



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

**La evaluación de la calidad educativa Aprender 2016 en tres medios de prensa
argentina**

Valeria Alejandra Videla

Directora: Wainerman, Catalina

Buenos Aires, noviembre 2022

Para Jonatan



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

A mi marido, por el apoyo incondicional, por acompañarme siempre y estimular a que finalice este proyecto pese a las dificultades.

A mis hijos por saber esperarme en los años que estuve más ausente realizando la investigación.

A mi familia por el aliento continuo para concluir este proyecto.

A mis padres que, a su manera, siempre me han apoyado, a mi mamá que es ahora una luz en el cielo.

A mi tutora Catalina Wainerman por la guía, inspiración, la paciencia y las enseñanzas tanto académicas como humanas, sin duda, sin su ayuda y acompañamiento no lo hubiera logrado.

A Victor Volman por facilitarme los documentos técnicos de la evaluación, sin ellos no podría haberse realizado este estudio.

A la Universidad de San Andrés, a cada profesor por sus enseñanzas.

A mis compañeros de cohorte, grupo humano maravilloso, quienes acompañaron con palabras, lecturas e intercambios, una verdadera comunidad de aprendizaje.

Esta tesis ha sido posible gracias a la ayuda financiera de la fundación Galperín que creyó en mis posibilidades de superación. Gracias por hacer posible que todos podamos acceder a educación de calidad para realizar aportes científicos a nuestra sociedad.

Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

INDICE

Resumen.....	11
Introducción.....	13
Capítulo 1: Estado de la cuestión.....	21
Capítulo 2: Marco teórico: Evaluación y calidad. Concepción y mediciones.....	36
2.1 La evaluación. Distintos tipos y concepciones.....	36
2.2 La evaluación de la calidad educativa en la Argentina.....	42
2.2.1 Evaluaciones Internacionales.....	46
2.2.2 Antecedentes de Evaluaciones Nacionales.....	49
2.3 La evaluación "Aprender".....	50
2.3.1 Marco Legal.....	53
2.3.2 Documentos técnicos.....	54
Capítulo 3: Metodología.....	58
3.1 Acerca de las fuentes y recolección de datos.....	58
3.2 Acerca del abordaje de análisis.....	62
Capítulo 4: Contexto.....	67
Capítulo 5: Resultados.....	85
5.1. Análisis de noticias que contienen información.....	86
5.1.1 Concepción de Calidad educativa.....	87
5.1.2 Objetivo.....	90
5.1.3 Tipo de evaluación.....	91
5.1.4 Qué se evalúa.....	93
5.1.5 A quién está dirigida.....	94
5.1.6 Antecedentes de la evaluación.....	95
5.1.7 Cuadernillos complementarios.....	96
5.1.8 Uso de resultados.....	97

5.1.9 Cobertura.....	98
5.1.10 Aplicadores de la Evaluación.....	99
5.2 Análisis de noticias que contienen opiniones/reacciones sobre la evaluación.....	100
5.2.1 Motivos que justifican reacción a la evaluación.....	102
5.2.1.1 Motivos en contra: Tipo de evaluación.....	103
5.2.1.2 Motivos en contra: Uso de resultados.....	105
5.2.1.3 Motivos en contra: Elaboración de la evaluación.....	110
5.2.1.4 Motivos a favor: Tipo de evaluación.....	114
5.2.1.5 Motivos a favor: Uso de resultados.....	115
5.2.2 Acciones realizadas.....	116
5.2.2.1 Acciones en contra de la evaluación.....	117
5.2.2.2 Acciones a favor de la Evaluación.....	123
Conclusiones y reflexiones finales.....	128
Bibliografía.....	132

INDICE DE ABREVIATURAS

- ADEMY: Asociación de Enseñanza Media y Superior.
- ATEP: Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales.
- AUH: Asignación Universal por Hijo.
- CEA: Confederación Educadores Argentinos.
- CFE: Consejo Federal de Educación.
- CTA: Central de Trabajadores de la Argentina.
- CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- CONADU: Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- ERCE: Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
- ICCS: International Civic and Citizenship Education Study.
- LEN: Ley Nacional de Educación.
- LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- MEyD: Ministerio de Educación y Deporte.
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- ONE: Operativo Nacional de Evaluación.
- OREALC/UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- PERCE: Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.
- PISA: Programme for International Student Assessment.

SADOP: Sindicato Argentino de Docentes Privados.

SEE: Secretaría de Evaluación Educativa.

SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

SUTEBA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

UDA: Unión Docentes Argentinos.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UTE: Unión de Trabajadores de la Educación.



RESUMEN

El Ministerio Nacional de Educación de la Argentina anunció que realizaría un Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa denominado *Aprender* en 2016. Distintos actores relevantes –directivos, docentes, sindicatos docentes, alumnos, familias, especialistas, gobernantes, ex gobernantes– reaccionaron de múltiples maneras a dicha implementación. Los medios de prensa tomaron el anuncio y lo transmitieron a la sociedad según las posiciones ideológicas y las político-partidarias de los grupos corporativos que los manejan. La presente investigación buscó indagar cómo y con qué grado de validez la prensa escrita informó acerca de la medición de la calidad educativa mediante la prueba *Aprender* 2016 y qué reacciones recogió de sectores sociales relevantes. A través de un abordaje cualitativo, utilizamos como fuente de datos secundarios los artículos periodísticos relevados entre marzo de 2015 y diciembre de 2016 de las versiones *online* de *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*, según tres periodos –“Antes”, “Durante” y “Después”– del examen. Para evaluar su veracidad contrastamos los artículos periodísticos con los documentos ministeriales de la Evaluación *Aprender* 2016. Los resultados obtenidos muestran que la información técnica transmitida por tres medios es escasa y se concentra en el periodo antes de la evaluación. Se evidencian errores en lo transmitido pero lo que más preocupa es que los medios hayan manejado información no contenida en los documentos técnicos en relación al uso de los resultados. Los discursos que brindan los gobernantes no coinciden con lo descrito en los documentos técnicos, éstos son retomados por los distintos actores sociales relevantes para accionar en su contra. En relación a las reacciones de sectores sociales la mayoría se concentra en el periodo durante el examen y tuvieron una posición negativa ante la implementación de la prueba *Aprender* 2016. Éstas denotan desconocimiento sobre el examen, dejando traslucir una sensación sobre propósitos ocultos del examen. Lo encontrado mueve a la reflexión acerca de la relación sociedad-educación-medios, en particular, sobre la forma de comunicar por parte del ministerio de educación los eventos del sistema educativo argentino tanto a los ejecutores del sistema (informados oficialmente sólo unas semanas antes del examen) y, a los medios de prensa que accedieron a información no contenida en los documentos oficiales y que transmiten con poca veracidad a la sociedad información de alta relevancia educativa.

Palabras Clave: evaluación; Calidad Educativa; Cultura de Evaluación; evaluación *Aprender* 2016; medios de prensa online; sociedad; Sistema Educativo.



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo general indagar cómo y con qué grado de validez la prensa escrita informó a cerca de la medición de la calidad educativa mediante la prueba *Aprender* 2016 y qué reacciones recogió de sectores sociales relevantes. A través de un análisis cualitativo, se persiguieron dos objetivos más específicos. Por un lado, indagar la validez con que tres medios de prensa escrita –*Clarín*, *La Nación* y *Página 12*– en su versión *online* transmitieron información sobre la prueba *Aprender* en contraste con los documentos técnicos de dicha prueba en tres periodos –“antes”, “durante” y “después” de la evaluación–; relevada entre marzo de 2015 y diciembre de 2016. Por otro lado, indagar las reacciones de sectores sociales relevantes –directivos, docentes, alumnos, familias, gremios docentes, gobernantes, y especialistas en los mismos periodos mencionados.

El interés en realizar la presente investigación se gestó a partir del diálogo con mi tutora, la Doctora Catalina Wainerman, quien observó la gran revulsión social que produjo la presentación del examen. Esta circunstancia coincidió con la experiencia personal de haber vivido, en tanto madre y docente, las reacciones de la comunidad educativa frente al anuncio del Operativo *Aprender* en 2016. En ese momento, distintos colegas cuestionaron el hecho de que, siendo docente, llevara a mi hijo a rendir la evaluación. Además, me tocó ver los frentes de las escuelas empapelados con carteles que sugerían hacer faltar a los alumnos, la demostración de enojo, malestar, oposición de docentes y gremios con leyendas *¡No a la Evaluación!* y, finalmente escuchar las reuniones informales entre docentes y padres en la puerta de la escuela. Todas estas situaciones conforman un episodio en la historia de las evaluaciones en nuestro país que considero, merecían un análisis detallado.

En el transcurso de la investigación, surgió la posibilidad de elegir el “camino corto” y quedarnos únicamente con el análisis de la información transmitida por los medios de prensa en contraste con los documentos técnicos de la prueba *Aprender* 2016; o “tomar el camino largo”, incluyendo el análisis de las reacciones de los sectores sociales relevantes, que era lo que más nos atraía.

A sabiendas de que no se registran abundantes investigaciones que aborden esta temática, decidimos acercarnos de manera exploratoria, utilizando como fuente de datos

secundarias los artículos periodísticos de medios de prensa argentina seleccionados por tres criterios, prensa escrita, amplia difusión nacional y diversidad de orientaciones y posturas editoriales. Además se utilizaron los documentos ministeriales oficiales del examen para poder medir la validez de la información transmitida en los artículos relevados.

Con la finalidad de obtener una información más completa sobre lo que los medios transmitieron sobre este evento educativo particular decidimos trabajar con tres medios de prensa. Al mismo tiempo esta triangulación permitió una mirada de mayor validez sobre lo que vimos de la calidad de la información de prensa transmitida a la sociedad. La justificación de los criterios que escogimos se encuentra en el capítulo metodología.

A principios de 2016, la Presidencia de la Nación Argentina, que hacía unos meses había asumido la conducción del país, anunció a través de su Secretaria de Calidad Educativa, Elena Duro, que se realizaría una evaluación de calidad educativa denominada *Aprender* para conocer de manera objetiva la condición de la calidad de la educación del país (*La Nación*, 22/04/2016b). Este anuncio produjo una convulsión mediática y social, ya que en 2015, se había dado a conocer que la evaluación estandarizada internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA), desarrollada durante 2012, había sido mal aplicada en Argentina debido a que la muestra empleada no era representativa y no cumplía con los parámetros solicitados por la entidad organizadora (*La Nación*, 5/12/2016; *Clarín*, 6/12/2016e). Por este motivo se descalificó al país, anulando los resultados de Argentina en el ranking.

Otro de los anuncios que colaboró a cuestionar la calidad fue la presentación de los resultados de la evaluación Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos resultados dieron lugar a diferentes posiciones en la prensa relevada. *Clarín* priorizó los datos que marcaron una gran diferencia entre la gestión privada y estatal (*Clarín*, 31/07/2015), mientras que *Página 12* se focalizó en los avances en lectura logrados en todo el país, en establecimientos de ambas gestiones (*Página 12*, 31/07/2015). En el informe se muestra que Argentina se encuentra por encima de la media regional en las áreas de Matemáticas, escritura y lectura. Sin embargo, en Ciencias Naturales se encuentra igual que la media regional. Además, junto a Uruguay es el país que posee menor desigualdad económica, lo que permite una mayor equidad de acceso al Sistema Educativo. Finalmente, la diferencia de puntuación entre las escuelas estatales y

privadas tiende a disminuir cuando se controla o iguala el nivel socioeconómico, salvo en Matemática. Estas miradas contrastadas muestran que los medios de prensa poseen intencionalidades diferentes, tal como lo menciona Ravela (2015). Si bien no es la intención de esta investigación profundizar en estos aspectos, no podemos dejar de mencionarlos ya que éstas hacen a las diferencias de transmisión de información entre los medios de prensa.

La sumatoria de estos acontecimientos dio lugar a un cuestionamiento público acerca del estado de la calidad de educación en Argentina, especialmente enfocado en la necesidad y modalidad de la evaluación presentada por el Ministerio de Educación y Deportes (MEyD) de la Nación. Los medios de comunicación se hicieron eco de estos planteos convocando en diversos momentos a actores sociales y especialistas para dar a conocer sus opiniones.

El anuncio del MEyD en los medios de prensa sobre la implementación de la evaluación *Aprender* en todo el país, su formato, objetivos y propósitos produjo una explosión de disconformidad de los gremios docentes, quienes organizaron múltiples eventos y acciones que dieron muestras de su posición. Involucraron a docentes, directivos, alumnos y familias, incentivándolos al rechazo hacia la prueba de calidad educativa. En este contexto, la aplicación de *Aprender* 2016 generó en los distintos actores múltiples interrogantes y controversias a su validez. Además, cuestionaron la manera en que fue confeccionada, el uso que se le daría a los resultados y el propósito que tenía, dando a entender en todo momento que había intenciones ocultas para la toma de decisiones en relación a la educación argentina.

