debieron cambiar las formas de enseñar y evaluar, las actividades que debieron implementar debían estar adecuadas a esa nueva normalidad. Por otra parte, algunos/as docentes expresaban que no existe diferencias significativas entre la educación rural y la urbana por lo cual no consideraron el contexto de ruralidad como un elemento a tener en cuenta, y otros/as docentes expresaron lo contrario, que la ruralidad es particular, que debe considerarse en las propuestas de evaluación y que los estudiantes rurales tienen una cosmovisión diferente a los estudiantes urbanos. De acuerdo con lo planteado hasta el momento, podría esperarse dos modalidades de actividades, unas adaptadas exclusivamente a la no presencialidad y otras que

además de estar adaptadas a la no presencialidad, consideran o tienen en cuenta de forma explícita la ruralidad. Sin embargo, en las actividades que implementaron los/as docentes y que gentilmente propiciaron no reflejan necesariamente lo expresado en las entrevistas. Las actividades de evaluación no presentan adaptaciones específicas a la no presencialidad, si bien cambió la modalidad de enseñanza, de una enseñanza presencial a una modalidad de enseñanza virtual los modos de evaluación no necesariamente cambiaron. Las preguntas que se realizaron son preguntas cerradas que buscan la repetición de un contenido ya trabajado, no se observa un apartado para la retroalimentación que le permita al alumno realizar una autoevaluación de cómo va aprendiendo. Algunas de las actividades abordan varios ejes temáticos lo que permite inferir que se trata de una evaluación de producto, es decir sumativa. En relación con esto, se citan los siguientes documentos:

“4- En esta imagen se observa un proceso que da orígenes a las células eucariotas ¿Cómo se llama y quién planteó la teoría? (...) 6- Indica el nombre de cada biomoléculas señalada en la imagen?” (AEDE7).

“¿Qué son las enzimas? ¿Cuál es la función que cumplen? ¿Dónde se encuentran? ¿Por qué son tan importantes?” (AEDE6)

“Escribe a la derecha de cada afirmación la palabra “VERDAERO” o “FALSO” según consideres: 1- Al frotar un globo con el cabello adquiere la propiedad de atraer cuerpos debido al fenómeno del magnetismo. 2- La electrización de un cuerpo se logra mediante frotamiento, contacto e inducción. 3- Al frotar un cuerpo se da la electrización por contacto. 4- La inducción se presenta cuando se aproxima un cuerpo electrizado a otro” (AEDE12).

La siguiente evaluación de la/el docente consiste en preguntas tomadas del final de un capítulo de un libro del cual no se puede reconocer datos de autor, editorial, edición. La actividad consiste en las primeras dieciocho preguntas, de las cuales se citarán las primeras seis:

“1- Señala las principales diferencias y similitudes entre un protozoo y una bacteria. 2- Realiza un dibujo detallando en cada caso las diferentes estructuras de: una célula eucariota animal, una célula procariota y una célula eucariota vegetal. 3- Las células procariotas están rodeadas por una envoltura que se denomina pared celular: a) Explica la composición química y la estructura de dicha pared y b) indica dos funciones que desempeña la pared bacteriana. 4- Los

cilios son componentes de las células eucariotas: dibuja un esquema de su estructura indicando sus partes y componentes. 5- Haz un resumen del tipo de microscopio y su función. 6- Explica porque los organismos pluricelulares están formados por muchas células pequeñas en vez de una o unas pocas de gran tamaño” (ACDE11).

Otras las actividades brindada por el/la docente lleva el título de “Primera prueba. 4to año”:

“1. Dos espejos unidos por un extremo, están formando un ángulo de 105° entre ellos, un rayo de luz incide sobre el primero, que es horizontal, con un ángulo de 23° con respecto al espejo. a) Realiza el diagrama de los espejos y de la trayectoria de los rayos. b) Indica todos los ángulos de incidencia y de reflexión. 2- Un rayo de luz describe la siguiente trayectoria al pasar del medio 1 al medio 2, sabiendo que $n_1 = 1,40$. Determina: a) n_2 b) La velocidad de propagación de la luz en medio 1 ($C = 3,0 \cdot 10^8$) c) En que basas tu respuesta. Datos: Ángulo incidencia: $32,4^\circ$ Ángulo de refracción: $43,8^\circ$ ” (AEDE12).

“ 1) Realiza un estudio entre los siguientes compuestos y explica cuál y por qué presenta el punto de ebullición más alto. a) Agua b) Etanol 78 c) Propanona d) Vinagre e) Butanol

2) Del análisis en laboratorio de ocho hidrocarburos se obtienen los resultados que figuran a continuación.

a) Determina la fórmula molecular de cada uno de los compuestos

Compuesto	Masa molecular
Metano	16
Etano	30
Propano	44
Butano	58
Pentano	72
Hexano	86
Heptano	100
Octano	114

3) Establece diferencias y/o similitudes entre los siguientes grupos funcionales: a) Ácidos orgánicos y ésteres. b) Aminas y Amidas. c) Aldehídos y Cetonas. d) Alcanos y Alquenos” (AEDE13).

Los documentos presentados hasta el momento dan cuenta de cierta distancia entre la mirada que los/as docentes tienen sobre la evaluación durante la no presencialidad, recogida en las entrevistas, y las actividades de evaluación que implementaron. La relación entre lo que expresaron sobre la evaluación durante lo no presencialidad, la importancia de contemplar la ruralidad y de acercar las actividades de enseñanza y evaluación a la realidad rural del estudiante que algunos/as docentes expresaron durante la entrevistas, no es una relación de continuidad y coincidencia, sino más bien de discontinuidad y cierta contradicción, ya que ninguno de los documentos contempla la realidad rural o hace referencia a ella. La actividad de evaluación que consiste en responder dieciocho preguntas del final del capítulo de un libro, puede ser un ejemplo.

Por otra parte, las propuestas de evaluación, las preguntas y consignas que las estructuran no resultan específicas de la no presencialidad, son preguntas y consignas que estimulan procesos de memorización y preguntas cerradas que ameritan una única respuesta. Durante la no presencialidad los procesos de metacognición, de autoevaluación, instancias de retroalimentación cobraron un papel fundamental ya que podían permitir que los estudiantes pudieran regular sus propios procesos de aprendizaje. Diferentes instancias de evaluación que permitieran trabajar desde el error, ver al error como una oportunidad para aprender. Estos aspectos que se mencionan, que son propios de una evaluación formativa, no se logran reconocer en las actividades que los y las docentes propusieron, y resulta complejo que una evaluación sea formativa si la evaluación consiste en consignas de verdadero y falso, o pregunta qué función cumple tal o cual estructura, o si se toman consignas y preguntas del final del capítulo de un libro. De lo anterior, se puede inferir que no se observa un apartado que posibilite una retroalimentación que le permita al estudiante autoevaluarse y reconocer cómo ha aprendido, qué ha aprendido y cuánto ha aprendido. Son propuestas de evaluación con carácter de evaluación de producto, colocadas al final de un determinado tiempo que permiten calificar a los estudiantes pero no forma parte del proceso y no son específicas de la no presencialidad. En las voces recogidas en las entrevistas las y los docentes enfatizan el hecho de adecuar las propuestas de enseñanza y evaluación a la no presencialidad. Esto significa desarrollar una enseñanza y por

ende una evaluación específicas para la virtualidad, para ello las propuestas de evaluación deben ser el centro del aprendizaje de forma que los estudiantes adquieran un rol participativo y se mantengan motivados, generando un aprendizaje situado y transferible que permita conectar lo aprendido con la realidad de los estudiantes. Estos aspectos característicos de una evaluación diseñada para entornos virtuales no se logran apreciar en las actividades implementadas por los docentes.

3.2 El análisis documental en relación de los objetivos específicos

Al inicio del capítulo se expuso la forma en que el análisis de los datos obtenidos sería presentado, por un lado se presentó las entrevistas en relación a los objetivos específicos y en este apartado se presenta el análisis documental en relación a los objetivos específicos planteados en esta tesis.

3.2.1 Los criterios de evaluación en los programas de Biología, Física y Química

Aquí interesa reconocer cuáles son los criterios de evaluación que están explícitos en los programas de las asignaturas Biología, Física y Química en primer año de bachillerato, así como identificar algunas modalidades de evaluación y actividades de evaluación sugeridas para los/as docentes. Esto permitirá posteriormente comparar los criterios de evaluación que se identificaron en las entrevistas a los y las docentes con los criterios, modalidades de evaluación y actividades de evaluación sugeridas en los programas.