Sin lugar a dudas, la presentación de la evaluación de calidad educativa fue “la gota que rebalsó el vaso”, ya que desde hace varias décadas la sociedad y los medios de comunicación afirman que la calidad de la educación en Argentina está deteriorada. Así lo asevera Daniel Filmus por entonces Ministro de Educación Nacional, “esta falta de calidad ha sido expresada como crítica que se ha realizado sobre el funcionamiento del sistema educativo” (1995: 11). Además, el ex Ministro plantea que la calidad educativa “posee diversos significados según los actores (organismos internacionales, funcionarios, empresarios, investigadores, maestros, padres, etc.) que le den significado” (Ibidem). En otras palabras, la calidad educativa posee varias aristas por donde mirarla y según quien la mire, la crítica desde su lugar.

El cuestionamiento de la evaluación de calidad educativa tiene sus orígenes en una cuestión mucho más profunda que la misma prueba y está relacionado con las funciones

de la escuela, el para qué educar. De esta manera, Fernández Enguita, Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, sostiene que la “escuela y la educación extraen sus objetivos de la sociedad que los rodea, aunque no siempre del mismo lugar [al que pertenece]” (1990: 98). La institución educativa es, para Fernández Enguita, una institución débil, ya que en todas las épocas ha tenido que redirigir y redefinir sus objetivos, algo que no ocurre cuando se hace referencia a los ejércitos o la iglesia puesto que sus objetivos están claros (Ibidem). Continuando con las ideas del mismo autor:

La escuela es considerada casi por definición como algo rígido e inerte y resulta, por tanto, más fácil de condenar bajo la acusación de ‘desajuste’ en relación a las necesidades. Valdría la pena, sin embargo, comprobar qué es más inelástico: si la escuela en relación a cambios culturales o la producción en relación a las posibilidades tecnológicas y los cambios en las necesidades del consumo (Fernández Enguita, 1990: 99).

Con esta afirmación podemos echar un poco de luz sobre el tema tan cuestionado: la escuela como espacio de aprendizaje y sociabilización, sobre el que la sociedad apunta su mirada permanentemente para comparar los avances que hace en relación a los cambios culturales que la anteceden. En apariencia, los esfuerzos de la escuela por seguir los cambios culturales nunca son suficientes, dado que el contexto en el que se inserta cambia de manera abrupta constantemente.

Por este motivo, cuando hablamos de la idea de calidad y eficiencia en la escuela nos encontramos con términos que no son nuevos. El autor menciona que ambos términos fueron incorporados desde el ámbito empresarial, y están asociados a la “idea de rendimiento”, también “se asocia a algo que distingue un bien o servicio de los demás que el mercado ofrece” (Fernández Enguita, 1990: 120). Ribet Giacchino sostiene que la educación debe

Logra(r) alcanzar sus fines y metas específicas y, por lo tanto, permite la adquisición de los conocimientos, la actualización de las capacidades personales necesarias para el desarrollo de la personalidad y la propuesta y realización del propio proyecto de vida, en el marco de una sana inserción social (1995: 65).

Tal como sostiene Ribet, adoptamos para nuestra investigación el concepto de calidad educativa propuesto en la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 de 2006, esto es, entendiéndola en un sentido integral, valorando no solo los resultados de los exámenes nacionales e internacionales sino entendiendo que es necesario complementarlos con otras miradas del proceso educativo. En otras palabras, la significación que la sociedad otorga a la escuela es lo que realmente la escuela va a producir. Tal como mencionaba Fernández Enguita, la escuela es una construcción de la sociedad, un reflejo de su estado

y de su constante cambio. Dubet y Martuchelli (2000) lo expresan claramente al destacar que

Importa construir una imagen de la sociedad para que nos demos cuenta que hoy nos encontramos en un cruce de caminos involucrados en cambios [...] tan importantes como los que conocieron los padres fundadores cuando se constituyeron las sociedades democráticas, industriales y nacionales (2000: 16).

Un ejemplo claro de esta nueva significación o construcción de la sociedad son los titulares publicados por los medios de prensa que manifestaron las reacciones de los distintos sectores de la sociedad respecto de la evaluación del sistema educativo: “La evaluación escolar que debuta con un ‘está reprobado’ (Página 12, 18/10/2016e), “El rechazo gremial, entre la realidad y la ideología (La Nación, 19/10/2016e), “Ayer fue el primer día de la prueba obligatoria ‘Aprender 2016’. Tachaduras, dibujitos, y frases, en rechazo a la evaluación ‘Aprender’. Fue la medida que tomaron los alumnos que se opusieron en escuelas de Capital y el Conurbano” (Clarín, 18/10/2016b). Docentes, directivos, gremios docentes y parte de la sociedad pusieron de manifiesto su desacuerdo con la evaluación Aprender 2016 a través de diversos argumentos. Los estudiantes secundarios, expresaron su desacuerdo con la evaluación, diciendo a La Nación que el Ministerio de Educación “quiere hacer un ranking para premiar los diez primeros colegios, de ser así, se trataría de una relación premio-castigo, sin considerar estos contextos sociales” (17/10/2016). Los gremios docentes, por su parte, rechazaron la evaluación y promovieron la oposición de toda la comunidad a través de afiches, panfletos, cadenas de e-mails, con leyendas como “NO A LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA” (Clarín, 22/10/2016; La Nación, 18/10/2016a), también dijeron que el operativo se resolvió sin consultarlos y que no convocaron a los docentes para su armado. El Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), observó que esta evaluación contiene “muchas falencias en los criterios de evaluación” y, que “la estandarización la convierte en inútil para realizar mejoras en cada escuela” además, “irritan a los trabajadores y son tenidas como componentes del ajuste para perturbar las condiciones salariales y laborales” (Clarín, 12/10/2016a). Algunos miembros de los gremios incluso llegaron a promover la inasistencia de docentes y alumnos a las aulas como forma de boicotear la operación Aprender (La Nación, 19/10/2016c). Por otro lado, los docentes embanderados con esta postura anti evaluación de la calidad de la educación, llevaron adelante campañas en las que involucraron a los alumnos y las familias para incentivar el ausentismo mediante reuniones informales a la salida de la escuela, colgando pegatinas de afiches con la información que presentaron los gremios. Página 12, expresó

una mirada diferente, haciendo responsable al gobierno y además acusando a los medios opositores, *Clarín* y *La Nación*, de apoyar las decisiones políticas que se tomaban sobre educación. El Licenciado Andújar, publicó un artículo en este medio, donde expresa que

La prensa hegemónica, que a principio de año había instalado el tema en la agenda, a esta altura puede sacar a la luz las tapas que tenía (ya preparadas desde aquel momento) para el día posterior a que se informen los resultados del operativo de evaluación: “La pesada herencia no era sólo económica. El populismo y su pedagogía de la compasión dejaron a la calidad educativa al borde de un abismo. Urge una reforma educativa en serio. (Andújar, Página 12, 16/10/2016).

Los resultados de la evaluación que recién se aplicaría en los siguientes tres días ya poseían un diagnóstico. Así lo sostuvo también el ex Ministro de Educación Sileoni, quien afirmó que “se está preparando un diagnóstico de terror” (*Página 12*, 18/10/2016f) y que estos datos se utilizarían para justificar los ajustes en educación. Estas reacciones manifestadas por los diferentes sectores de la sociedad, a través de los medios de prensa, son una oportunidad privilegiada para indagar la información difundida y las reacciones de sectores sociales relevantes ante la evaluación de la calidad educativa.

Y ahora, retomamos las preguntas concretas que guiaron nuestra investigación y que fueron: ¿Cómo y qué transmitieron los diarios *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* la información sobre la Evaluación Aprender relevada en 2016? ¿Qué información privilegiaron? ¿Usaron los documentos emitidos por el Ministerio de Educación como fuente de información? ¿Qué decían efectivamente estos documentos oficiales? ¿La evaluación Aprender fue implementada como era esperado? ¿Qué seguimiento hicieron sobre el tema? ¿Qué voces autorizadas/ válidas transmitieron las noticias? ¿Cómo recibió la sociedad la información sobre la Evaluación Aprender en 2016? ¿Cómo reflejaron los medios de comunicación las reacciones de la misma sociedad? ¿Cuáles fueron las manifestaciones de agrado o desagrado que transmitieron en los medios de comunicación? ¿Fueron consultados los expertos en el tema?

Los datos obtenidos nos permitieron conocer la información que se difundió por la prensa a la sociedad en relación al objetivo, a la población involucrada, a las características del contenido y aplicación de la prueba Aprender; evaluar en qué medida esa información sobre el operativo se transmitió válidamente, de modo sesgado o distorsionado, es decir, si el periodismo informa de modo veraz o si banaliza y/o ideologiza el hecho convirtiéndolo en uno de carácter político-partidario antes que uno de monitoreo o de rendición de cuentas de los logros del sistema educativo en los niveles primario y secundario y, finalmente conocer los posicionamientos de diversos sectores de la sociedad ante el operativo. En otras palabras, tras conocer qué mensajes y de qué

calidad transmitió la prensa escrita online a la sociedad en ocasión del operativo Aprender 2016 (siendo el sujeto emisor la prensa y la sociedad el sujeto receptor) pudimos conocer un poco más sobre la complejidad de la sociedad.

Este informe de investigación se encuentra organizado en cinco capítulos. En el primero se expone el estado de la cuestión, la búsqueda de las diferentes investigaciones en torno a la temática de la calidad educativa y la evaluación estandarizada en Argentina. Se evidencian pocas investigaciones en torno a la temática en el país, y la mayoría realiza comparaciones con otros países sobre el rendimiento educativo de exámenes internacionales, como PISA, TIMSS y TERCE. Entre los menos, se intenta explicar el bajo rendimiento utilizando diferentes indicadores, como nivel socioeconómico, asistencia a establecimientos públicos o privados, repitencia, entre otros. Entre las investigaciones locales son escasas las que analizan el proceso de implementación del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y algunas solo repiten modelos de explicación de resultados. Se encuentra una investigación que utiliza los resultados de Aprender 2016 para realizar un análisis cuantitativo. Se desarrollan estudios sobre la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CONEAU), examen estandarizado universitario nacional, para analizar la relación de los exámenes con la mejora de la calidad universitaria y finalmente se desarrolla una investigación que indaga la implementación de la Evaluación Aprender en 2016.

En el segundo capítulo se presenta y describe el marco teórico del estudio, en relación a la evaluación, los distintos tipos y concepciones para abordar la temática de la calidad educativa. El propósito no es entrar en el extenso debate sobre su definición, sino acercarnos a la definición propuesta por la LEN 26.206. Además, se desarrollan los diferentes exámenes internacionales que se llevan a cabo en nuestro país. Por otra parte, se mencionan los antecedentes nacionales de la evaluación estandarizada. Al final se desarrollan las características de la propuesta del Operativo Aprender, las normativas y los documentos técnicos.

El tercer capítulo desarrolla la metodología, explicitando la manera en que se seleccionaron los medios de prensa *online*, la cantidad de artículos relevados y la justificación del abordaje de análisis como estudio cualitativo a través del estudio de caso.

En el cuarto capítulo se caracteriza el contexto que enmarca la comunicación de la implementación de la evaluación, a partir del cual se puede observar cómo la temática sobre la calidad educativa entra en agenda desde 2015, antes de la elección presidencial. El tema continúa posteriormente a la asunción del nuevo presidente, mediante reiterados

cuestionamientos al descenso en los puestos de rankings mundiales de la Argentina, sosteniéndose activo hasta que se implementa la nueva modalidad de examen nacional *Aprender* en 2016.

Finalmente, el quinto capítulo expone los resultados de la investigación. Para ello se diferencian dos acápite. Por un lado, se abordan las noticias que contienen información técnica del examen nacional, explicitando cada indicador indagado. Por otro, se desarrollan las reacciones de los diferentes actores con sus manifestaciones en contra y a favor del examen.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se abordan las investigaciones relevadas acerca de la evaluación estandarizada y calidad educativa. Sin embargo, poco se ha registrado, entre los materiales consultados, acerca de las evaluaciones de calidad educativa en la Argentina. En este sentido, la presente investigación aborda un objeto de estudio con pocos antecedentes: la relación entre sociedad, educación y medios. Más específicamente: conocer la información difundida y las reacciones de sectores sociales relevantes ante la evaluación de la calidad educativa. El caso de la prueba *Aprender 2016* según tres medios de prensa *online* –*Clarín*, *La Nación* y *Página 12*– seleccionados por tres criterios, medios de prensa escrita, amplia difusión nacional y diversidad de orientación editorial.

Los estudios revisados suelen abocarse a los siguientes objetivos: analizar los motivos del bajo rendimiento académico de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas, realizar comparaciones entre los puntajes obtenidos en distintas ediciones de PISA, cuestionar la validez de este sistema estandarizado para medir la calidad educativa o estudiar las políticas educativas llevadas a cabo. A continuación, las presentamos según temática y ordenadas históricamente.

Según los estudios de Rodrigo (2013), Jiménez y Paz (2014), Barafani (2017), Quiroz, Dari y Cervini (2018) y Fernández Hurst (2019), el bajo rendimiento de los alumnos está relacionado no solo con el nivel socioeconómico –asistencia a escuela privada o estatal– y/o el nivel cultural y/o educativo de los padres, sino también con las condiciones pedagógicas en que se da el aprendizaje.