Existen diferencias entre los programas de Biología, Física y Química que refieren no solo a lo conceptual sino que también referidas a cómo cada disciplina elabora y legitima el conocimiento dentro de su propio campo y, en consecuencia, cómo se enseña. Sin embargo en lo que refiere a la evaluación, y específicamente a las modalidades de evaluación existen coincidencia sobre cómo, cuándo y qué evaluar. El siguiente documento expresa:

“En este marco la evaluación es vista como parte del currículum, cumpliendo una función didáctica, es considerada como instancia de aprendizaje que retroalimentará las prácticas pedagógicas” (PAB).

En este mismo sentido, el siguiente documento menciona:

“La evaluación está incorporada al desarrollo del curso, como instancia de aprendizaje para el estudiante” (PAF).

Ambos documentos expresan una misma mirada sobre la evaluación, en donde se pueden mencionar dos aspectos, por un lado la evaluación es vista como parte del curso o del currículum y por el otro es vista como una instancia de aprendizaje. En armonía con lo anteriormente expuesto, sobre la evaluación el documento expresa lo siguiente:

“Su importancia radica en la utilidad para el mejoramiento del proceso educativa, posibilitando la retroalimentación de los procesos de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (PAQ).

Los programas de asignaturas son documentos que se elaboraron previo a la contingencia, de modo que se elaboraron para una modalidad presencial. Es así que, durante la no presencialidad la ANEP elaboró y puso a disposición de los centros educativos una serie de documentos con el objetivo de orientar y guiar las prácticas educativas en el escenario de no presencialidad. Específicamente el documento 6 elaborado durante el segundo encierro, respecto a la evaluación sostiene:

“Finalmente, la evaluación debiera ser coherente con las prácticas de enseñanza llevadas adelante contextualizada con la realidad de cada estudiante” (D6).

Lo anterior pone en evidencia cierta concordancia entre los programas de asignaturas y el documento 6, ya que este último enfatiza en la importancia de una evaluación coherente con las prácticas de enseñanza, es decir la evaluación como una parte más de los procesos de enseñanza, tal y como es expresado en los programas de asignaturas.

En los documentos citados hasta el momento, no se encontró referencia explícita a la ruralidad o a la educación en liceos rurales, sin embargo el documento 6 respecto al contexto sostiene:

“(…) contextualizada con la realidad de cada estudiantes” (D6).

Los documentos presentados se posicionan en la evaluación de carácter formativo, lo que significa que debe ser considerada como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo

tanto la información que aporte debe permitir una mejora de los aprendizajes y por último debe ser contextualizada y coherente con las realidades de los estudiantes y con los modos de enseñanza.

3.2.2 La relación entre las actividades de evaluación sugerida en los programas y las implementadas por los y las docentes

Aquí interesa conocer las actividades de evaluación que sugieren los programas de asignatura y el documento 6, y las actividades implementadas por los docentes, esto permitirá tener una mirada comparativa entre las sugerencias y las actividades efectivamente implementadas.

Los documentos sostienen que si la evaluación se enfoca hacia una evaluación formativa, todas las actividades que se implementen deben serlo igualmente, por lo cual sugiere algunas actividades a ser consideradas, a mencionar:

“A modo de ejemplo se sugieren: dibujos para interpretar y señalar, esquemas a elaborar, procesos para reconocer y/o explicitar, estructuras a representar y señalar, ejercicios de análisis de información, situaciones problemáticas para resolver, ejercicios de múltiple opción, etc.” (PAB).

Otro documento explicita:

“Desarrollar habilidades para resolver situaciones problemáticas sencillas a partir de: manipulación de instrumentos, realización de medidas, utilización de unidades, cifras significativas, prefijos y notación científica. Realización e interpretación de esquema, construcción e interpretación de cuadros, esquemas, tablas y gráficas, exponer, comentar y formular preguntas a partir de lectura de textos y otras producciones” (PAF).

Durante la contingencia, se hizo hincapié en la importancia de actividades que permitieran regular los procesos de aprendizaje por parte del alumno, con metas y objetivos de evaluación claros, definidos y de los que el estudiantes es consciente. En este sentido, uno de los documentos expresa:

“En este sentido es importante que los docentes tengan presente que los estudiantes deben conocer los criterios pedagógicos por los cuales serán evaluados, las metas de aprendizaje y el sentido de las tareas que se les propone (...) Finalmente la evaluación debiera ser coherente con las prácticas de enseñanza llevadas adelante contextualizada a la realidad de cada estudiante, identificando los aprendizajes adquiridos en tiempos de la no presencialidad” (D6)

En las actividades que implementaron las y los docentes no se logra identificar elementos que sugieren los programas, y no se logra reconocer aspectos de la evaluación que sugiere el documento 6 y que refieren exclusivamente al período de no presencialidad, unos de estos aspectos consiste en el sentido por el cual se propone las tareas y la coherencia entre las formas en que se enseña y se evalúa. Una de las actividades expresa:

“Escribe a la derecha de cada afirmación la palabra “VERDAERO” o “FALSO” según consideres: 1- Al frotar un globo con el cabello adquiere la propiedad de atraer cuerpos debido al fenómeno del magnetismo. 2- La electrización de un cuerpo se logra mediante frotamiento, contacto e inducción. 3- Al frotar un cuerpo se da la electrización por contacto. 4- La inducción se presenta cuando se aproxima un cuerpo electrizado a otro” (AEDE12).

La siguiente actividad es un cuestionario múltiple-opción elaborado y para ser realizado en la plataforma CREA, para lo cual es fundamental la conectividad y el disponer de un dispositivo:

“Pregunta 1. Por una cuerda tensa viaja una onda periódica. Si su frecuencia aumenta al doble y se mantiene constante la tensión, la longitud de onda: a) Disminuye a la mitad, b) Aumenta el doble c) aumenta cuatro veces d) disminuye la cuarta parte.

Pregunta 2. La frecuencia de una onda que viaja por una cuerda es: a) El intervalo de tiempo en que cada punto de la cuerda cumple medio ciclo. b) El intervalo de tiempo en que cada punto de la cuerda cumple un ciclo. c) La cantidad de ciclos por unidad de tiempo. d) La cantidad de ciclos en media unidad de tiempo.

Pregunta 3. Indica cuál de las siguientes afirmaciones es correcta La longitud de una onda que se propaga por una cuerda es: a) La distancia entre dos valles consecutivos. b) La menor distancia entre dos puntos de fase. c) La distancia entre dos crestas consecutivas. d) La distancias entre dos crestas y el valle siguiente” (AEDE12).

“¿Qué son las enzimas? ¿Cuál es la función que cumplen? ¿Dónde se encuentran? ¿Por qué son tan importantes?” (AEDE6)

Otros cuestionarios elaborados y para realizarse en CREA consisten:

“Pregunta 1. La difusión consiste en el desplazamiento neto de algunas moléculas o iones favorecidos por un gradiente de concentración, pasando de una región donde hay mayor concentración a una de menor concentración para tratar de igualarla. a) Verdadero b) Falso

Pregunta 2. El transporte pasivo es el mecanismo por el cual las sustancias atraviesan la membrana celular a favor de sus gradientes de concentración, por lo tanto no requieren de un aporte energético. a) Verdadero b) Falso

Pregunta 3. En el transporte pasivo las sustancias que atraviesan la membrana plasmática lo hacen en contra de un gradiente de concentración y por ello necesitan el aporte energético del ATP. a) Verdadero b) Falso

Pregunta 4. A la diferencia de concentraciones que existe entre una región y otra de un determinado soluto se le llama gradiente de concentración. a) Verdadero b) Falso.

Pregunta 5. Durante la endocitosis sucede que la membrana plasmática se invagina hacia el citoplasma celular envolviendo las sustancias que desea introducir y formando una especie de bolsa. a) Verdadero b) Falso” (AEDE11).

Lo expuesto hasta el momento permite evidenciar algunos aspectos, por un lado la consignas y el tipo de preguntas no coinciden con las sugerencias de los programas respecto a la función formativa de la evaluación, para la cual la retroalimentación es un aspecto fundamental. Una propuesta de evaluación que consista en indicar verdadero y falso, difícilmente aporte información sustantiva sobre cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje y difícilmente permita tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza, en consecuencia la evaluación no es parte del desarrollo del curso sino como un elemento externo colocado al final de este. Si bien ninguno de los documentos describe explícitamente indicaciones respecto a la enseñanza rural, el documento 6 explicita que la evaluación debe ser “contextualizada a la realidad de cada estudiante”, esto permite identificar que en ningún momento se tiene en cuenta la ruralidad, de forma directa vinculando los contenidos a la realidad de la que los estudiantes, ni de forma

indirecta ya que varias de las evaluaciones consisten en cuestionarios para realizarse directamente en la plataforma CREA, sin considerar los inconvenientes de conectividad propios de las zonas rurales.

Por otra parte, las actividades de evaluación que implementaron los docentes dan cuenta de una mirada sobre la evaluación que va en contraposición a las sugeridas en los documentos. Las actividades deben ser una componente más de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que puedan regularlos, brindar información relevante que permita una toma de decisión sobre qué aspectos cambiar y qué aspectos mantener de las prácticas de enseñanza. Si se toman las preguntas del final del capítulo de un libro difícilmente puedan éstas preguntas brindar información sobre cómo aprenden los estudiantes, cuánto han aprendido, los procesos y estrategias que se pusieron en juego, sobre todo porque esa propuesta de evaluación se planificó desde otra posición, no tiene en cuenta ni el contexto de los estudiantes ni las particularidades propias de cada grupo, son preguntas que se diagramaron a partir de los temas expuestos durante el capítulo y que no necesariamente el docente los trabajó de esa forma, en consecuencia se podría estar evaluando en disonancia con las formas en las que se enseñó. Las propuestas de evaluación de verdaderos y falsos que no vayan acompañadas de un espacio para que el estudiante pueda argumentar su decisión no resultan la mejor opción si se pretende que la evaluación adquiera un carácter formativo como lo expresan los documentos citados. Tanto el acierto como el error pueden surgir del azar, frente a ello pueden surgir dos situaciones, que el docente continúe con el curso con la certeza de que los estudiantes han aprendido cuando en realidad no es así, o que invierta un gran tiempo y energía volviendo sobre lo ya trabajado creyendo que no han aprendido y la realidad es que solo se trató de marcar una opción al azar, sin involucrar procesos en los que el estudiantes tuviera que aplicar lo aprendido a una situación concreta tal y como lo expresa uno de los documentos ““Desarrollar habilidades para resolver situaciones problemáticas sencillas (...)” (PAF). En resumen, los documentos sugieren actividades de evaluación en la que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido, resolviendo situaciones concretas de la vida cotidiana, en donde el rol del estudiante no es el de reproductor de unos conceptos memorizados sino que, por el contrario, es el de tomar esos conceptos aprendidos para repensar la realidad de la que forma parte, por esa razón debe ser contextualizada a la realidad concreta de la que el estudiante forma parte, tomar decisiones y brindar información

al docente de cómo ha aprendido, cuánto ha aprendido, qué ha aprendido y qué decisiones se deben tomar para la mejora de esos aprendizajes.

3.3 Implicancias pedagógico-didácticas, en cuanto al proceso de evaluación en el contexto de pandemia por Covid-19 de las concepciones de las y los docentes de Biología, Física y Química

En este apartado interesa observar las implicancias pedagógico-didácticas, en cuanto al proceso de evaluación, de las concepciones de las y los docentes de Biología, Física y Química, en el contexto de la pandemia por Covid-19. Las concepciones, en tanto que organizadores cognitivos que influyen en los razonamientos y las percepciones, en cierta medida estructuran la realidad y le dan sentido, de forma que actúan como filtro. Este filtro tiene dos funciones, por un lado estructura y da sentido a las cosas y por el otro bloquean otros sentidos posibles, las concepciones no siempre se manifiestan de forma explícitas sino que pueden actuar de forma implícita. Estas precisiones de naturaleza conceptual pueden resultar útiles, o podrían facilitar el análisis que se pretende en este ítem.

Conocer las implicancias de las concepciones de las y los docentes durante la virtualidad, esto es; las posibles repercusiones que pudieron tener en el contexto de la pandemia por Covid-19 el conjunto de creencias, representaciones y significados que las y los docentes poseen o adjudicaron al proceso de evaluación, obliga a un análisis en el que se debe observar lo que se recogió durante las entrevistas e ir comparándolo con la información aportada por los documentos, sobre todo aquellos documentos que consisten en actividades de evaluación implementadas por las y los docentes. Respecto a la enseñanza y la evaluación durante la virtualidad algunas/os docentes expresaban que se trató de un período de tiempo muy particular, en el que debieron cambiar las formas de pensar las clases, las tareas que proponían debían ser tareas adecuadas a la modalidad, no era simplemente poner y poner tareas, se debía tener en cuenta o tener conocimiento de cómo iban a hacer los estudiantes para ingresar a CREA, de qué recursos disponían para poder realizar la tarea, en relación con esto un/a entrevistado/a menciona:

“No era solo meter y meter tareas, tenías que ponerte del lado del estudiante y pensar cómo el alumno iba a acceder, cómo iba a poder trabajar con toda esa cantidad de cosas, tenías que ir viendo cosas, recursos, videos” (DE7).

Se puede observar en la voz del/la entrevistado/a algunos detalles que podrían referirse a una concepción de la evaluación que contempla la realidad del estudiante, que pone a disposición del estudiante recursos variados para brindar una enseñanza que tenga en cuenta las diferentes formas de aprender. Actividades que eran pensadas desde el conocimiento de las dificultades con la conectividad de la realidad rural, por esto el/la docente expresa que había que “(...) pensar cómo el alumno iba a acceder”. Respecto a la enseñanza y la evaluación durante el segundo encierro el mismo/a entrevistado/a expresaba:

“Bueno, pongo esta tarea cómo el estudiante va a poder resolverla, porque no es lo mismo en clase que vos tirás una tarea, la explicás y ellos vienen y te preguntan y vos vas llevando. Pero en la virtualidad tú tienes que pensar tareas accesibles, no fáciles porque no le podés regalar todo el curso, pero si accesibles” (DE7).

A partir de lo anterior se puede afirmar que el entrevistado/a tiene una postura clara sobre las diferencias que existen entre la enseñanza y la evaluación en modalidad presencial con la modalidad virtual. Hay una concepción, es decir, hay una forma de concebir y de dar significado a la evaluación y que refiere a dos aspectos, por un lado la de ser coherente con las prácticas de enseñanza y en segundo que no solo el modo de enseñanza cambió de presencial a virtual sino que también debió hacerlo la evaluación. Estos dos aspectos que se pueden observar en la voz del/la entrevistado/a se enmarcan en una forma de concebir a la evaluación y es entenderla como una parte más de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una función formativa acorde con lo que el documento 6 expresa respecto a la evaluación:

“Finalmente, la evaluación debiera ser coherente con las prácticas de enseñanza llevadas adelante contextualizada con la realidad de cada estudiante” (D6).

A continuación se presenta uno de los documentos brindados por el/la entrevistado/a que se terminó de analizar en el párrafo anterior:

4- En esta imagen se observa un proceso que da orígenes a las células eucariotas ¿Cómo se llama y quién planteó la teoría? (...) 6- Indica el nombre de cada biomoléculas señalada en la imagen” (AEDE7).

La propuesta de evaluación consta de una serie de preguntas que abordan dos grandes ejes temáticos, por un lado el origen de la vida y por el otro las estructuras y funciones celular, desde moléculas orgánicas hasta la estructura celular. Esto permite inferir que se trata de una evaluación sumativa ya que ha sido colocada al final del proceso y su objetivo es evaluar el producto, es decir cuánto han aprendido los estudiantes. Las preguntas cómo se llama tal teoría y quién planteó esa teoría, son preguntas que apelan, de cierta forma, a la reproducción memorística de unos cuantos datos o a la reproducción de información que está disponible tanto en libros como en internet. Las demás preguntas de la consigna siguen una lógica similar, de forma que la propuesta de evaluación no brinda información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no hay un espacio en el que la retroalimentación pueda suceder, de forma que la evaluación se trata de responder unas cuantas preguntas de naturaleza conceptual, no se vincula la esfera académica con la realidad de los estudiantes y la propuesta de evaluación en su conjunto no está adaptada a un contexto de virtualidad, sobre todo porque no coloca al estudiante en un rol activo sino que, por el contrario, el rol que juega es el de evaluado y el/la docente el/la de evaluador/a.

El ejemplo que se presenta a continuación se estructura de la misma forma que el anterior, se coloca fragmentos de las entrevistas y se lo compara con la actividad de evaluación que se implementó. En cuanto a la enseñanza y la evaluación en el contexto de virtualidad, el/la entrevistado/a decía:

“Nos tuvimos que enfrentar a toda una problemática, y lo otro que, claro, una clase que uno la prepara y la da en cuarenta minutos, el prepararla te llevaba un tiempo mucho mayor y te quedabas con esa sensación “será que los gurises me siguieron”, las conference no era algo viable. Porque uno hacia conference y se conectan los chiquilines de acá del centro poblado, los más lejanos quedaban como aislados. Entonces ta´, fue un cambio y fue todo un desafío, todo un desafío de aprender a dar clases en virtualidad” (DE12).