Rodrigo (2013) en su Tesis de Doctorado indaga las evaluaciones de calidad PISA para analizar y explicar el bajo rendimiento de los alumnos en la Argentina en relación a los españoles. A partir de los resultados concluye que el bajo rendimiento escolar de los alumnos de quince años no se debe a su nivel socioeconómico ni depende de su asistencia a establecimientos privados o públicos. A través de entrevistas y de la identificación de tres aspectos claves, muestra que la conjunción de ellos favorece a la desigualdad de aprendizaje de la Argentina. Estos aspectos son “las prácticas de transmisión de conocimientos curriculares, la utilidad del libro de texto, y las horas impartidas de clase en la escuela” (2013: 29). Además, la autora demuestra que en nuestro país la falta de uso

de libros de texto, las pocas horas de clase y la función asistencialista de la escuela produce una distorsión en la transmisión de contenidos y, como consecuencia, menor nivel de aprendizajes. Para la autora, el *status* que se le da al docente y los múltiples trabajos que posee, así como el escaso salario que recibe, inciden en un déficit de dedicación y recursos al momento de organizar sus clases; lo que afecta directamente el rendimiento de los alumnos en los exámenes. Advierte que los docentes toman las evaluaciones estandarizadas “como una amenaza y desvalorización a su trabajo” (2013: 359). Asimismo, quienes se hacen eco de esta situación son los medios de comunicación, que luego presentan los resultados de las evaluaciones “como si los países compitieran en una liga deportiva, de manera descontextualizada y donde prima el titular dramático” (*Ibidem*).

En un intento por cuantificar y explicar el bajo rendimiento de los estudiantes argentinos, Jiménez y Paz (2014) investigaron, las pruebas PISA en la Argentina y compararon sus ediciones 2000, 2006 y 2009, preocupados por el descenso de los puntajes obtenidos en las evaluaciones en el país e incluso entre los países de la región. Los puntajes obtenidos en Comprensión Lectora registrados en la edición 2000 fueron de 418, en 2006, 373 y, en 2009, 398 puntos. En Ciencias se obtuvieron 396, 391 y 400 puntos respectivamente, mientras que en Matemática, 387, 381 y 388 puntos. Un análisis cuantitativo con una metodología de regresión multinivel concluye que el rendimiento de los alumnos en el trienio 2006-2009, no mejoró lo suficiente en comparación con otros países vecinos, pero tampoco empeoró. Los autores coinciden como dijimos antes, en que no existe una única explicación para la variación en los puntajes obtenidos.

Además, mencionan que para los análisis temporales se suelen considerar las evaluaciones internacionales y no así las nacionales porque los primeros contienen los micro-datos necesarios. Esta situación es corroborada cuando los autores tratan de realizar comparaciones metodológicas con otras evaluaciones de calidad como el Operativo Nacional de Educación (ONE), el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). La primera dificultad encontrada es que los resultados de las evaluaciones ONE, a partir del año 2005, son presentados por niveles de logro, sin mantener el modelo anterior, como porcentajes de respuestas correctas; a pesar de esto, las ediciones 2007 y 2010 confirman una tendencia a la mejora. Afirman que en el año 2000 los resultados fueron inusualmente superiores y por eso es el año que suele utilizarse para comparar los desempeños escolares. En última instancia observan, a partir del análisis multivariado, que el

desempeño académico de los alumnos que asisten a escuelas estatales o rurales es mayor en 2009 que en el 2000, y que también es mayor la cantidad de alumnos que asisten a dichas instituciones. Sin embargo, a nivel individual el desempeño en el examen es mejor según el estrato socioeconómico de la familia, en especial en la edición 2009.

Quiroz, Dari y Cervini (2018), a su vez, comparan la educación pública y privada en la Argentina utilizando los datos de PISA 2015. Lo mismo hacen las investigaciones que abordan los diversos estudios de la UNESCO, las evaluaciones TERCE y SERCE donde se arriba a conclusiones similares (Cervini, 2009; Duarte, Bos y Moreno, 2009; Murillo y Martínez Garrido, 2017 en Quiroz *et al*, 2018). En dichas investigaciones, los datos surgen a partir del análisis de distintos índices –tales como disimilitud, información mutua, aislamiento, inclusión socioeconómica y raíz cuadrada– y muestran que las escuelas privadas no favorecen a la segregación social, es decir, a la distribución de los estudiantes según el nivel socioeconómico y cultural de las familias (Murillo y Martínez Garrido, 2017 en Quiroz *et al*, 2018). No obstante, al incorporar diferentes técnicas e indicadores sobre el tipo de escuela y la titularidad, se encuentran brechas significativas que confirman que las instituciones privadas enseñan mejor que las públicas.

Por otro lado, Albornoz, Furman, Podestá, Razquin y Warnes (2015) analizan los desempeños de los alumnos de escuelas públicas y privadas en las evaluaciones PISA 2009 y 2012 para examinar las diferencias entre el rendimiento ambas modalidades y afirman que la matrícula que asiste a establecimientos privados es de las más numerosas de la región (junto con Guatemala y Chile). Reflexionan en torno a los aspectos que se destacan en las instituciones privadas para que los alumnos obtengan mejores resultados en las evaluaciones PISA. Llegan a la conclusión de que los aspectos destacados han mutado con el tiempo y se puede observar en las diferentes ediciones del examen. Agregan que: “en 2009, la diferencia entre escuelas privadas y públicas en términos de desempeños se expresaba por asimetrías en recursos educativos” (2015: 5). Sin embargo, en la edición 2012, esta asimetría no se ve reflejada en los exámenes, probablemente por el aumento de inversiones nacionales en materia de equipamiento para escuelas estatales, pero sí se mantienen las diferencias de rendimiento. Esta brecha estaría asociada a la persistencia de disimilitudes sociales, ya sea el nivel socioeconómico y/o cultural de los alumnos que asisten a establecimientos privados.

Bentacur (2007) compara las reformas de los sistemas educativos llevadas a cabo en Argentina, Uruguay y Chile en el período 1995-2000 para indagar si sus políticas educativas derivaron en mejoras en sus sistemas educativos. Compara los resultados de

PISA 2000, de Uruguay con los otros dos países y concluye que Chile, no así los otros dos países, tiene un alto porcentaje de cobertura para los alumnos de quince años. Por otro lado, encuentra que la Argentina se halla por debajo de los otros países en lectura, en el puesto 33° de cuarenta y un países participantes; situación similar ocurre en Matemática donde nuestro país se ubica en el puesto 34°. Sin embargo, en Ciencias se obtuvo la mejor ubicación entre los tres países, posicionándose en el número 37°. Según el autor los tres países se encuentran por debajo de la media, ubicándose en los niveles mínimos de conocimientos y habilidades alcanzadas por los alumnos. De esa manera, llega a la conclusión de que las políticas educativas implementadas no produjeron mejoras en el rendimiento de los alumnos.

Marchionni, Pinto y Vázquez (2013) analizaron los determinantes del rendimiento en la lectura en los alumnos de quince años, participantes en la evaluación PISA 2009 en la Argentina. A partir de la constatación de la desigualdad educativa que se refleja en los resultados de las evaluaciones y de la llamativa la escasez de investigaciones que aborden esta temática, el objetivo de su investigación fue conocer los factores que se asocian con el desempeño desigual de los estudiantes argentinos. Para ello utilizaron modelos econométricos de los determinantes de los resultados y realizaron una descomposición según la fuente de desigualdad, mediante modelos multinivel y la utilización del programa HLM (*Hierarchical Linear Models*), desarrollado por Raudenbush, Bryk y Congdon. Los determinantes del rendimiento surgen de una serie de características observables de los alumnos y las escuelas asociadas al desempeño educativo, que combina los puntajes de las pruebas con la información familiar y las características de las escuelas que se obtienen de los cuestionarios a directivos. Como conclusión, encuentran que las mujeres tienen mejor rendimiento por sobre los hombres. También afirman que aquellos estudiantes sin hermanos y cuya lengua principal es el español tienen mejor rendimiento. Sin embargo, la situación socioeconómica de la familia –como padres con alta calificación ocupacional, disponer de recursos educativos como libros o computadora– favorece las mayores puntuaciones, de la misma manera que lo hace el grupo de pares, no el tipo de escuela en sí, sino el grupo de compañeros que posean buen comportamiento y no sean repitentes. Estas últimas consideraciones se tornan fundamentales al momento de evaluar el rendimiento de los alumnos.

En consonancia con lo anterior, Fernández Hurst (2019) en su Tesis de Maestría en Economía, analiza los determinantes de desempeño educativo, a partir de las evaluaciones PISA en sus ediciones 2009 y 2012 en el área de Matemática. Puntualmente, establece

una comparación entre Argentina, Brasil, Chile y Uruguay mediante un modelo multinivel y multivariado, utilizado por Marchionni, Pinto y Vázquez (2013), agrupando las variables individuales de los alumnos y las características de la escuela. De este modo, analiza si las políticas públicas tienen impacto en los desempeños de los alumnos. La autora destaca que las puntuaciones de los cuatro países se encuentran por debajo de la media que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) relevó en los dos periodos, y menciona que Uruguay presentó un descenso de rendimiento entre ambas ediciones. Una de las conclusiones centrales a la que arriba, al igual que Marchionni, Vázquez y Pinto (2013), es que los determinantes individuales de los estudiantes son relevantes para observar su rendimiento y, en cambio, sus características familiares –tales como el tener o no hermanos, la presencia de ambos padres, la condición de ser inmigrante– no son determinantes unánimes en los países indagados; las características socioeconómicas y culturales de la familia sí favorecen mejores rendimientos. Finalmente, sostiene que las características de la escuela y el tipo de gestión son determinantes en países como Chile y Brasil.

Una investigación local, la de Barafani (2017), aborda los determinantes del rendimiento escolar, tales como sobre-edad y la tasa de inclusión, en las Evaluaciones PISA 2009 y 2012, utilizando una metodología cuantitativa. Barafani llega a conclusiones similares que Marchionni, Pinto y Vázquez (2013), y reconoce que la variable sobre-edad es determinante al momento de comparar el rendimiento de los alumnos, ya que no sólo desciende el rendimiento del alumno que posee sobre-edad sino el de sus compañeros.

Mientras que las investigaciones hasta acá mencionadas ponen el foco en mostrar o explicar los rendimientos obtenidos en las diferentes ediciones de PISA, Formichella y Krüger (2017) lo hacen en los aspectos no cognitivos como la motivación, las actitudes y valoraciones. Para ello, consideran la evaluación PISA 2012 y desarrollan un análisis cuantitativo multinivel y multivariado de los factores que inciden en la formación de competencias; a su vez, utilizan la misma metodología que Cervini y Dari (2009) a través del programa STATA 12. Las autoras señalan que las variables utilizadas permiten observar que los colegios son más importantes para favorecer mejores rendimientos cognitivos que no-cognitivos. Por otro lado, la condición de género o el nivel socioeconómico del hogar inciden en ambos aspectos, tanto cognitivos como no cognitivos. Para finalizar, sugieren la formulación e implementación de políticas que colaboren con la mejora de las condiciones socioeducativas en los hogares, para obtener así mejores resultados.

Axel Rivas (2015) compara los resultados en PISA de siete países que participaron de manera continua del examen: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Realiza una sistematización y análisis de los resultados de PISA desde el año 2000-2012 de todas las dimensiones medidas por estas evaluaciones: calidad, equidad, contexto social y organización del sistema educativo (Rivas, 2015: 20), además se realizaron las mismas acciones con las “estadísticas disponibles para las dimensiones demográfica, social, económica y educativa de América Latina” (*Ibidem*). El autor afirma que

Se procesaron bases de datos de distintas fuentes de información estadística de los países (censos, encuestas de hogares) y de las propias pruebas PISA. Este abordaje permitió producir información no conocida previamente, sistematizar datos para analizar la consistencia interna y comparada de la información, y analizar los resultados con diversos recaudos metodológicos (Rivas, 2015:20).

Para ello no solo se utilizaron los datos de PISA, sino que también se tomaron los datos de SERCE y TERCE. Además, se analizaron documentos de política educativa de todos los países y se entrevistaron a miembros de los Ministerios de Educación. La conclusión es que América Latina debe enfrentar siete tensiones a futuro, en primer lugar, la escuela como “olla de presión” (Rivas, 2015: 294) siendo ésta la receptora de demandas que no pueden ser solucionadas socialmente, se le exige contención, compasión, compensación y las ideas de justicia. En segundo lugar, los docentes salvadores-culpables, cuando se publican los resultados de las evaluaciones los docentes aparecen como los responsables de los malos resultados y son los únicos responsables de la mejora. En tercer lugar, la batalla entre la evaluación y las capacidades de actuar, la imposibilidad de tener clases creativas y evaluaciones a millones de alumnos con ese modelo. En cuarto lugar, la convivencia de méritos y convivencia de derechos, la difícil contradicción de otorgación de becas por condicionadas por el esfuerzo o resultados académicos. En quinto lugar, la tecnocracia y las resistencias como concepciones educativas, refiere a las tensiones que existen debido a las posturas contrarias políticas. En sexto lugar, la gobernabilidad en tiempos ingobernables, hace mención a las grandes diferencias que existen entre las políticas desarrolladas por los ministerios y lo que realmente sucede en la práctica, generando un abismo entre lo que se quiere lograr y aquello que efectivamente sucede. En séptimo lugar, el debate entre completar la escolarización, mejorar o cambiar las escuelas, discusiones vigentes en América Latina (Rivas, 2015: 298). Por otro lado, desarrolla cuatro círculos de mejora y cambio educativo aplicables a todos los países. El primer círculo, menciona la justicia educativa para todos los alumnos. El segundo círculo,

la formación docente como desafío que determinará el futuro. El tercer círculo, la renovación educativa de la mano de los contenidos y capacidades que se pretende que los alumnos logren. El cuarto círculo, plantea sistemas educativos que aprendan. Finalmente, brinda sugerencias de hacer posibles las políticas.