Al recoger la voz del/la entrevistado/a se puede afirmar que el/la docente concibe a la enseñanza virtual como diferente de los entornos presenciales y por ende la evaluación igualmente lo es, sobre todo en el final de la cita en donde expresa que fue un desafío el aprender a dar clases en virtualidad, concibe a la enseñanza virtual en sus particularidades al punto de que los conocimientos pedagógico-didácticos que poseía de la enseñanza presencial le eran insuficientes que debió aprender a enseñar en ese nuevo contexto. Destaca algunas particularidades del trabajo virtual en CREA relacionados con la conectividad, teniendo conocimiento de que no todos tenían posibilidad de acceso a la plataforma para participar de un encuentro sincrónico. Si se tiene en cuenta lo anterior, se puede apreciar que el/la entrevistado/a concibe a los procesos de enseñanza y evaluación de forma virtual particulares, con sus características y diferente de los contextos presenciales, desde su planificación hasta su ejecución, por ende se podría esperar que la evaluación reflejara igualmente esta visión respecto a la enseñanza virtual, sin embargo el entrevistado/a sostiene que la evaluación como proceso integrado a la enseñanza, con una función formativa y que permite valorar tanto la enseñanza como el aprendizaje no estuvo presente, y la evaluación fue únicamente una formalidad, en palabras del entrevistado/a:

“No hubo una evaluación productiva, este, sustantiva de lo aprendido” (DE12).

A continuación se exponen dos evaluaciones que el mismo/a entrevistado implementó durante la virtualidad:

“Escribe a la derecha de cada afirmación la palabra “VERDAERO” o “FALSO” según consideres: 1- Al frotar un globo con el cabello adquiere la propiedad de atraer cuerpos debido al fenómeno del magnetismo. 2- La electrización de un cuerpo se logra mediante frotamiento, contacto e inducción. 3- Al frotar un cuerpo se da la electrización por contacto. 4- La inducción se presenta cuando se aproxima un cuerpo electrizado a otro” (AEDE12).

“Pregunta 1. Por una cuerda tensa viaja una onda periódica. Si su frecuencia aumenta al doble y se mantiene constante la tensión, la longitud de onda: a) Disminuye a la mitad, b) Aumenta el doble c) aumenta cuatro veces d) disminuye la cuarta parte.

Pregunta 2. La frecuencia de una onda que viaja por una cuerda es: a) El intervalo de tiempo en que cada punto de la cuerda cumple medio ciclo. b) El intervalo de tiempo en que cada

punto de la cuerda cumple un ciclo. c) La cantidad de ciclos por unidad de tiempo. d) La cantidad de ciclos en media unidad de tiempo.

Pregunta 3. Indica cuál de las siguientes afirmaciones es correcta La longitud de una onda que se propaga por una cuerda es: a) La distancia entre dos valles consecutivos. b) La menor distancia entre dos puntos de fase. c) La distancia entre dos crestas consecutivas. d) La distancias entre dos crestas y el valle siguiente” (AEDE12).

Los documentos citados consisten en propuestas de evaluación que no brindan información relevante de cómo van desarrollando los estudiantes el aprendizaje, son propuestas de múltiple opción que no colocan al estudiante en un rol activo y en donde tenga de justificar las decisiones que toma, se trata de marcar la opción correcta pero no hay mecanismo preestablecido que le permita a el/la docente reconocer si la opción escogida es producto del aprendizaje o del azar. La evaluación coincide con lo expresado respecto a ser una mera formalidad, es decir, la evaluación tal como se ha planteado coincide en ser nada más que una formalidad en sus funciones, tal como el/a entrevistado/a lo expresó durante el proceso de entrevista. Sin embargo, en el desarrollo teórico de esta tesis se expuso que los procesos de enseñanza y los procesos de evaluación no pueden ir por caminos separados, de forma que la evaluación debe ser coherente con el modo de enseñanza, teniendo en cuenta esto puede detectarse cierta contradicción entre la evaluación como una mera formalidad y la enseñanza virtual como una enseñanza con sus características propias y para la que, en palabras del/la entrevistado/a, debió aprender a desarrollar.

En el tercer ejemplo que se citará a continuación, el/la entrevistado/a respecto a los procesos de enseñanza y evaluación durante la virtualidad sostenía:

“no es lo mismo estar en un aula con todos los chiquilines, viéndolos en la cara y tenerlos ahí, que estar con una pantalla en el medio” (DE13).

El entrevistado/a al igual que los/las anteriores sostiene y expresa que enseñar de forma virtual tiene sus singularidades, su metodología propia que la diferencia de una enseñanza presencial, por ende todo proceso de evaluación debe acompañar la forma de enseñanza, para que enseñar y evaluar sean dos procesos que se dan en armonía o coherencia. Aunque el encuentro virtual sea de forma sincrónica, el/la docente sostiene que no es lo mismo y expresa que respecto

a la evaluación no tuvo inconvenientes y que pudo evaluar a sus estudiantes, en este sentido expresó:

“(…) no me presentó dificultades, pude lograr evaluarlos (…)” (DE13).

Se presenta a continuación un documento que consiste en una propuesta de evaluación que el/la docente implementó:

“ 1) Realiza un estudio entre los siguientes compuestos y explica cuál y por qué presenta el punto de ebullición más alto. a) Agua b) Etanol 78 c) Propanona d) Vinagre e) Butanol

2) Del análisis en laboratorio de ocho hidrocarburos se obtienen los resultados que figuran a continuación. a) Determina la fórmula molecular de cada uno de los compuestos

Compuesto	Masa molecular
Metano	16
Etano	30
Propano	44
Butano	58
Pentano	72
Hexano	86
Heptano	100
Octano	114

3) Establece diferencias y/o similitudes entre los siguientes grupos funcionales: a) Ácidos orgánicos y ésteres. b) Aminas y Amidas. c) Aldehídos y Cetonas. d) Alcanos y Alquenos” (AEDE13).

La propuesta de evaluación consiste en una serie de preguntas que implican formulación de compuestos y preguntas de comparación estableciendo similitudes y diferencias entre diferentes compuestos. Se trata de una evaluación en la que no se aprecia diferencias que la hagan específica de la virtualidad, esto si se tiene en cuenta que el/la entrevistado/a sostenía que no es lo mismo enseñar con una pantalla en medio. Por otra parte, coloca al docente en el rol de evaluador y a los estudiantes en el de evaluado, la última pregunta puede ser respondida reproduciendo un contenido memorizado o reproduciendo la información contenida en algún sitio. Es decir, es una propuesta de evaluación en la que no se logra apreciar el rol activo del estudiante, lo que se

pregunta no logra trascender la esfera académica por ende el estudiante no puede desarrollar un rol activo.

Las voces recogidas de los/as entrevistados/as y la comparación con las actividades de evaluación que implementaron, presentadas en este apartado, permiten dar cuenta de algunas observaciones, entre ellas que todos/as los/as entrevistados/as sostienen que enseñar y evaluar de forma virtual y presencial son procesos que se diferencian desde su planificación hasta su ejecución, que implican recursos y estrategias diferentes. Que la enseñanza virtual durante la pandemia por Covid-19 no implicó solo un cambio en la modalidad de enseñar sino que también en las formas de evaluar a los estudiantes, expresan que no todos tenían el acceso a la plataforma CREA asegurado, de forma que los encuentros sincrónicos no siempre estuvieron presentes y que debieron contemplar esas situaciones.

Sin embargo, de todos los ejemplos que se presentaron en este ítem y en los anteriores se pueden realizar algunas precisiones, en primer lugar que las concepciones son organizadores de naturaleza cognitiva que, entre otras cosas, nos permiten darle significado a las cosas y que no siempre operan de forma explícita sino que lo hacen de forma implícita. Todos los entrevistados/as que fueron citados/as en la tesis coinciden en mencionar que debieron cambiar sus formas de enseñar, cambiando sus planificaciones, sus recursos, tiempos y estrategias sin embargo los procesos de evaluación no acompañaron estos cambios. La forma en que los/as docentes conciben a la evaluación no cambió, no acompañó el cambio de una modalidad presencial a una virtual, es decir se implementaron propuestas de evaluación durante la virtualidad que bien podrían aplicarse en una enseñanza presencial, aunque durante las entrevistas expresaron que debieron cambiar las formas de evaluar, a la hora de planificar e implementar la evaluación ésta no tuvo cambios sustanciales, de hecho se siguió evaluando como si el escenario fuera presencial y las funciones que cumplieron dichas evaluaciones fueron, en el mejor de los casos, la de acreditar o calificar con una impronta propia de la evaluación sumativa y en otros casos, la evaluación se limitó a ser un instrumento de control del vínculo, como forma de verificar si el estudiante entraba o no a la plataforma CREA. Además de lo presentado hasta el momento, aquellos/as entrevistados/as que sostenían que enseñar y evaluar en contexto de ruralidad debía ser específico, que hay que enseñar en referencia a ese contexto incluyéndolo y contemplándolo, a la hora de la evaluación estos elementos estuvieron ausentes.