Por su parte, Montoya (2015) estudió los sistemas de relevamiento y producción de información educativa desde 1983 hasta 2015 teniendo en cuenta los logros, desaciertos y desafíos pendientes en relación de la democratización en el acceso y uso de la información educativa en la Argentina. Para ello, desarrolla la transición de regreso a la democracia y los desafíos que implicó para el gobierno. También recorre la manera en que se intentó sostener el federalismo desde la formación del país, las desigualdades que se fueron generando en las diferentes épocas y las maneras de control que se fueron gestando. La autora menciona las leyes que se fueron sancionando en la primera década de este siglo que pusieron nuevos marcos legales a la educación nacional, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075), Ley Nacional de Educación (Ley 26.206), Ley de Protección de los derechos de los niños y adolescentes (Ley 26.061), Ley Técnica y Profesional (Ley 26.058) y Ley de salario y los 180 días de clase (Ley 25.864).

La autora desarrolla los conceptos de transparencia, voz y legitimidad sosteniendo que “el resultado de una política no se define únicamente por la acción estatal” (2005:145) sino que depende del marco institucional, así como también de los actores con los que interactúa. La legitimidad de una política “supone el consentimiento de quienes serán afectados por él” (*Ibidem*), así “La legitimidad del sistema de información y evaluación de la calidad educativa se da a nivel de las representaciones sociales construidas en el ámbito docente frente a la política y como ésta influye en la identidad social del grupo” (Doise, 1986 en Montoya 2015). Montoya distingue la legitimidad en la formulación de la política y legitimidad en su implementación. Mientras que la primera radica en que los actores conozcan la política y estén de acuerdo con ella, la segunda implica que estén de acuerdo con la manera en que se hace operativa la política, en este sentido es que es necesario que los actores crean en los aspectos técnicos. Por otro lado, desarrolla los conceptos de lealtad, voz y salida mencionados por Albert Hirschman (1970), estableciendo que frente a un problema las distintas formas de organización o agrupación humana tienen dos maneras de responder, a través de la salida, abandonando el problema o participando mediante la voz, interviniendo o buscando expresar la disconformidad para fomentar mejoras, es “la participación es la que engendra la reciprocidad y la lealtad” (Montoya 2015: 146). En este sentido, se ponen en juego tres poderes para ejercer una

opción: el acceso a la información, la capacidad de comprender la información y elegir conociendo las dos primeras.

La autora desarrolla las modificaciones que tuvo el sistema de información nacional desde el regreso de la democracia en Argentina hasta llegar a formarse la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) en 2002. Las unidades de estadísticas provinciales realizan el Relevamiento Anual Educativo desde 1996. Por otro lado, Montoya recorre las diferentes formas en que el Sistema Educativo es evaluado y la manera en que las escuelas reciben la información sobre sí mismas. Concluye que los sistemas de evaluación están legitimados y aceptados al interior de las escuelas, pero no es tan eficiente al brindar información que ayude a la mejora. Finaliza sosteniendo que

La gran deuda es trabajar en la legitimidad en la implementación de la política a través de la transparencia en el uso y difusión de la información de manera de favorecer la participación y el control social, y establecer prácticas de uso de información y evaluación coherentes y complementarias con la mejora en la calidad con equidad (Montoya 2015:152).

En otras palabras, es necesario que se articulen políticas que involucren a los actores y que la información obtenida promueva la participación, así como también que los datos sean utilizados para la mejora de la educación.

En otra investigación relevante Pereyra, Fernández y Porolesi (2019) analizan la articulación entre el concepto de calidad educativa, las actividades evaluativas, el uso de los resultados y las estrategias de mejora impulsadas en tres países: Chile, Perú y Argentina. Con ese objetivo, implementan un análisis cualitativo, utilizando una “grilla para tener en cuenta la normativa, organización, valores, misión y objetivos, actividades, metodología, criterios y estándares de evaluación” (2019: 1). Luego de una descripción de los sistemas educativos y las instituciones encargadas de realizar las evaluaciones de calidad concluyen que en Argentina llama la atención el carácter tecnocrático en las evaluaciones de calidad *Aprender*, realizadas en 2016, y la falta de información referida a los cuadernillos institucionales. Afirman que a pesar de que se reclama una mayor integración metodológica, la política desconoce o evita las reflexiones sobre la formación docente y el uso de los datos de las evaluaciones. En ese sentido, advierten que: “el caso argentino presenta un escenario de debilidad en las políticas educativas, en el cual la sociedad civil tiene un fuerte protagonismo en el debate por el concepto de calidad educativa” (2019: 14). Además, tanto Perú como Chile tienen en cuenta los contextos y procesos; en Perú, por ejemplo, se incluyen dimensiones infraestructura y gestión.

En síntesis, la mayoría de los estudios acerca de las evaluaciones internacionales se ocupan de los diferentes indicadores para justificar los bajos resultados de los alumnos o valorar si las políticas educativas están siendo o no eficaces para la mejora en la calidad de la educación. Esta temática casi no se repite en las escasas investigaciones en torno a las evaluaciones nacionales de calidad educativa. Aquellas que toman el primer operativo de evaluación nacional ONE, abordan problemas en la implementación de la evaluación o problemas en su diseño y otras, analizan la relación entre los niveles socioeconómicos y el tipo de gestión escolar.

Berardi (2012) observa los problemas de implementación en torno a la evaluación ONE, para lo cual encara un estudio de la “micro-implementación” y la “macro-implementación”, a través del análisis de documentos y materiales que explicitan las acciones llevadas a cabo por el operativo nacional de evaluación, y también mediante entrevistas a informantes clave y a directivos de establecimientos privados y estatales de la provincia de Buenos Aires. Entre las conclusiones, menciona que uno de los problemas de la implementación es la falta de compromiso al momento de la “micro-implementación” de la evaluación, es decir, dentro de la institución. Los estudiantes no le asignan la importancia necesaria y las escuelas “lo hacen para cumplir” (2012: 130). Otros motivos relevantes sobre los problemas de implementación radican en la falta de entrega de materiales. Por último, a nivel de la macro-implementación, se destacan los problemas de cantidad de aplicadores o veedores.

Por su lado, Larripa (2003) indagó qué medida los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) relevados entre 1995 y 2000 eran comparables en términos de las tablas de especificaciones, los informes de resultados y otros documentos producidos por el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEC). Complementó esta información con el SINEC y concluyó que las pruebas a alumnos de tercer año no permiten ser comparadas en el tiempo, de la misma manera que se encontró con problemas técnicos que ponían en riesgo la confiabilidad y validez del instrumento.

En este sentido, un artículo de la autora junto con Gvirtz y Oelsner (2006) presenta los resultados de investigaciones que abordaron las dimensiones técnicas y políticas de las evaluaciones de sistemas educativos. Describen el sistema educativo argentino y comparan las políticas de los sistemas educativos con los demás países de la región. Luego de las descripciones sobre nuestro sistema educativo y las particularidades de la Evaluación ONE, encuentran que, por un lado, las diferentes ediciones de la evaluación

no son comparables entre sí, ya que los contenidos en las tablas de especificaciones no han sido constantes. Por el otro, indican que existe una diferencia entre la finalidad de la evaluación y el enfoque que predomina en la misma.

Simultáneamente, las autoras destacan el uso político que se realiza sobre la evaluación. La reforma educativa introducida en la Ley Federal de Educación, que descentraliza la educación argentina –pasando el financiamiento y funcionamiento de la educación inicial, primaria y secundaria a las provincias–, produjo resistencias debido a la incertidumbre de contar con las capacidades para asumir la organización y funcionamiento del sistema. En dicho apartado, mencionan que la función del SINEC (consiste en informar a la comunidad educativa y a la sociedad los resultados de las evaluaciones), trajo conflictos en los docentes, ya que los bajos resultados relevados permitieron que los gremios afirmen que el gobierno buscaba fuentes para legitimar profundas transformaciones y de esta manera encontrar culpables. Esta situación sería confirmada, años después, con la confección de rankings según el rendimiento escolar por provincias, establecimientos, y hasta por alumnos. Además, se dispusieron incentivos económicos según el rendimiento (*accountability*), que se introdujeron como decisiones políticas y no técnicas, sin tener en cuenta si la muestra había sido censal o muestral.

Gvartz y Larripa (2004) muestran las características del sistema de evaluación educativo de la Argentina a partir de la creación del marco general y desarrollo de mecanismos nacionales de evaluación educativa en América Latina. A partir de la década de los `90 inició una transformación en los Sistemas Educativos de la región que produjo modificaciones en su regulación. La mayoría de los países de América Latina durante esta década propusieron cambios tales como la estructura de cursos y niveles educativos, los contenidos curriculares, la formación docente y su desarrollo profesional. Dichas acciones no son nuevas, sin embargo, se caracterizaron por su simultaneidad de aplicación. Sumado a esto, se otorgó a las autoridades de las provincias y municipios nuevos roles “en relación a la regulación, el gobierno y la gestión de la educación” (2004:350). El gobierno nacional retuvo el control de la calidad a través de sistemas nacionales de evaluación. Esta es la característica que distingue a los países de América Latina de otros países desarrollados. Mientras que los primeros mantienen la supervisión directa de las evaluaciones, los segundos dejan que organismos especializados efectúen los exámenes de manera independiente del estado.

Algunas de las razones principales por las que los países centralizaron las evaluaciones fue, por un lado, el financiamiento del Banco Mundial y el Banco

Interamericano de Desarrollo que, si bien “los estados nacionales administraban el dinero, la concentración de recursos contribuyó a preparación de un sistema nacional de evaluación centralizado” (*Ibidem*). Por otro lado, la necesidad del estado de controlar la educación frente a los cambios en su administración, es decir, históricamente el estado nacional había garantizado la regulación completa de la educación. Finalmente, el uso que hacen de los resultados. En ellos hay grandes diferencias, algunos países como Chile realizan rankings de escuelas que se hacen públicas. Otros como República Dominicana, utilizan los resultados para promocionar a los alumnos al año siguiente. Por su parte, Uruguay propone un uso de resultados formativo para los docentes. Argentina, “incluso cuando no se utilizó la implementación de un sistema nacional de evaluación para establecer las clasificaciones públicas de las escuelas, durante dos años los resultados se utilizaron para recompensar a las escuelas que obtuvieron las calificaciones más altas” (2004: 353).

Además, las autoras presentan los motivos de formación y las características del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), mencionan que el objetivo principal es la producción de información por provincias con la finalidad de diseñar políticas de gestión y mejorar la calidad educativa. Para ello, realizan cuatro acciones fundamentales: en primer lugar, “actualizar anualmente la información sobre los logros académicos de los estudiantes. Esta tarea es realizada por las Acciones de Evaluación Nacional (ONE)” (2004: 353); en segundo lugar, actualizar los factores de desempeño escolar aunque no es necesario que sea anualmente; posteriormente, procesar y analizar los datos obtenidos en las acciones mencionadas y finalmente comunicar la información a su audiencia múltiple “escuelas, autoridades y oficinas de planificación nacional y territorial, supervisores y directores de instituciones educativas, sus docentes y organizaciones, universidades y centros de investigación, familias de los estudiantes y la comunidad en general” (2004: 355). Presentan tres tipos de problemas que posee el SINEC, datos surgidos de la investigación de Larripa (2003): en primera instancia, los inconvenientes técnicos, especialmente en la interpretación errónea de los resultados de cada acción de evaluación, afirman que el 80% de las respuestas correctas a los simulacros fueron eliminadas en la prueba definitiva. En suma, el criterio elegido por el SINEC para “la selección de ítems de las pruebas son útiles para realizar comparaciones entre grupos de estudiantes, pero no para reflexionar sobre lo que son capaces de aprender” (Gvirtz y Larripa, 2004: 357). Otro problema técnico fue la alta variación de contenidos y competencias año a año.

Seguidamente, otro de los problemas enunciados es el de legitimidad, las autoras sostienen que “hasta el año 2000, se suponía que el Ministerio Nacional enviaba los informes a cada escuela” (Gvirtz y Larripa, 2004:358) pero que por la descentralización de gestión de las escuelas, las provincias consideraron que el gobierno central interfería con su jurisdicción, como consecuencia luego de negociaciones a partir del año 2000, el gobierno central envía a las provincias los resultados, quienes se encargan de comunicarlo a cada escuela. Otro inconveniente es la confidencialidad de los instrumentos de evaluación, las autoras afirman que los instrumentos no deben ser copiados sino devueltos al Ministerio de la Nación, sin embargo, las sospechas de problemas técnicos de elaboración de las pruebas hicieron dudar a los directivos y docentes sobre la validez de dichos instrumentos.