En resumen, se pudo observar algunas implicancias que tuvieron las concepciones de los/las docentes respecto a los procesos de evaluación en la enseñanza virtual durante la pandemia por Covid-19, aunque durante las entrevistas expresaron que la enseñanza virtual es diferente, que enseñar y evaluar fue un desafío y que debieron aprender a enseñar en ese nuevo contexto, hubo un predominio fuerte de concepciones implícitas respecto a los procesos de evaluación, predominaron concepciones propias de una evaluación sumativa, con una impronta de escenarios presenciales, ya sea por el tipo de pregunta que la estructuraba o por los recursos necesarios para realizarla, en ningún momento se tuvo en cuenta la ruralidad como contexto de referencia y sobre el cual articular los contenidos enseñados. Las implicancias, esto es, las repercusiones que tuvo la forma en que los/las docentes conciben la evaluación, sobre los procesos evaluativos en el escenario de virtualidad como consecuencia de la pandemia por Covid-19 se vinculan principalmente con una forma de evaluar que se llevó a cabo de espaldas al contexto de virtualidad, que en las propuestas evaluativas predominó la función social de la evaluación, relacionada con una evaluación de producto, por sobre la función formativa, que a pesar de que para algunos/as de los entrevistados/as la ruralidad es un aspecto importante a la hora de enseñar y evaluar, en el proceso concreto de la evaluación predominó la evaluación conceptual y descontextualizada de esa misma realidad que se debía contemplar.

Capítulo 4: Discusión final

Durante el proceso de desarrollo de esta tesis se pudo obtener información que ha permitido el abordaje teórico-conceptual desde la perspectiva de diferentes autores/as vinculado a la temática planteada. Se llevó a cabo una metodología cualitativa, utilizando como técnicas la entrevista semiestructurada en profundidad que permitió recoger las voces de las/os actores y cruzarlas con la información brindada por el análisis documental. Esto permitió obtener diferentes datos que dieran respuesta a la pregunta de investigación planteada en esta tesis: ¿Cuáles son las concepciones de los y las docentes de Biología, Física y Química, de enseñanza secundaria de seis liceos públicos rurales de la región Noreste, sobre la evaluación durante el segundo encierro en el año 2021?

En este capítulo se tendrá presente el marco teórico-conceptual, los objetivos específicos planteados, el análisis de los datos obtenidos y los resultados a los que se llegaron luego de realizado el trabajo de campo.

Resulta pertinente realizar un breve recorrido por el marco teórico-conceptual elaborado en esta tesis. Se partió del contexto regional en donde se tuvo en cuenta algunas miradas sobre la educación rural en América Latina, luego se continuó con el contexto nacional realizando una síntesis de la educación rural en Uruguay, para luego llegar al contexto local llevando a cabo un breve recorrido por la historia de los liceos rurales en el Uruguay y los procesos de regionalización que lleva a cabo la ANEP y que permiten comprender la localización de los casos seleccionados para el trabajo de campo. Finalmente, todo lo anterior que permite una caracterización del objeto empírico, se cruza con un momento particular el cual consiste en el desarrollo de los procesos educativos de forma virtual durante el segundo encierro como consecuencia de la pandemia por Covid-19.

Como resultado de la reelaboración del informe síntesis de la UNESCO-CEPAL-PNUD (1981), Borsotti (1984) realiza una descripción respecto a la situación de la educación rural en América Latina trazando algunas coordenadas de análisis que permiten visualizar las reciprocidades entre sociedad, educación y la escuela rural, al mismo tiempo que resalta algunos aspectos importantes de las transformaciones que han sufrido las sociedades latinoamericanas. Con una mirada similar respecto de dichas transformaciones, Soler (1996) realiza un análisis

detallado de la educación rural en América Latina, la define y distingue de la educación campesina, entendiendo que lo rural supone el asentamiento relativamente bajo de personas en un ámbito agrícola ganadero encontrando en la tierra directa o indirectamente su principal medio de sustento (Soler, 1996).

A mediados del siglo XX, Uruguay contaba con un novedoso y avanzado sistema educativo urbano, sin embargo las preocupaciones y reflexiones se centraban en la educación rural, estas preocupaciones fueron atendidas por diversos intelectuales que llevaron estas propuestas desde la lucha hasta la acción, este movimiento intelectual es denominado por Soler (1996) como *movimiento*. Dos publicaciones forman parte de este movimiento *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (1937) y *La escuela rural en el Uruguay* de Julio Castro (1944). Como resultado de una experiencia de formación en México en educación fundamental; es decir educación campesina, Miguel Soler propone al Consejo de Enseñanza Primaria la realización de una experiencia de educación fundamental en zonas con características problemáticas surgiendo así el primer núcleo experimental llamado La Mina. Se trató de un núcleo escolar formado por una escuela central y varias escuelas seccionales, con un radio de acción de 250 kilómetros cuadrados.

Según el documento Extensión de la Educación Media al área rural (CODICEN, 1986-1990) en el año 1986 existía un porcentaje elevado de estudiantes que no tenían acceso a la educación media en áreas rurales. Las autoridades de la educación que asumieron el primero de marzo de 1985, en un contexto de retorno a la democracia, impulsaron una reforma de la educación media sustentada por una filosofía democrática de brindar a todos las mismas oportunidades (CODICEN, 1986-1990), para lo cual debía asegurarse que los estudiantes egresados de escuelas rurales tuvieran acceso a la educación media. En ese contexto se crea la comisión AEDER, que luego de una serie de informes sugiere que se pongan en práctica dos experiencias rurales de educación media. Así, en 1987, comienzan a funcionar los dos primeros liceos rurales del Uruguay, uno ubicado en la localidad de Las Toscas de Caraguatá, departamento de Tacuarembó y el otro en Noblía, departamento de Cerro Largo.

Durante el primer semestre del año 2021 el sistema educativo uruguayo debió interrumpir los procesos educativos presenciales como consecuencia de la pandemia por Covid-19, y la enseñanza se llevó a cabo de forma virtual incluyendo la educación rural. Ruiz (2020) sostiene

que el cierre de las instituciones educativas fue un acontecimiento sin precedentes. Precisamente por este último aspecto es que puede resultar de relevancia analizar las concepciones de la evaluación que estuvieron presentes en las y los docentes durante ese período de encierro. Es importante destacar que se consideró a las concepciones como organizadores cognitivos que dan sentido a las cosas e incluyen las creencias y significados (Moreno y Azcárate, 2003), en este mismo sentido Flores (1998) define a aquellas concepciones relacionadas con la enseñanza de una disciplina como concepciones didácticas. De esta forma, se estableció algunas coordenadas teórico-conceptuales entre las concepciones de las/os docentes respecto a los procesos pedagógico-didáctico, en cuanto al proceso de evaluación, y la enseñanza virtual en el contexto de pandemia por Covid-19 en liceos rurales del Uruguay.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en esta tesis y las preguntas que se elaboraron en referencia a ellos, a continuación se exponen los hallazgos realizados.

En cuanto al primer objetivo específico de esta tesis el cual refiere a la descripción de los criterios de evaluación que los/as docentes de Biología, Física y Química tuvieron en cuenta durante el primer semestre del año 2021 se pudo constatar cierto consenso entre los/as entrevistados/as respecto a las diferencias que existen entre una modalidad presencial y una virtual, que tuvieron que cambiar las formas de planificar y desarrollar sus clases, un/a entrevistado/a decía: “es cambiar el orden que me enseñaron en el Ce.R.P de armar una clase, cambiarla y la evaluación también” (DE8). En cuanto a los criterios de evaluación, se pudo observar a partir de las voces de los/as entrevistados/as que la evaluación tuvo menos que ver con el aprendizaje que con una forma de constar el vínculo, si el estudiante cumplía o no cumplía. Para otros/as la evaluación fue nada más que una formalidad, es decir, una forma de cumplir con ciertos requisitos administrativos alejada de cualquier función formativa que brindara información sobre el aprendizaje de los estudiantes y/o permitiera valorar las estrategias de enseñanzas implementadas. Uno/a entrevistado/a mencionaba: “Dejó de ser enseñar y evaluar, a veces se limitaba a tener el vínculo, saber que el gurí estaba ahí. No hubo una evaluación formativa ni de ningún tipo” (DE5). Esto puede deberse a cierto desconocimiento de las especificidades y oportunidades que presenta la evaluación virtual que se vinculan, según Cabrera Fernández-Ferrer (2020) con entender a la evaluación en línea como el hilo conductor del aprendizaje, manteniendo a los estudiantes motivados e implicados, para lo cual la explicitación

del objeto de la evaluación y la vinculación con el contexto concreto del que el estudiante forma parte son fundamentales.

A partir de lo expuesto se puede comprobar el primer supuesto de trabajo el cual refiere a que como enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables la concepción que se tenga sobre la evaluación incide sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para algunos/as de los entrevistados/as la evaluación fue una mera formalidad, por lo tanto las propuestas de enseñanza se desarrollaron en consonancia, consistieron actividades de evaluación de múltiple opción en donde el estudiante únicamente debía marcar una opción por lo tanto el/la docente no tenía insumos para determinar si la elección de la opción era producto del aprendizaje o del azar. Si se concibe a la evaluación como el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el papel que jugará el estudiante en la evaluación no será el de reproducir unos cuantos conceptos o datos, sino que las actividades lo colocarán en diálogo con lo enseñado y su contexto próximo, por tal motivo la enseñanza deberá ser en referencia a ese contexto. Si la evaluación se concibe como una mera formalidad, es probable que las propuestas de enseñanza estén teñidas por esa misma perspectiva y coloquen al estudiante en un rol pasivo.

En cuanto al segundo objetivo planteado, que consistió en la identificación de los criterios de evaluación que los/as docentes de Biología, Física y Química priorizaron durante el primer semestre del año 2021 en el contexto de la pandemia por Covid-19 se pudo constatar, por un lado los cambios en las formas de enseñar y evaluar de un escenario de presencialidad a un escenario de virtualidad, aspecto compartido por los/as entrevistados/as y que se puede reflejar en la voz de un/a de los entrevistados/as cuando decía: “Una clase a través de una pantalla se pierde una infinidad de cosas, se pierde el contacto físico, el contacto visual, la interacción, la lectura de gestos y las miradas, que eso uno va aprendiendo a leerlo” (DE11), y por el otro que el criterio de evaluación que predominó fue si el estudiante cumplía o no cumplía, la evaluación fue un mecanismo de verificación del vínculo, por tanto la evaluación entendida como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que aporta información que permite valorar tanto la enseñanza como el aprendizaje estuvo ausente. Este criterio predominante de la evaluación se puede observar en la voz de uno/a de los/as entrevistados/as: “Las tareas de enseñar y evaluar fue bastante difícil la verdad, las respuestas que uno obtenía de ellos no te permitía evaluarlos en su totalidad, sino que podías corroborar si cumplía o no cumplía” (DE11).

El tercer objetivo planteado en esta tesis y que refiere a la identificación de la relación entre las concepciones de los/as docentes respecto a la evaluación y las actividades de evaluación que implementaron durante la virtualidad, permite realizar algunas observaciones, en primer lugar todos los entrevistados/as coinciden en que los escenarios de virtualidad son significativamente diferentes a los presenciales, que debieron repensar las formas en las que planifican y llevan a cabo una clase, incluyendo los recursos, la cantidad de materiales que pondrán a disposición, las formas en las que evaluarán, resaltando sobre todo la importancia del contacto personal con el estudiante. De acuerdo a lo expuesto, podría esperarse que las actividades y propuestas de evaluación fueran coherentes con las prácticas de enseñanza y por ende adaptadas a la enseñanza virtual, sin embargo los hallazgos realizados señalan otra cosa, las propuestas de evaluación no presentan características o adaptaciones respecto a la virtualidad, son propuestas que bien podrían aplicarse en un escenario de presencialidad, el tipo de pregunta que estructuran la propuesta ponen en marcha procesos de memorización, de repetición conceptual y colocan al estudiante en un rol pasivo, la evaluación no es el hilo conductor del aprendizaje sino que más bien se trata de una instancia colocada al final de un proceso con la función de calificar, característica de la evaluación sumativa; en el mejor de los casos, en otros la evaluación fue una mera formalidad; es decir, una forma de cumplir con ciertos requisitos administrativos.

Lo planteado en el segundo y tercer objetivo brinda información que permite la constatación del segundo supuesto de trabajo, el cual refiere a que durante la virtualidad como consecuencia de la pandemia por Covid-19 las concepciones que los/as docentes tuvieron respecto a los procesos de evaluación cobraban una especial importancia, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollarían de forma virtual, y la evaluación como parte integral de aquellos debía tenerla en cuenta. A partir de las voces de los/as docentes se pudo constatar que todos/as los entrevistados/as expresan las diferencias que existe entre enseñar en una modalidad y otra, y que la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje también debió cambiar. Sin embargo, cuando se compara lo recogido en las entrevistas con los documentos en los que se puede observar las actividades de evaluación que efectivamente implementaron la relación no se da en armonía, las actividades de evaluación son actividades en las que no se aprecian adaptaciones a los escenarios de virtualidad, y que a pesar de que expresan que los escenarios presenciales son diferentes a los virtuales, las evaluaciones no reflejan esto. Son propuestas diseñadas para un escenario de presencialidad y con una función calificadora.

Como eje transversal de lo planteado hasta el momento, se encuentra el contexto de ruralidad en el cual se llevaron a cabo los procesos de enseñanza y evaluación que se analizaron hasta el momento, las voces de los docentes manifestaron cierta heterogeneidad, para algunos el contexto de ruralidad no tiene nada de particular, salvo que los estudiantes son más dóciles y que no es necesario que se tenga en cuenta el contexto rural en las propuestas de enseñanza y evaluación, respecto a esto un/a entrevistado/a decía: “Sin embargo tenés toda la otra parte de alumnos que vienen de las diferentes campañas y localidades, esos si son más dóciles, bien como gurí de campaña, bien familiar, dócil, dócil. No tiene, no digo malicia porque no es malicia lo que tienen los urbanos, pero tienen otra forma de tratar” (DE7). Sin embargo, otros/as entrevistados/as sostienen lo contrario, que la ruralidad es un contexto diferente del urbano, con sus particularidad y que debe tenerse en cuenta ya sea articulando los contenidos sobre la realidad rural como contemplando situaciones vinculados, por ejemplo, con las inasistencias, un/a entrevistado/a sostenía: “(...) estamos perdiendo la ruralidad, nos estamos transformando en liceos urbanos y tenemos que volver al liceo rural. Ese es el desafío más grande. No dejar perder esto, lo otro entender que el chiquilín rural es un chiquilín distinto (...) O, por ejemplo, cuando vos le vas a plantear un ejercicio de física no le podés plantear si el ómnibus pasó a tal velocidad. Le podés plantear una carrera de caballo, la velocidad en una carrera de caballo. Tenés que utilizar algo más contextualizado (...)” (DE2). Hay disidencias entre las voces de los entrevistados/as, para algunos la realidad rural es diferente y las propuestas de enseñanza deben contemplarla de forma directa o indirecta, para otros no hay diferencias entre un contexto y el otro, salvo que los estudiantes son más tranquilos. Ante lo expuesto, podría esperarse dos resultados, por un lado propuestas de evaluación que no tengan en cuenta el contexto rural de aquellos/as que consideran que no tiene diferencias y propuestas que integran a la realidad rural o que la tienen en cuenta. Sin embargo, en los documentos no se aprecia que se contemple la ruralidad, las propuestas de evaluación no integran el contexto y las preguntas que estructuran la propuesta de evaluación son preguntas conceptuales, de formulación de compuestos o de múltiple opción que abordan únicamente la esfera académica, y dejan a un lado el contexto rural.

Una de las preguntas eje de esta tesis refiere a las implicancias pedagógico-didácticas, en cuanto al proceso de evaluación, de las concepciones de las y los docentes de Biología, Física y Química, en el contexto de la pandemia por Covid-19. Los resultados obtenidos permiten constatar, en primer lugar que las concepciones en tanto que organizadores de naturaleza que

cognitiva que permiten darle sentido a las cosas no siempre operan de forma explícita, todos/as los/as entrevistados/as coinciden durante las entrevistas en sostener que la enseñanza de forma virtual es diferente a la presencial, que debieron cambiar las formas de pensar y desarrollar sus clases, incluyendo las formas y las estrategias de evaluación, adaptándola a ese contexto. Sin embargo, los procesos de evaluación no acompañaron este cambio, aunque la modalidad de enseñanza cambió las formas, estrategias, recursos y propuestas de evaluación no cambiaron y se implementaron como si la modalidad fuera presencial. Las implicancias, esto es, las repercusiones que tuvo la forma que los/as docentes conciben a la evaluación sobre los procesos evaluativos durante la virtualidad como consecuencia de la pandemia por Covid-19 se vinculan principalmente con propuestas de evaluación que no acompañaron el cambio de una modalidad presencial a una virtual, se continuó evaluando de la misma forma. Las propuestas de evaluación se diseñaron e implementaron de espaldas a la enseñanza virtual y de espaldas a la ruralidad como contexto a considerar. En el mejor de los casos predominó la función social de la evaluación, que se enmarca dentro de una evaluación sumativa que permite calificar a los estudiantes pero no brinda ninguna información que permita valorar y tomar decisiones sobre los procesos y estrategias de enseñanza, en otros casos fue solo una formalidad, un trámite administrativo con el que se debía cumplir. La información obtenida durante el análisis de esta pregunta permitió constatar el tercer supuesto de trabajo de esta tesis, y que se refiere a que no siempre la concepción que se tiene sobre la evaluación coincide con las formas en las que se evalúa y con las actividades de evaluación que se implementan. Todos/as los/as entrevistados/as coincidieron en sostener que la enseñanza en modalidad virtual es diferente a la presencial, que las estrategias que se implementaron tenían que ser diferentes, que los obligó a cambiar las formas en que pensaban normalmente sus clases, que la evaluación no era solo colocar y colocar tareas, que se debía pensar en los recursos que los estudiantes tenían para hacer las tareas y sin embargo las propuestas de evaluación que implementaron en ningún momento reflejaron lo que los entrevistados/as sostuvieron en las entrevistas. Esto permite constatar que, no siempre lo que se dice y piensa sobre lo que son los procesos de evaluación coincide con las formas en las que efectivamente se evalúa, y en segundo lugar que las concepciones son organizadores cognitivos que además de dar sentido a las cosas, también bloquean otros sentidos posibles y operan tanto de forma explícita como implícita.