Finalmente mencionan problemas en la efectividad, el mal uso de los resultados en el diseño de políticas de mejora de calidad educativa. Las investigaciones de Oelsner (2002), demuestran que las decisiones políticas no tomaron en cuenta los resultados para políticas compensatorias. La de Montoya *et al.* (2003) muestra que si bien se tomaron en cuenta los resultados no se incluyó formación para su utilización y Pinkasz *et al.* (2003) demuestra que dentro de las instituciones se tienen más en cuenta los datos producidos en su interior que los brindados por SINEC.

Gertel, Giuliadori, Herrero y Fresoli (2006) analizan la relación entre el nivel socioeconómico, el tipo de gestión escolar y la composición familiar con los resultados obtenidos en la evaluación ONE 2000 de los alumnos de sexto grado de nivel primario. Mediante un análisis multinivel encuentran resultados similares a los estudios de las evaluaciones internacionales que utilizan la misma metodología, por ejemplo, que los varones tienen mejor rendimiento que las mujeres en Lengua, o que la condición de repitente repercute negativamente en el grupo.

A nivel nacional, no podemos dejar de nombrar la investigación de Ornat (2018), quien utiliza los datos de la Evaluación *Aprender* 2016 para desarrollar un análisis cuantitativo sobre el nivel socioeconómico y tipo de gestión, con el objetivo de comprender dicha relación. Para el estudio, realiza un corte geográfico provincial. Entre las conclusiones afirma que los resultados entre varones y mujeres van en sintonía con los internacionales. Otro resultado que se profundiza es la relación entre el nivel socioeconómico y el tipo de gestión del establecimiento: a mayor nivel socioeconómico y asistencia a establecimiento privado, mejora significativamente el rendimiento en la evaluación. También menciona que la asistencia a clases de apoyo de Matemática

posiciona a los alumnos en un bajo rendimiento y sugiere que sería interesante indagar a futuro si esta relación se debe a que los alumnos que asisten a clases de apoyo son los que peor rendimiento tienen o si por el contrario la asistencia a dichas clases provoca peores resultados. En cuanto a la segregación por provincia, señala que la mayoría de las provincias van en sintonía con lo mencionado hasta aquí, salvo Santa Cruz y Chubut, que muestran diferencias en las relaciones socioeconómicas y asistencia a escuelas privadas. Los alumnos que mejor rendimiento tienen lo hacen en establecimientos estatales y con un mismo nivel socioeconómico. Finalmente, destaca que para CABA, Córdoba, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Neuquén, San Juan, San Luis, Santa Fe y Tierra del Fuego no hay diferencias significativas en la condición de asistencia a gestión privada o estatal.

Hasta aquí recorrimos las evaluaciones de los sistemas educativos primario y secundario nacionales, pero no podemos dejar de mencionar investigaciones sobre la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), ya que distintos autores han investigado la relación entre la evaluación y la mejora de la calidad universitaria. Entre los estudios más recientes encontramos: Miceli (2018), García (2018), Aiello (2017), Corengia (2015), Araujo (2014), Chiroleu y Suasnabar (2012), Pérez Rasetti (2010), Nosiglia (2010), Giustiniani y Carbajal (2008), Krotsch (2007) y Rinesi y Soprano (2007).

En primer lugar, la mayoría coinciden en que las evaluaciones del sistema universitario tienen muchos desafíos por delante, tanto en poder analizar los resultados de los alumnos como en que los procesos de evaluación necesitan nuevas maneras de medir los proyectos institucionales. Pérez Rasetti (2010), Nosiglia (2010) y García (2018) coinciden en que se presentan dificultades en la implementación de las evaluaciones y se evidencian sesgos por parte de los pares evaluadores.

En segundo lugar, es necesario dar cuenta de que las propuestas de evaluación de la CONEAU se han modificado con el transcurso de los años y los estudios recientes tienden a mostrar que han podido definir planes de mejora en la calidad universitaria y que la presentación del informe de autoevaluación les ha permitido conocer diferentes aspectos universitarios que desconocían. En relación a la evaluación externa, se pueden tomar las sugerencias para realizar mejoras internas.

Para finalizar, es menester mencionar la investigación de Cordero Pohludka (2019), quien indaga la implementación de la evaluación *Aprender* en 2016. Para ello, analiza la transferencia de las políticas y su difusión a través de diferentes factores tales como los económicos, políticos, sociales, culturales e institucionales y a nivel social los actores

involucrados. Según él, esta política educativa tiende a marcar una lógica de mercado en la educación argentina y que el Operativo *Aprender* se complementa con la intención de modernizar el sistema educativo y para ello es necesario un diagnóstico riguroso mediante una evaluación estandarizada.

Para el estudio, recurre a un análisis cualitativo a través del paradigma hermenéutico-positivista con una mirada mixta, tomando lo material (económico y político) y los elementos relacionados con los ideales (cultura y discurso). Además, utiliza como fuente de datos entrevistas con una metodología cualitativa tradicional a actores de perfiles técnicos, sindicales, académicos y políticos. El autor asevera que la transmisión de la política mediante la implementación de la evaluación *Aprender* tiende a ser un sistema de rendición de cuentas basado en pruebas, adaptado a la Argentina y de bajo impacto (Cordero Pohludka, 2019).

A su vez, advierte que el anuncio del programa *Aprender* se realizó con un gran despliegue mediático. En los documentos ministeriales se anuncia que el cambio de nombre en relación al operativo anterior, busca “señalar el renovado compromiso político en torno a la evaluación como instancia necesaria y válida para el proceso de cambio y mejora” (MEyD, 2016 en Cordero Pohludka, 2019:9) afirmando de esta manera que el gobierno anterior había faltado a la transparencia en la comunicación de los resultados de los diferentes dispositivos de evaluación nacional y con problemas en los internacionales.

Si bien el autor hace un análisis de la transferencia de las políticas evaluativas y económicas que sustentaron la implementación de la evaluación *Aprender* en 2016, sostiene que parte del operativo fue financiado con una parte del préstamo otorgado por Banco Mundial (B.M.), PROMER (Programa de Mejoramiento de la educación Rural) y, por otro lado, afirma que el gobierno refleja un cambio en las alianzas internas, confrontando con los organismos sindicales docentes y acercándose a los sectores de la sociedad civil y empresarial. Asevera que la finalidad de estas modificaciones era ingresar a la OCDE como miembro pleno, y para ello, el gobierno debía abrir el acceso y garantizar las evaluaciones estandarizadas para asegurar los préstamos del Banco Mundial. Menciona que esta situación fue confirmada cuando dicho organismo otorgó, en junio de 2019, un préstamo para tres programas educativos, entre ellos garantizar el operativo *Aprender* hasta 2023. Finalmente, opina que la intención política de estas decisiones fue permitir que las alianzas público-privadas legitimen el avance de la privatización de la educación (Cordero Pohludka, 2019:10).

El presidente de la Nación lo sostuvo cuando anunció los resultados de la evaluación *Aprender* 2016, más precisamente cuando dijo que “existe una terrible inequidad entre aquel que puede ir a la escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública” (Cordero Pohludka, 2019:12). El autor concluye que la política educativa se limita solo a la evaluación, dado que no se instrumentan políticas que acompañen o ayuden a garantizar equidad e igualdad, sino que se da una situación contradictoria, con medidas de ajuste económico y reducción presupuestaria salvo en lo destinado a operativos de evaluación.

A partir del recorrido hecho constatamos que el tema de nuestra tesis ha sido poco visitado hasta ahora. No encontramos investigaciones que procuren saber qué, cuánta y de qué veracidad es la información que se transmite a la sociedad en relación a los documentos técnicos del Operativo *Aprender* o sobre las repercusiones sociales frente a las evaluaciones de calidad. Sí detectamos que hay las que analizan los motivos del bajo rendimiento académico de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales en diferentes ediciones, en ellas exponen diversos factores asociados con el descenso del rendimiento: el tipo de escuela, la composición socioeconómica y/o familiar y el trabajo docente. Por otro lado, las investigaciones que abordan comparaciones entre los puntajes obtenidos en distintas ediciones o países participantes de PISA, tienden a registrar que los países del Cono Sur poseen resultados similares, al final del ranking mundial. En menor medida, detectamos trabajos que cuestionan la validez de estos sistemas estandarizados para medir la calidad o estudiar las políticas educativas. Lamentablemente estos pocos estudios concluyen que los resultados de dichos exámenes no son utilizados para producir políticas educativas de mejora y, a su vez, no son tenidos en cuenta para trabajar al interior de las instituciones educativas. Lo dicho nos reafirma en la esperanza de que nuestro trabajo realice un aporte, una contribución útil, además de novedosa.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO:

EVALUACIÓN Y CALIDAD. CONCEPCIÓN Y MEDICIONES

El examen es un efecto de las concepciones sobre el Aprendizaje, y no el motor que transforma la enseñanza.
Ángel Díaz Barriga (1994).

En este capítulo abordaremos, en primer lugar, la temática de la *evaluación* desde sus diferentes concepciones y tipos, para llegar así a las evaluaciones de *calidad educativa*. No es la intención del presente trabajo entrar en el debate sobre lo que se entiende por *calidad educativa* sino aproximarnos a una definición amplia donde se anclan las normativas de la Argentina. En segunda instancia, desarrollaremos la evaluación de calidad en la Argentina, las evaluaciones externas implementadas desde el año 2000, operativos nacionales de evaluación de la calidad del sistema educativo y, finalmente, la *Evaluación Aprender*, tema central de nuestra investigación.

2.1 La Evaluación. Distintas concepciones y tipos

El término *evaluación* según la Real Academia Española (RAE) posee tres acepciones “señalar el valor de algo”, “estimar, apreciar y/o calcular el valor de algo” y, por último, “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (RAE, 2020). En el común de la sociedad podemos encontrar que el uso del término es empleado para referirse a diversos aspectos de la vida cotidiana. Resulta interesante poder comenzar el recorrido desde lo más sencillo del vocabulario para luego poder profundizar en las concepciones teóricas del campo educativo que el término *evaluación* implica.

El diccionario de pedagogía francés define el concepto *evaluación* como

Dispositivo que tuvo nacimiento hacia mediados del siglo XX en los países anglosajones y que se genera por la transposición, hacia el ámbito de la enseñanza, de conceptos y modelos ya aplicados desde el siglo XIX en temas relativos a la economía, y, particularmente, a la producción. En educación, este dispositivo se sitúa en el “marco de la puesta en marcha del funcionamiento de una pedagogía por objetivos”. La evaluación apunta, por medio de métodos científicos, a apreciar con objetividad los efectos de una acción pedagógica [...] (Traducción de Bonilla Saus, 2003:53 en Unesco, 2003).

El concepto *evaluación* es considerado como parte del método científico utilizado en las clases para medir el conocimiento logrado por los alumnos. En este sentido, la

evaluación implica la emisión de un juicio de valor a una realidad observada (House, 1984; Santos Guerra 2003, DINIECE, 2009; Camilloni *et al*, 2003; House, 1984; Taylor 1961) tanto fuera como dentro de ámbito educativo. Estos juicios de valor ponen en juego el significado implícito y, por este motivo, es que se hallan múltiples de maneras y formas de implementarla en el campo educativo.

La sociedad, en general, emite juicios de valor permanentemente al escuchar noticias sobre las evaluaciones de calidad educativa; es frecuente oír comentarios tales como “la educación no es la de antes”, “en mi época yo aprendía más” o, como concluye Etcheverry (2000), a partir de una investigación, la mayoría de los padres dice que la educación es regular, mala o muy mala, pero la mayoría dijo estar muy conforme con la educación de sus hijos. También es habitual que los padres/madres presenten sus quejas cuando sus hijos han sido evaluados y no están de acuerdo con los resultados. Sin embargo, cuando las evaluaciones de *calidad educativa* deben ser utilizadas para confeccionar políticas educativas que generen cambios en la educación, coincidimos con House en que “la importancia social de la evaluación es enorme, pero su interpretación es prácticamente insignificante” (1994:13). Además, agrega que una mala evaluación puede ocasionar perjuicios en toda una clase social según la manera en que sea tomada en cuenta; bien puede fortalecerla con resultados positivos o destruirla con resultados desfavorables. En otras palabras, si la evaluación es utilizada como un mecanismo de control, sin tener en cuenta los contextos o particularidades, puede ser un riesgo para la misma sociedad, ya que las instituciones educativas son las que ayudan a forjarla (House, 1994).

Ahora bien, una evaluación necesita del diseño de un instrumento para poder efectuarse. Según Camilloni (1998) cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos. Es necesario poder garantizar la pertinencia y calidad de la estructura del examen. Toda evaluación tiene que tener al menos cuatro características para definir la pertinencia: *validez, confiabilidad, practicidad y utilidad* (Camilloni *et al*, 1998: 74).

En primer lugar, de acuerdo a House (1994), la *validez* se basa en procedimientos objetivos y prescribe la concordancia entre lo que se intenta hacer y lo que se hace. La *validez* nunca es absoluta, sino que es relativa, ya que el instrumento tiene que adecuarse a los propósitos y a la situación específica de su aplicación. Garantizarla en cuanto al resguardo técnico permite asegurar la precisión de los instrumentos que se utilizan y la calidad de la información que se genera (Habermas, 2002; Camilloni, 1998; Toranzos, 2014; House, 1994).