Los hallazgos presentados hasta aquí exigen que se manifiesten y hagan presentes

algunos elementos que hacen a las características de la situación actual de la educación rural, específicamente la educación media secundaria. En primer lugar, la relación entre la educación y el contexto de ruralidad en donde ésta se desarrolla parece no tenerse en cuenta y en consecuencia el hecho educativo se desarrolla de la misma forma que en liceos urbanos, indistintamente. Este es un aspecto que debe considerarse ya que hace a los procesos por los cuales se invisibiliza la educación rural. Prada *et, al.* (1987) haciendo suyas las palabras de Julio Castro sostiene que la ciudad y el campo son contextos diferentes, con cualidades diferentes, con formas y costumbres de vida diferentes, con formas de producción distintas, estas características generan condiciones diferentes para el hecho educativo. Sin embargo, casi cuatro décadas después estas condiciones aún resultan desplazadas y la educación se desarrolla de espaldas e ignorado el contexto de ruralidad, a las políticas educativas de búsqueda de una educación inclusiva y equitativa se le suma un desafío más, considerar a la educación rural en su contexto. Mientras el contexto sea rural y el liceo sea urbano, el desafío persistirá.

En segundo lugar, la contingencia como consecuencia de la pandemia por Covid-19 dejó entrever algunas características de la formación que el cuerpo docente tiene respecto a la enseñanza y evaluación virtual. Del mismo modo que el contexto de ruralidad genera condiciones diferentes al contexto urbano para el hecho educativo, la enseñanza y la evaluación virtual tienen características que la diferencian de la enseñanza y la evaluación presencial. Son escenarios completamente diferentes, sin embargo, los hallazgos de esta tesis permiten visualizar que durante la no presencialidad, se continuó enseñando y evaluando como si el escenario fuera de presencialidad, cambiando únicamente el salón de clases por la plataforma *Schoolology* CREA o WhatsApp. Los/as entrevistados/as expresaron durante las entrevistas que ambas modalidades son esencialmente diferentes, sin embargo, en las actividades concretas de evaluación esto no se vio reflejado. Esto nos lleva a preguntarnos acerca del por qué de este hallazgo, y formular algunas hipótesis que refieren a la formación que recibieron o no para la enseñanza y evaluación virtual. Esto resulta también un desafío para las políticas de formación de los docentes y las oportunidades de formación que existen actualmente.

Si se consideran algunas interrogantes pueden plantearse algunas proyecciones que van más allá de esta tesis y que abren posibles caminos a la investigación generando la posibilidad de profundizar en el análisis de estas temáticas, a mencionar:

- Luego de decretado el fin de la emergencia sanitaria las clases retornaron a la presencialidad, ¿de qué forma ocurrió el retorno a la presencialidad luego de dos años de contingencia?
- Aunque existen muchos recursos digitales y herramientas tecnológicas ¿tienen un impacto sobre las formas en las que se concibe y lleva a cabo los procesos de evaluación?
- Los documentos oficiales que en esta tesis se analizaron no mencionan de forma explícita que se preste especial atención a los contextos rurales, sin embargo los mismos documentos enfatizan la importancia de una enseñanza contextualizada a la realidad de los estudiantes, para lo cual surge la pregunta ¿Qué implicancias tendría para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación una práctica educativa que tuviera presente en todo momento la realidad rural de la que algunos estudiantes forman parte?

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central (ANEP-CODICEN) (1986-1990). *Extensión de la Educación Media al área Rural*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020) *Monitor Educativo Liceal. Accesos y Resultados 2020 – Acceso 2021*. Montevideo: Dirección Nacional de Educación Secundaria. Disponible el 2 de febrero de 2023 en <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/informesnew>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2021) *Monitor Educativo Liceal. Resultados 2021-Matrícula 2022*. Montevideo: Dirección de planeamiento y Evaluación educativa. Departamento de estadística. Disponible el 2 de febrero de 2023 en <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/informesnew>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2021) *Monitor Educativo Liceal. Reporte individual al liceo. Resultados 2021 – Acceso 2022. Bachillerato reformulación 2006*. Montevideo: Dirección de planeamiento y Evaluación educativa. Departamento de estadística. Disponible el 2 de febrero de 2023 en <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/buscarliceo>
- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Anijovich, Rebeca. (2021) *La evaluación formativa en el contexto actual*. Montevideo: Plan Ceibal. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/2021/Evaluacin_formativa_Rebeca_Anijovich_2021.pdf
- Batthyány, Karina y Cabrera, Mariana. (Coord.) (2011) *Metodología de la investigación social. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Benítez Chará, Willington y Riascos, Yilton. (2012). “Las concepciones de los docentes sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje”, en *Actas de Congreso*, Colombia, Universidad

de Medellín, Vol. 7, N°6; pp. 1022-1029. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/19496451>

Borsotti, Carlos. (1984) *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cabero Almenara, Julio, Llorente Cejudo, María del Carmen. (2010) Comunidades virtuales para el aprendizaje, Revista electrónica de Tecnología Educativa, Universidad de Sevilla, Vol. s/d, N°34. Disponible el 2 de febrero de 2023 en <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca61.pdf>

Cabrera y Fernández-Ferrer (2020) Claves para una evaluación en línea, en Sangrá, Albert (Coord.) *Decálogo para mejorar la enseñanza de la docencia On.line*. Cataluña: editorial UOC, pp. 63-79. Disponible en: <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/122307>

Capocasale, Alejandra (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación, en *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Zonalibro, pp. 119-132 [2015].

Capocasale, Alejandra, Nossar, Karina, SajeVICIUS, Dora, Vázquez, María Inés, Marengo, Paola, Questa-Tortorolo, Mariela y Tejera, Andrea. (2021). Aprendizaje y Buenas Prácticas sobre la Pandemia en Educación Superior en Uruguay, en Gairín Sallán, Joaquín y Muñoz, José Luis. (coord.) *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Barcelona: RedAGE, pp. 222-237.

Careaga, Adriana (2001) “La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente”, *Educere*, Mérida, Universidad de los Andes, Vol. 5, N°15; pp. 345-352. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651519>

Castro, Julio. (1944) *La escuela rural en el Uruguay*. Montevideo: talleres gráficos.

Dalle, Pablo, Boniolo, Paula, Sautu, Ruth y Elbert, Rodolfo. (2005) Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales CLACSO.

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Delgado, P. (23 de Junio de 2020). *Instituto para el Futuro de la Educación*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2022, de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>

Díaz, Frida y Barriga, Ángel. (2002). Tipos de evaluación, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill, pp. 395-414.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). DOCUMENTO N°1: ORIENTACIONES EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN DEL INICIO DE LOS CURSOS 2021. Montevideo: Equipo coordinador Pedagógico. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Documento_1_-Equipo_Coordinador_de_Gestin_y_Pedaggico_2021.pdf.