En segundo lugar, la *confiabilidad* está basada en la *validez* de los resultados obtenidos que, para ser confiables, deben ser estables y semejantes en todas las ocasiones en que se administre ese instrumento u otro similar. Al mismo tiempo, deben considerarse la objetividad, exactitud y sensibilidad (Camilloni, 1998), es decir que, cualquier profesional de la educación podría utilizar el mismo instrumento obteniendo similares resultados.

En tercer lugar, se advierte que la *practicidad* es entendida como la facilidad de análisis e interpretación de resultados, el tiempo esfuerzo y utilizados en su corrección. Finalmente, la *utilidad* está marcada por el uso que se dará a los resultados obtenidos (Camilloni, 1998).

Con el paso del tiempo se han generado diferentes tipos de instrumentos que permiten establecer el grado de conocimiento que tiene cada cual en un tema determinado, es decir el “lugar donde está parado”. Como bien señala Camilloni, así las diferentes investigaciones a lo largo del siglo:

Han tendido a mejorar la normativa de construcción de instrumentos y análisis de resultados, lo cual nos permite abordar el problema de la evaluación contando con una amplia variedad de instrumentos que incluyen pruebas escritas, orales y pruebas de observación de procesos y producciones, utilizables de diversas maneras según las necesidades de la enseñanza (Camilloni, 1998:71).

La temática de la evaluación y sus diversos aspectos son objeto de grandes debates y controversias. Tenbrink propone que la “evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (1981:22). Otra definición que amplía la mirada es la de Poggi cuando refiere que evaluar es

Efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad. Dicho de otra manera, no existe una lectura directa de la experiencia. Hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de esa realidad, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá pronunciarse sobre la realidad que evalúa (2008:37)

La autora sostiene que la evaluación debe necesariamente pensar en los destinatarios y el propósito de la misma. Por este motivo es que se halla gran diversidad de concepciones sobre la *evaluación educativa*.

Las evaluaciones de los aprendizajes dentro de una institución son tan variadas como los docentes a cargo de las clases. Para hablar de las evaluaciones debemos distinguir por un lado los tipos de evaluación y por otro, la manera de su implementación.

Tradicionalmente, algunos especialistas afirman que existen dos grandes tipos de evaluaciones: *Formativas*, ayudan a revisar el aprendizaje de los alumnos y realizar

ajustes a las planificaciones y secuencias de contenidos. Quienes conciben la evaluación de esta manera, la incluyen como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986, Camilloni, *et al.*, 1998; Cano, 1998; Álvarez Méndez, 1996, DINIECE, 2009). Por otro lado, *Sumativas*, se centra en la medición y el informe de los logros obtenidos por los estudiantes, principalmente con fines administrativos, certificación de la competencia, promoción de un nivel a otro, informar a las partes interesadas, conocer el estado de la calidad de la educación (Muñoz-Restrepo, 2017; Sarramona, 2004; Ravela, 2013; Scriven, 1991; Díaz Barriga, 2014; William, 2011; Toranzos, 2014). Se plantea al examen como una disciplina externa al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo manifiesta Díaz Barriga:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. (Díaz Barriga, 1993:2)

El autor sostiene que dichas evaluaciones se utilizan para premios y castigos, para aprobar o desaprobar, promover o no al grado/ año siguiente. Mencionaremos otros tipos de evaluación habituales que podemos encontrar en los establecimientos educativos.

Las evaluaciones *diagnósticas* donde “el docente procura información acerca de los saberes y competencias que poseen sus alumnos en términos de requerimientos necesarios para una secuencia futura de aprendizajes” (Bertoni, Poggi, Teobaldo en DINIECE 2009:11). Es decir, el docente observa y registra los saberes y competencias de algún contenido para poder organizar su tarea de enseñanza en función de lo que sus estudiantes saben para planificar el avance de los aprendizajes.

Las *evaluaciones de procesos*, en las que se observan los avances que han ido realizando durante un periodo determinado de tiempo o avance de contenido. Colabora en conocer el proceso de aprendizaje de un tema en particular. En los últimos años, se han desarrollado diversos instrumentos para poder tomar registro de los procesos, algunos son las *rúbricas*, que utilizan grillas o cuadros de doble entrada, ubicando en las filas los criterios de evaluación y en las columnas, los niveles de logro para cada uno ellos. También mediante *portfolios* que incluyen la participación de los alumnos, brindándoles la oportunidad de elegir sus mejores producciones a lo largo de un tema o tiempo determinado por el docente, es decir, son los alumnos los que eligen qué actividades consideran oportunas para que el docente las evalúe. Estas *evaluaciones de procesos*, son también llamadas *evaluaciones para el aprendizaje* por Black, Harrison, Lee, Marshall & William (2003) ya que enriquecen y mejoran las prácticas de enseñanza, generan un

feedback entre los alumnos y profesores fomentando el intercambio de diálogos entre ellos e incentivando retroalimentaciones. Esto favorece a que los alumnos realicen reflexiones sobre sus errores y aprendizajes y, a su vez, el docente puede mejorar sus prácticas teniendo en cuenta las dificultades y logros de sus estudiantes.

Desde hace algunos años han comenzado a desarrollarse las evaluaciones de *competencias*, las que según Campero (2008) conforman un complejo entramado de comportamientos que expresan la capacidad del estudiante para poner de manifiesto sus conocimientos, experiencias, disposiciones, habilidades, actitudes y valores, a fin de abordar, resolver o actuar situaciones del mundo personal, ciudadano, profesional y social. Rivas por su parte sostiene que

El problema es que las competencias, una concepción mucho más amplia del aprendizaje, difícil de entrenar desde las pedagogías tradicionales y no aptas para la memorización, son muy difíciles de evaluar. Requieren retroalimentación, evaluaciones abiertas, correctores calificados, mucho tiempo y recursos. Nada de eso está presente en la mayoría de los países, donde triunfaron las pruebas con cuestionarios de opciones múltiples cerradas (Rivas, 2015:296).

En este sentido, las *evaluaciones de competencias* necesitan múltiples instrumentos para poder ser ejecutadas, es muy difícil poder desarrollarlas con pedagogías tradicionales.

Cuando mencionamos las formas de implementación de la evaluación nos referimos a quién lleva a cabo el examen, ya que puede ser desde dentro de la institución, es decir, de manera *interna*, cuando la desarrolla el docente, o la misma institución. Sin embargo, pueden ser diseñadas e implementadas por personal fuera de la institución y de esta manera se las considera *externas*.

Las *evaluaciones externas* se diseñan, fuera del proceso pedagógico. Podemos mencionar tres tipos según el nivel de aplicación: *evaluaciones jurisdiccionales*, *evaluaciones nacionales* y *evaluaciones internacionales*. Las primeras se realizan dentro de una región, una ciudad, provincia o sector. Las segundas se efectúan en todo país con la intención de medir los aprendizajes de los alumnos o el estado del Sistema Educativo con la finalidad de generar políticas de mejora educativa, mientras que las terceras comparan los logros de aprendizaje entre distintos países (Arregui *et al*, 2006).

La medición de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de los sistemas educativos es relativamente reciente, comenzó a desarrollarse en Estados Unidos en los años cincuenta. En la década de los setenta se extendió por Europa, luego, a algunos países de Asia y Oceanía. Sin embargo, recién a partir de la década de los noventa comenzó en América Latina (Bonilla Saus, 2003:37). El mundo se ha puesto de acuerdo

en la necesidad de medir la calidad educacional, estimando que los resultados –tanto logros como obstáculos– permitirán mejorar el tipo, la profundidad y el alcance de la educación (Arregui *et al*, 2006). A partir del rendimiento de cuentas comenzó a pensarse la *eficacia* y *eficiencia* en las instituciones educativas de Estados Unidos. Sarramona apunta que, en dicho país, entró en vigencia la “necesidad de medir la calidad desde el mundo económico, donde [...] la exigencia de los consumidores forzó que los productos y servicios [...] mejoren permanentemente para garantizar su supervivencia en el mercado” (2004:7).

Cuando la medición de la calidad se hizo extensiva al ámbito educativo, comenzaron a diseñarse las primeras evaluaciones de calidad educativa. Como consecuencia, se plantearon múltiples opiniones acerca de si era adecuado evaluar o no la calidad de la educación, si era adecuado o no realizar un *ranking* de establecimientos educativos, si era pertinente o no asignar un presupuesto según el lugar que ocuparan en esta tabla de posiciones, dichos debates continúan vigentes.

Desde el punto de vista teórico-crítico, hay tres maneras en que puede conceptualizarse la evaluación externa: como medición tecnocrática/positivista, como comprensión a partir de una visión crítica/reflexiva y, por último, una concepción naturalista/cultura evaluativa (Santos Guerra, 2003; Filmus, 1995; DINIECE, 2009).

La evaluación como medición tecnocrática se centra en el rendimiento; su finalidad es exclusivamente obtener resultados. Para ello se diseña un instrumento y, tras aplicarlo, se analizan sus resultados, por lo general centrándose en las carencias de los alumnos/docentes/sistema. Esta visión se sostiene en las pruebas estandarizadas, cuantificando los resultados (Santos Guerra, 2003; Filmus, 1995).

Desde la visión crítica/reflexiva la evaluación es entendida como un proceso durante el cual se somete a reflexión todo el proceso educativo y no como una actividad final de resultados sobre lo aprendido. Para eso, se recogen datos de la realidad educativa durante todo el proceso de enseñanza. Estos datos derivan en medidas que afectan a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a los alumnos, permitiendo realizar retroalimentaciones constantes e identificar los procesos de error en los alumnos (Santos Guerra, 2003; Camilloni *et al*, 2003).

Por su parte, la visión naturalista, estrechamente relacionada con la *cultura evaluativa* mencionada por el MEyD, propone una resignificación del uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para que no solo los docentes, sino todos los actores involucrados en el proceso de evaluación se comprometan a realizar mejoras

en sus prácticas para la mejora del sistema educativo. Por consiguiente, es necesaria una modificación integral del uso de la evaluación, desde las concepciones educativas, las prácticas sociales, la formación de profesionales de la educación hasta la comunicación de los resultados (Santos Guerra, 2003; DINIECE, 2009).

Bolsegui y Smith, afirman que *cultura evaluativa* es un concepto en vías de desarrollo que define la necesidad de evaluar constantemente entendiendo que la evaluación “es un proceso complejo y multidimensional que comprende distintos componentes: visión, valores, comportamientos, rutinas, contexto organizacional y social, experiencias pasadas y presentes, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos” (2006: 94). La UNESCO afirma que para tener éxito en las mejoras de la calidad educativa es necesaria una “*cultura de la evaluación* centrada en los aprendizajes y los procesos de cambio de todos los niveles y áreas del sistema” (2009: 15). Por su parte, Eola y Toranzos sostienen que es menester tener en cuenta los distintos sujetos de evaluación y “generar entre ellos cierta base de consenso y aceptación. Esto contribuye a evitar la resistencia propia que generan este tipo de acciones en parte debido a la endeble *cultura evaluativa* que en general se observa” (2000: 11); en otras palabras, para generarla es necesario el compromiso y acción de todos los actores involucrados para fomentar mejoras en los sistemas educativos.

Los debates sobre las mejores maneras de medir la calidad educativa continúan aún hoy vigentes en la sociedad y en los ámbitos académicos. No es la intención de nuestra investigación participar de estos debates por la gran magnitud que presentan, por lo que, en el próximo apartado, nos limitaremos a definir la calidad educativa en los términos que proponen los documentos ministeriales de Argentina.

2.2 La evaluación de la calidad educativa en la Argentina

Las evaluaciones de la calidad educativa se realizan en la Argentina desde los años noventa, cuando se dio “el avance del desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad de la educación” (UNESCO, 2003; DINIECE, 2003; Tedesco, 2003). En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), que modifica la estructura de los niveles, es decir, deja de ser jardín, primaria y secundaria para organizarse en Nivel Inicial, Educación General Básica (EGB), Polimodal y Educación Superior o Cuaternaria (Filmus, 2017; Ley 24.195). Además, para el gobierno y administración del Sistema

Educativo se descentraliza y federaliza dicho sistema, es decir, se delega la responsabilidad de mantenimiento financiero y administrativo de la educación a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires (Art.51). De esta manera el estado nacional se compromete únicamente a continuar financiando la Educación Universitaria, las escuelas Superiores Normales, Institutos Superiores y algunas escuelas de Educación Técnica (Ley 24.049).

Junto con la Ley Federal de educación se forma el Sistema Nacional de Calidad Educativa (SINEC) con el objetivo de proporcionar información sobre la situación de la educación e identificar desigualdades o insuficiencias de programas (Arregui *et al*, 2006). Con dicho organismo comienzan a desarrollarse los operativos nacionales de evaluación (UNESCO, 2003) y, posteriormente, con el Decreto N° 2568/93, se crea la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, que asume la dirección y desarrollo del SINEC. Este sistema lleva a cabo las siguientes acciones principales: el relevamiento anual, la implementación de las evaluaciones nacionales ONE, el procesamiento y análisis de los datos recabados y, la comunicación de los resultados a

Las unidades escolares, autoridades y oficinas de planeamiento nacionales y territoriales, los/as supervisores, y directores/as de centros de enseñanza, los docentes y sus organizaciones, las universidades y centros de investigación, las familias de los/as alumnos/as y la comunidad en general (OEL, 1997: 7).

En la Ley 24.195 se define el concepto de *calidad educativa* como un rendimiento de cuentas mediante el cual se debe garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas. En su artículo 48° se menciona que la Nación, provincias y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires deben garantizar la calidad en la formación en todos los niveles, ciclos y modalidades, mediante la evaluación permanentemente del sistema educativo, adecuándose a las necesidades de las provincias y municipalidades como a las acordadas con el Consejo Federal de Cultura y Educación; para ello, se debe convocar a especialistas idóneos e independientes de criterio para desarrollar investigaciones pertinentes (Ley 24.195). En otras palabras, la calidad está definida por el buen rendimiento en las evaluaciones que el Sistema de Evaluación realice adecuando el contenido de los exámenes a las necesidades de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Más tarde, en 2006, se sanciona la Ley Nacional de Educación (LEN), Ley 26.206, según la cual la calidad de la educación deja de estar centrada únicamente en la evaluación, para incluir también la manera de garantizar el acceso para todos los habitantes a una educación de calidad y equidad; además extiende la obligatoriedad de la

educación de siete a diez años. Entre los principales objetivos se encuentra el de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la nación, garantizando igualdad, gratuidad y equidad. El Estado asume la obligación (Art. 84°) de asegurar las condiciones materiales y culturales para que toda la población acceda a aprendizajes de calidad, independientemente de su origen social, ubicación geográfica o identidad cultural. Para ello, en el Art. 85° se definen estructuras y contenidos comunes y prioritarios, en todos los niveles y años de la educación obligatoria. De igual forma, se establece el mejoramiento de la formación docente como factor clave de mejora y se concibe a la evaluación como instrumento de mejora de la calidad educativa. Por último, se asume la responsabilidad de equipar las escuelas con recursos materiales en pos de la mejora educativa.

Los Art. 94° a 99° se encuentran bajo el título “Información y Evaluación del Sistema Educativo” e indican que se implementará una política de información y evaluación continua y periódica del sistema, con la finalidad de tomar decisiones de mejoramiento, justicia en la asignación de recursos, transparencia y participación social. Igualmente, expresan las variables que serán evaluadas en el Art. 95, entre ellas se destacan la cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, los contextos socioculturales del aprendizaje, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores (LEN 26.206). De esta ley se desprende la idea de que la calidad educativa de la Argentina no radica solo en la evaluación del sistema educativo, sino que el mismo Estado está obligado a realizar acciones concretas para asegurarla.

Por otro lado, la Educación Superior tiene su propia normativa mediante la Ley 24.521, sancionada en 1995. Allí se establecen los fines, objetivos, estructura, evaluación y acreditación, sostenimiento, régimen económico-financiero y gobierno y coordinación del sistema universitario. La calidad educativa en este sistema se garantiza mediante el Art. 44°, donde se menciona que las instituciones universitarias deberán asegurar instancias internas de evaluación institucional, con la finalidad de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones. Asimismo, se afirma que estas evaluaciones internas se complementarán con evaluaciones externas a cargo de la CONEAU o entidades privadas constituidas para ese fin. En último lugar, entre los Art. 45° y 47° se explica cómo estará conformada la CONEAU y sus funciones entre las que se menciona, además de la coordinación e implementación de las evaluaciones externas, la

preparación de informes para otorgar autorizaciones provisorias y reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.

A partir de 1997 se comenzaron a implementar las evaluaciones externas para las universidades argentinas. Casi una década más tarde, en 2011, se aprobó una resolución complementaria con los “Criterios y procedimientos para la evaluación externa”, donde se especifica la información que debe contener la evaluación institucional y los criterios para la evaluación por parte de otros pares (CONEAU, 2016).

En definitiva, como surge de este apartado, el concepto de *calidad educativa* es considerado de manera amplia, tal como lo describe Martínez Rizo (2003) quien toma en cuenta varias dimensiones de manera que un sistema educativo de calidad es aquel que puede:

- Establece (r) un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad [...] *relevancia de los objetivos curriculares*.
- Logra (r) que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egresa alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos. *Eficacia interna*.
- Consigue que los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados por éstos en forma duradera y deriven en comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas *Eficacia externa o impacto del sistema*.
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes sin derroches. *Eficiencia*.
- Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en que viven y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieran. *Equidad*. (Martínez Rizo en UNESCO, 2003: 135)

Dicho esto, consideramos que la LEN aborda cada uno de estos aspectos para garantizar una educación de calidad, incentivando y promoviendo equidad en todos los niveles educativos. Monarca (2012) menciona que al hablar de calidad se debe hacer referencia a su sentido polisémico, a las opciones epistemológicas, al valor que se vincula al mismo, a las prácticas educativas y evaluativas. En este sentido, la Ley Nacional propicia una evaluación de calidad que no se centra únicamente en el operativo de evaluación nacional, sino que incorpora la autoevaluación en las instituciones educativas, la evaluación de programas y proyectos por parte de las instituciones y el fortalecimiento de las capacidades estatales sobre la evaluación. Esto es desarrollado a partir de la formación de Red de Evaluación Federal de Calidad y Equidad Educativa (REFCEE) y a través de la creación del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa.

2.2.1 Evaluaciones Internacionales

La Argentina participa desde el año 1997 en diversos programas internacionales que se desarrollan con el objetivo de comparar los niveles educativos entre los países que participan de dichos programas. A su vez, posibilitan a los responsables de las políticas educativas conocer los diversos factores asociados al éxito educativo y factores que muestran las condiciones en las que aprenden los estudiantes.

Entre los más renombrados se encuentra el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –*Programme for International Student Assessment*, PISA –, implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El programa se desarrolla en sesenta y tres países que eligen participar, sobre una muestra aleatoria de alumnos de 15 años de edad, entre 4.500 y 10.000 estudiantes de escuelas públicas y privadas. El objetivo es analizar los conocimientos y habilidades adquiridos para la participación en la sociedad, ya que los alumnos seleccionados se encuentran cerca a finalizar la educación secundaria o están cerca a integrarse a la vida laboral (OCDE, 2020). La aplicación es trienal en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias y hace hincapié en la resolución de problemas. Los datos se recogen mediante un cuadernillo que mide el desempeño del estudiante y otro dirigido al responsable de cada escuela, en el que se recaba información sobre el contexto de los estudiantes, tales como ubicación geográfica, nivel socioeconómico, composición familiar, entre otros.

La Argentina ha participado de la evaluación PISA en las ediciones 2000, 2006, 2009, 2012, 2015. En cada edición obtuvo resultados disímiles como se muestra a continuación. En la edición 2015 Argentina no pudo ser calificada por un error en la muestra de alumnos, por lo que fue excluida del ranking.

Tabla 1. Evolución de puntajes de PISA en Argentina

Año de evaluación	Puntaje obtenido según área		
	Lectura	Matemática	Ciencias
2000	418	388	396
2006	374	381	391
2009	398	388	401
2012	396	388	406
2015	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere al formato de la evaluación, su carácter es estandarizado, a partir de opciones múltiples. La publicación de resultados se lleva a cabo a los dos años de implementada la prueba a través de informes que llegan en simultáneo a los países participantes. El análisis de los datos los realiza la OCDE, sin embargo, la redacción de los informes y la publicación de los informes nacionales se realiza en conjunto con los coordinadores nacionales (NPM), los contratistas internacionales, el Grupo Asesor Internacional, el Comité de representantes de los gobiernos de PISA y el Grupo Técnico Asesor. En el informe de resultados se realiza un *ranking* según la puntuación obtenida en los exámenes y un informe por país que incluye comparaciones con ediciones anteriores.

Otra de las pruebas es el Estudio de las Tendencias de Matemáticas y Ciencias – *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS–, desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) que se realiza sobre una muestra representativa y aleatoria de alumnos de los grados 4° y 8°, de escuelas públicas y privadas. Se implementa cada cuatro años en las áreas de Matemáticas y Ciencias en 29 países, y el informe se publica al año siguiente a la toma de la evaluación.

IEA también ejecuta el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora –*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS–, que se realiza en una muestra aleatoria de estudiantes de cuarto año de la educación básica de escuelas públicas y privadas. Participaron cincuenta países y once ciudades, con el objetivo de proveer información sobre el desempeño en lectura y comprender el contexto escolar y familiar en el que se desarrolla el aprendizaje. Los resultados del examen se informan a través de

dos modalidades distintas: como puntaje promedio obtenido por cada país y según cuatro niveles de desempeño de lectura. El formato del examen es mixto con opciones múltiples, semiestructuradas o abiertas y se implementa cada lustro.

IEA también lleva a cabo el Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía – *International Civic and Citizenship Education Study, ICCS*–, que tiene por objetivo conocer el modo en que están siendo preparados los jóvenes para insertarse en la sociedad. Se implementa en 38 países con una muestra de alumnos de octavo año de enseñanza obligatoria. Luego de la primera evaluación, en 2009, se implementó un segundo examen a los siete años y se anticipa un seguimiento en 2022 (IEA, 2020). Además, se confeccionan programas que son implementados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), como parte de la OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe).

El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) se llevó a cabo durante 1997 en 17 países, en las áreas de Lengua y Matemática en alumnos de tercer y cuarto grado. Se administraron cuestionarios a alumnos, tutores, profesores y directores para poder analizar, además del rendimiento de los alumnos, diferentes factores asociados al aprendizaje.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) se implementó en 16 países, entre alumnos de tercer y sexto año en las áreas de Lengua y Matemática en el año 2006. La evaluación estuvo basada en un conjunto de conocimientos que la UNESCO menciona como enfoque de “habilidades para la vida”. Se utilizaron cuestionarios para recoger información sobre estudiantes y familias, docentes y escuelas. Las preguntas fueron mixtas, tanto de opciones múltiples como abiertas (UNESCO, 2020).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se desarrolló en 2013 en 15 países entre alumnos de tercer y sexto grado de escuelas primarias en las áreas de Matemática, Lengua y Ciencias Naturales –únicamente para sexto grado–. El objetivo principal fue aportar información para el debate de la calidad en educación. Se implementó también un cuadernillo complementario para obtener información sobre el contexto de los estudiantes. El informe de resultados es comparable con SERCE, y calcula un promedio de puntajes por país. También establece cuatro niveles de desempeño (UNESCO, 2020).

Por último, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) es la cuarta versión de los exámenes mencionados anteriormente desarrollado por LLECE. Se implementó en 2019 entre alumnos de tercer y sexto grado en las áreas de Lenguaje

(lectura y escritura), Matemáticas y Ciencias Naturales (solo en alumnos de sexto grado). El sitio web informa que se ejecutó de la misma manera que las ediciones anteriores para poder realizar seguimiento y comparabilidad, se entregaron cuadernillos a “estudiantes, familias, docentes y directores, con el fin de conocer los contextos en los cuales los aprendizajes de los estudiantes tienen lugar” (UNESCO, 2021).

2.2.2 Antecedentes de Evaluaciones Nacionales

La primera evaluación nacional de calidad educativa fue el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que comenzó a implementarse en 1993. El objetivo de la misma era generar información sobre los conocimientos alcanzados por los alumnos en la escuela y explicar la manera en que los aprendizajes se producen, teniendo en cuenta las características de la escuela, el aula y el alumno (DINIECE, 2013). Estuvo vigente hasta el año 2000 de manera anual, luego entre 2002 y 2010 fueron bienales, y posteriormente se implementó trianualmente, entre 2010 y 2013. Wolff (2006) menciona que entre los objetivos de la evaluación se encontraba:

Promover la descentralización, proporcionar información clave acerca de la situación de la educación, supervisar el avance en el logro de los objetivos de la reforma, identificar las desigualdades e insuficiencias como asimismo las áreas en las que se requieren programas compensatorios” (Arregui *et al*, 2006: 36)

La implementación de la prueba se realizó sobre el nivel primario y secundario. En el primario fue sobre una muestra aleatoria de alumnos de 3° y 6° grados. En el nivel Secundario se evaluaron los alumnos de 2°/3° con carácter muestral y los de 5°/6° años con carácter censal. Las áreas evaluadas fueron Lengua, Matemática, Cs. Naturales y Cs. Sociales en ambos niveles.

Para confeccionar la evaluación, la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), tuvo en cuenta los diseños curriculares jurisdiccionales, los núcleos de aprendizaje prioritarios, los resultados de los ONE anteriores y los libros de textos utilizados en las escuelas, teniendo en cuenta que el examen se aplicarla en jurisdicciones muy diferentes (DINIECE, 2010).

Los cuadernillos del examen están compuestos por ítems de respuesta múltiple y de respuestas abiertas, junto con ellos se administraron *cuadernillos complementarios*¹ para directivos, docentes y alumnos con el objetivo de conocer el contexto del aprendizaje. Por otro, antes de implementarse la evaluación se entregaron a las escuelas seleccionadas *cuadernillos explicativos*² que contenían los objetivos de la evaluación, los criterios a evaluar, los contenidos divididos en niveles de desempeño, nivel bajo, nivel medio y nivel alto, la manera en que se confeccionó la prueba, las áreas que se evaluarían, modelos de ítems y sugerencias con actividades de simulación (DINIECE, 2010).