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). NUEVAS ORIENTACIONES EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS. Montevideo: Equipo coordinador Pedagógico. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Documento_2_Equipo_de_gestin_y_pedaggico.pdf

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). ORIENTACIONES EN TORNO A LA SUSPENSIÓN DE LOS CURSOS PRESENCIALES. Montevideo: Equipo coordinador Pedagógico. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Documento_3_-Equipo_Asesor.pdf

Dirección General de Educación Secundaria (DGES) (2021). Documento Orientador para el escenario de No presencialidad. Montevideo: DGES. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/2021/DGES_-

[DOCUMENTO ORIENTADOR PARA EL ESCENARIO DE NO PRESENCIALIDAD 2.pdf](#)

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). ORIENTACIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN. Montevideo: Equipo Asesor Coordinador de Gestión y Pedagógico. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Equipo_Asesor_Pedag%C3%B3gico_4_Orientaciones_en_torno_a_la_evaluaci%C3%B3n.pdf

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). Período extraordinario de exámenes. Montevideo: Dirección General de Educación Secundaria. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Equipo_Coordinador_5_Per%C3%ADodo_extraordinario_de_ex%C3%A1menes.pdf

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). CONSIDERACIONES SOBRE LAS PRÓXIMAS INSTANCIAS DE EVALUACIÓN. Montevideo: Equipo Coordinador de Gestión y Pedagógico. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Documento_6_Equipo_asesor_pedagogico.pdf

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). PAUTAS PARA EL CIERRE DEL PRIMER SEMESTRE DEL AÑO LECTIVO 2021. Montevideo: Equipo Asesor Coordinador de Gestión y Pedagógico. Disponible en: https://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/inicio2021/equipo_coordinador_pedagogico/Documento_7_Pautas_para_el_cierre_del_primer_semestre.pdf

Dirección General de Educación Secundaria (CES) (2021). Cierre de Cursos 2021-2022. Montevideo: Equipo Asesor Coordinador de Gestión y Pedagógico. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/2021/DOCUMENTO_8_FINAL_y_DEFINITIVO_VERIFICADO_PARA_LA_WEB_-_CIERRE_CURSOS_2021.pdf

- Dirección General de Educación Secundaria (DGES) (2021). Complemento Documento N° 8. Montevideo: Equipo Coordinador Pedagógico y de Gestión. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/Resoluciones%20y%20normativa/Resoluciones%20tratados%20y%20considerados/2021/2021_25_03_005722.PDF
- Elola, Nydia, Zanelli, Norma, Oliva, Ana y Toranzos, Lilia. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Ferreiro, Agustín. (1960) *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- Flores, Pablo. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Investigación durante las prácticas de enseñanza*. Granada: Comares. Disponible en: <http://www.ugr.es/~pflores/textos/aRTICULOS/Investigacion/UNOTesis.pdf>
- Fumagalli, Laura (1993). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Furman, Melina Gabriela, Poenitz, María Verónica y Podestá, María Eugenia (2012). “LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS” *Praxis & Saber*, Boyacá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Vol. 3, N°6; pp. 165-189 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248390008.pdf>
- Furman, Melina. (2021) *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Galván, Lucila. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Vol. 1, N°2; pp. 48-69.
- García Montejo, Selva (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa, en *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Zonalibro, pp. 101-118 [2015].

- Gil, Daniel y de Guzmán, Miguel (2001) La necesidad de innovaciones en la evaluación, en García, Noemí y Guerra, MaríaTeresa (Coord.) *La enseñanza de las ciencias naturales en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 881-88. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/04/La-ense%C3%B1anza-de-las-Cs-Naturales-en-la-escuela-primaria.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hodges, Charles, Moore, Stephanie, Lockee, Barb, Trust, Torrey, Bond, Aaron. (27 de Marzo de 2020). La diferencia de la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause review*. Disponible el 30 de noviembre de 2022 en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jorba y Sanmartí (1997) La Evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias, en Del Carmen, Luis (coord.) *En la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, pp. 155-199.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019) *EUTIC 2019 Informe*. Montevideo: Presidencia Uruguay. Instituto Nacional de Estadística. Disponible el 30 de noviembre de 2022 en <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/sites/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/files/2020-09/Informe%20EUTIC%2009%202020.pdf>
- Santos, Límber y Viola, Alejandra (2014). “Evaluación de aprendizajes en grupos multigrados de escuela rurales”, *Aulas de Innovación Educativa*. N° 229. pp.23-29. Disponible en <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1754430/Una+aproximaci%C3%B3n+al+concepto+pedag%C3%B3gico+de+aula+multigrado.pdf/cd68028e-b044-7a9c-9134-a0c4f425bdba>

Litwin, Edith (1998) *La EVALUACIÓN: CAMPO DE CONTROVERSAS Y PARADOJAS O UN NUEVO LUGAR PARA LA BUENA ENSEÑANZA* en de Camiloni, Alicia, Celman, Susana, Litwin, Edith y Palou de Maté, María del Carmen (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. México: Paidós Educador, pp. 11-33.

Martínez, Nelson (2023). “Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva” en *Diálogos*, Salvador, Editorial Universidad Don Bosco, N° 5; pp. 23-32. Disponible en: <https://core.ac.uk/outputs/47265027?source=oai>

McMillan, James y Schumacher, Sally. (2005) *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Moreno, Tiburcio. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Moreno, Mar y Azcárate, Carmen. (2003) “Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales”, *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 21, N°2; pp. 265-280. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21935>

Naciones Unidas (2018) *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Prada, Abner, Rodríguez, Ubaldo, Soler, Miguel y Vallarino, Yolanda. (1987) *Julio Castro Educador de pueblos*. Montevideo: ediciones de la banda oriental.

Ponte, João (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação, en Brown, M., Fernandes, D. et. al. (eds.). *Educação matemática. Temas de investigação*. Lisboa:SEM-SPCE. Disponible en: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20%28Concep%C3%A7%C3%B5es%29.pdf>

Rodríguez-Gómez, Gregorio, Ibarra-Sáiz, M^a Soledad, Gallego-Noche, Beatriz, Gómez-Ruiz, Miguel Ángel; y Quesada Serra, Victoria (2012) “LA VOZ DEL ESTUDIANTE EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UN CAMINO POR RECORRER EN LA UNIVERSIDAD RELIEVE”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, Universidad de Valencia, Vol. 18, N°2; pp. 1-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91625870002>

Rubilar, Sandoval, Maldonado-Fuentes, Carolina y Tapia-Ladino, Mónica. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión, en *Páginas de Educación*, Universidad Católica del Uruguay (UCU), Vol. 15, N° 1; pp. 39-75. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2638>

Ruiz, Guillermo Ramón. (2020) Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3b) pp. 45-59. Disponible el 3 de marzo de 2023 en https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003/12195

Ruiz Olabuénaga, José Igancio. (2009) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos, Limber. (2013) La educación rural como objeto de estudio. Investigación académica, investigación y práctica. *Quehacer educativo*. N° s/d; pp. 84-96.

Soler, Miguel. (1996) *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Instituto del tercer mundo.

Stake, Robert. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

UNESCO/OREALC (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – *América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

Zabala, Antoni. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: editorial Graó.

ANEXOS

Anexo1. Pauta de entrevista semiestructura en profundidad a docentes

1-¿Cómo fue su inicio en la carrera docente?

2- En relación a su experiencia en enseñanza secundaria rural, ¿qué podría comentar?

3- ¿Qué significado tiene para usted desempeñarse como docente en un liceo rural?

4- Durante los años 2020 y 2021 la pandemia por covid-19 forzó el cierre temporal de las instituciones educativas ¿produjo algún cambio en su desempeño docente?

5-¿Qué comentarios le merece la modalidad de enseñanza que se desarrolló luego de que la ANEP decretara el asilamiento preventivo en el primer semestre del año 2021?

6- En relación al período de no presencialidad ¿Qué podría comentar respecto a las tareas de enseñar y evaluar?

7- ¿Cómo le resultó el trabajo con herramientas digitales durante ese tiempo?

8- A la hora ejercer la docencia ¿Qué desafíos como docente se ha encontrado en la enseñanza media rural?

Anexo 2. Pauta para el análisis documental

Etapa 1

Elementos a encontrar	Documentos producidos con fines oficiales
Características de la evaluación sugerida: ¿Con qué objetivo evaluar?	a- Programa de asignaturas: Biología Física química.
Actividades de evaluación sugeridas al docente.	b- Apartado dedicados a la evaluación.

Etapa 2

Elementos a encontrar	Documentos producidos con fines profesionales
Contempla el contexto rural en la propuesta de evaluación: a- Lo integra en la propuesta de forma directa, vinculando lo trabajo con el contexto próximo. b- Contempla la ruralidad de forma indirecta, puede realizarse a pesar de la conectividad.	a- Actividad que haya subido el docente a CREA. b- Informes producidos por el docente respecto al grupo.
Actividades propuestas específicamente para una modalidad de enseñanza no presencial	
¿Qué tipo de preguntas o consignas se realizan? a- Apelan a la memoria b- Permiten respuestas abiertas por parte de los estudiantes. c- Reproducir la temática ya trabajada.	
¿En qué momento se propuso la actividad? a- Al final de un proceso b- Como parte del proceso	
Retroalimentación: a- No posibilita b- Si posibilita: I) ¿De qué forma se realiza?	