2.3 La evaluación *Aprender* (2016)

Las evaluaciones de calidad educativa en la Argentina vienen desarrollándose desde 1993. *Aprender* fue el nombre otorgado al Operativo de Evaluación de Calidad Educativa Nacional, sucesor del Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Este cambio buscaba “señalar un renovado compromiso político en torno a la evaluación como una instancia válida y necesaria en un proceso de cambio y mejora educativa” (MEyD, 2016a:8). En enero de 2016 en ocasión de crearse la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) a través del Decreto nacional 552/2016, se profundizaron los objetivos que la evaluación de calidad nacional tendría: “desarrollar un sistema de evaluación articulado que contribuya, a través del uso de la información que brinde, a la mejora de logros educativos y equidad del sistema” (CFE, 2016).

Posteriormente, el Consejo Federal de Educación, en abril de ese año, decidió los lineamientos que enmarcaron el compromiso asumido por la Nación, las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires para alcanzar las metas del operativo “*Aprender*” (CFE, 2016). En dicha reunión se priorizó recobrar la importancia que la evaluación del sistema educativo nacional necesita tener. En consecuencia, “es preciso que los resultados de la evaluación se utilicen como insumo para la acción” (MEyD, 2016:13). De esta manera, se estableció que la SEE contribuirá a fortalecer el uso de datos producidos por la evaluación

¹Se trata de cuadernillos que relevan información sobre el contexto de aprendizaje de los alumnos tales como la constitución familiar, el nivel socioeconómico, y dentro de la escuela equipamiento que posee, el trato entre compañeros, el trato de docentes, etc.

²En este caso, los cuadernillos poseen explicaciones sobre la manera de implementar la evaluación, sugerencias para el directivo y docente sobre el trabajo áulico antes de desarrollarse. También suele tener ejemplos de preguntas para preparar a los alumnos.

y la capacidad de análisis de los distintos actores educativos (*Ibidem*). Además, se resolvió que el organismo capacite a los directivos y docentes en el análisis de resultados y uso de los resultados obtenidos.

El operativo *Aprender* 2016 evaluó dos aspectos fundamentales: en primera instancia, el nivel de desempeño de los estudiantes y las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje y, en segunda, las instituciones propiamente dichas, como se resume en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Aspectos evaluados por el operativo *Aprender* 2016, sobre los ejes aprendizajes alcanzados y condiciones de aprendizaje.

Aprendizajes alcanzados	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidades ● Contenidos ● Conocimientos
Condiciones de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Trayectoria escolar ● Clima de aprendizaje ● Uso de nuevas tecnologías ● Percepciones sobre el aprendizaje ● Desarrollo emocional ● Contexto de los estudiantes y la escuela.

Fuente: MEyD, 2016.

Estos aspectos que evalúa el Operativo *Aprender* 2016 están organizados en tres cuadernillos. El primero es el *Cuadernillo de prueba*, por área evaluada, cada uno contiene veinticuatro ítems de respuesta múltiple. Contiene la evaluación en sí, manteniendo los lineamientos utilizados por las últimas dos ONE, es decir, los núcleos de aprendizaje prioritarios, los currículums jurisdiccionales y los libros de texto. El segundo es el *cuadernillo del estudiante (cuadernillo complementario)*, que incluye ejes y dimensiones para caracterizar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, entre ellos se destacan características sociodemográficas, indicadores de condiciones de vida en el hogar, acceso a Tics en el hogar, trayectorias escolares, clima y convivencia escolares, entre otros.

Por último, el *cuadernillo institucional*, donde se pide al directivo de la institución y docente que respondan preguntas referidas a las condiciones del establecimiento, el clima escolar y el nivel socioeconómico de la población que asiste al establecimiento.

Con anterioridad al desarrollo de la evaluación, se les entregó a directivos y docentes un cuadernillo, titulado *¿Cómo nos preparamos para recibir a Aprender 2016 en la escuela?*, en el que se informa sobre aspectos relativos al desarrollo del examen. Incluye un saludo del Ministro de Educación enmarcado en las normativas y objetivos de la implementación de la prueba. Luego, en otro apartado, se describe el sentido de *Aprender 2016*, a quiénes está dirigido, las áreas que evalúa, los niveles, el tipo de preguntas, cuándo se implementará la evaluación, quiénes serán los aplicadores y los veedores, qué se hará con los resultados del operativo y cómo se comunicarán. Posteriormente, se realizan algunas sugerencias, para que la evaluación mantenga la confiabilidad y validez, como por ejemplo reuniones informativas, notas sugeridas para las familias, muestra de los ítems a evaluar, entre otras. Finalmente, se mencionan los contenidos por área y nivel de desempeño a evaluar.

La evaluación se implementó en todo el territorio argentino, tanto en instituciones estatales como privadas, en el Nivel Primario en 3° grado mediante una muestra y en 6° grado mediante un censo. En el Nivel Secundario, en 2° año se aplicó a un conjunto de alumnos en las escuelas de modo muestral y en 5 y/o 6° años de modo censal a todos los alumnos que se encontraban cursando esos años (MEyD, 2016).

Cuadro 2. Niveles, áreas y alcances del operativo Aprender 2016.

Nivel	Grado/año	Alcance	Área
Primaria	3° grado	Muestra	Lengua y Matemática
	6° grado	Censo	
Secundaria	2°/3° año	Muestra	Lengua y Matemática
	5°/6° año	Censo	Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Fuente: MEyD, 2016.

Como se observa en el Cuadro 2, la aplicación de *Aprender* abarcó los años y grados centrales en la escolaridad primaria y secundaria. El tercer grado de nivel primario es la finalización de un ciclo, donde los alumnos deberían estar alfabetizados. En el sexto grado se finaliza la escuela primaria, dato no menor que indica la capacidad de estudio para

incorporarse al nivel secundario. Los años evaluados en el nivel secundario tienden a registrar la capacidad de comprensión y la adaptación al nivel de estudios, en el segundo o tercer año. En cambio, la finalidad de evaluar el quinto o sexto año del secundario radica en analizar la capacidad de los alumnos para incorporarse a la sociedad y al trabajo.

Directivos y docentes en ejercicio pudieron postularse para desempeñarse como aplicadores, uno en cada sección, en una escuela diferente a la de procedencia. En cada una de ellas el propio directivo cumplió el papel de Veedor. “Con anterioridad al día de la aplicación, Directivos –Veedores y Docentes– Aplicadores recibirán una capacitación y se les dará un Manual de Aplicación, con especificaciones para cada rol” (MEyD, 2016).

La publicación de los resultados se realizó mediante una página web, con la posibilidad de que toda la población interesada pudiera acceder y encarar diversos análisis de las variables indagadas en los niveles nacional, provincial y municipal. La información relacionada con los aspectos de las condiciones de enseñanza y aprendizaje se mantuvo reservada.

2.3.1 Marco legal

El marco normativo de la evaluación *Aprender 2016* está contenido en una serie de siete documentos técnicos que concentran los diferentes aspectos de la evaluación. En el primero se encuentra el marco normativo, una definición inicial del concepto de *evaluación*, donde se afirma que:

La evaluación educativa es un recorte de una realidad mucho más compleja y por sí sola no mejora los aprendizajes, la información que genera [...] constituye en una herramienta potente a la hora de reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas e institucionales” (MEyD, 2016: 9)

La necesidad de una evaluación de calidad educativa nacional se funda en la LEN 26.206, vigente desde 2006 y la Resolución 280/16 del CFE, tal como se mencionó en apartados anteriores. Además de desarrollar la manera en que se garantizará la calidad educativa, la distribución de los recursos y la obligatoriedad de la educación, se explicita la confidencialidad al momento de realizar los exámenes de calidad educativa, asegurando que se “resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización” (LEN 26.206, 2016). Para comunicar los resultados, el Art. 97 de la Ley 26.206, menciona que serán publicados los

datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa.

En el marco normativo se sostiene que para poder lograr la mejora de la calidad educativa y la equidad en educación es necesario contar con información válida, confiable y provechosa. Los actores del sistema representan una parte fundamental del proceso, y por ello “es imprescindible que todos comprendan su importancia, acepten los objetivos y tomen en cuenta los resultados para mejorar las prácticas” (MEyD, 2016:13).

Por otro lado, se hace referencia a establecer una *cultura de la evaluación* en concordancia con el concepto de calidad educativa en la visión naturalista mencionada en apartados anteriores:

Una *cultura de la evaluación* supone reconocer que la información y la evaluación constituyen herramientas para mejorar la calidad de la educación que brinda el sistema educativo del país. Es decir, la evaluación en tanto escrutinio permanente del sistema educativo no tiene un carácter punitivo, sino que su objetivo es formativo y proactivo. Dicho en otros términos, “la evaluación provee información útil para actuar, no para sancionar [...] promover una cultura de la evaluación implica lograr que la comunidad educativa se apropie de estos significados y actúe en consecuencia” (MEyD, 2016:13).

A modo de cierre, se detallan todas las obligaciones de los agentes involucrados en *Aprender 2016*. El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación asume la responsabilidad de diseñar y distribuir el material los instrumentos de la evaluación *Aprender*, los materiales de sensibilización, recolectar las cajas de las secciones evaluadas, procesar y difundir la información de resultados, remunerar a los aplicadores, veedores y encargados de las cabeceras de distribución, entre otros (MEyD, 2016). Por su parte, los ministerios provinciales se comprometen a suspender las clases para los alumnos que no sean evaluados el 18 de octubre, participar de las reuniones provinciales y regionales sobre el operativo, informar los datos de los aplicadores y veedores, entre otros (MEyD, 2016).

2.3.2 Documentos técnicos

El segundo documento técnico hace alusión a los antecedentes de la evaluación de la calidad educativa en la Argentina y a las características del *Aprender 2016* mencionadas anteriormente, tales como la población a la que está dirigida, las áreas a evaluar, el alcance que tendrá la evaluación (muestral o censal). Al mismo tiempo, incorpora especificaciones técnicas referidas a la estructura de la evaluación. Se describe que

Aprender es una prueba referida a criterio (TRC) y se basa en la teoría de respuesta al ítem (TRI).

En las evaluaciones TRC se privilegia la comparación de logros de los estudiantes en relación objetiva con metas de aprendizaje o las competencias que el SE pretende que logren. Las puntuaciones asignadas son absolutas y el objetivo es monitorear y retroalimentar el progreso de los alumnos o del sistema. Presentan dos objetivos: determinar si los evaluados alcanzan o no el criterio evaluado y por otro lado, identificar la eficacia de los programas y sistemas educativos.

El análisis de las pruebas se realizó en base al TRI, una teoría en la que se basan la mayoría de las evaluaciones internacionales. Incluso las ONE, desde el 2005, fueron hechas a partir de este método, el cual supone, para cierta disciplina en cierto año, la existencia de una habilidad o competencia que puede asociarse con un número real; los parámetros de probabilidad se efectúan a través de distintas fórmulas. Tal como se expresa en los mismos documentos técnicos diciendo que:

Uno de los principales supuestos de TRI es la unidimensionalidad, esto es que una sola habilidad explica la probabilidad de respuesta a cada ítem en cierta disciplina y que esta habilidad está asociada con un solo parámetro real (MEyD, 2016:17)

En cuanto a los contenidos por área, las tablas de especificaciones, y la confección de *cuadernillos complementarios*, se tomaron en cuenta las evaluaciones anteriores (ONE) y las TERCE y PISA 2012, en relación a la extensión de los cuadernillos, el lenguaje y el formato visual. En este sentido, se priorizaron las preguntas cerradas, algunas de opciones múltiples y otras con categorías excluyentes. Además, se establecieron los niveles de desempeño tomando en cuenta los puntos de corte identificados por TRI.

Por su parte, *Aprender* 2016 mantuvo la misma cantidad y niveles que las evaluaciones ONE 2010 y 2013. De esta manera, quedaron identificados tres niveles de desempeño: Bajo, Medio y Alto, solo que bajo los nombres Básico, Satisfactorio y Avanzado. También surgió la necesidad de incluir a un grupo de estudiantes que no llegarían al nivel Básico, por lo que se decidió subdividirlo en dos, quedando conformado por: Básico y Por debajo del Básico.

Por último, se describe el procesamiento de los datos, la digitalización de los cuadernillos –hecha por medio de lectura óptica con escáner– y el posterior análisis del *software* psicométrico. ONE y *Aprender* 2016 poseen doce ítems en común que hacen posible el proceso de escalamiento y comparabilidad.

El Tercer Documento Técnico desarrolla la selección de muestras aleatorias y las fórmulas utilizadas, definiendo un mínimo de sesenta escuelas entre las urbanas, rurales, de gestión privada, de gestión estatal y en la principal aglomeración urbana de la jurisdicción.

Por otra parte, el Cuarto Documento Técnico define alternativas para la medición del nivel socioeconómico incluido en los cuadernillos complementarios del estudiante. Se consideraron variables como nivel educativo de los padres, recepción de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y tenencia de equipamiento tecnológico en el hogar.

En el Documento Técnico siguiente, se establece el largo proceso de definición de estándares y descriptores de niveles de desempeño. Entre los beneficios de configurar un sistema de estándares se garantizan:

Un cierto nivel educativo y la adquisición de determinadas habilidades, capacidades y contenidos homogéneos para todos los estudiantes certificados (Brown, 2001; Cizek, 2006). En este sentido, el desarrollo de los estándares pretende precisar cuáles son aquellas habilidades, capacidades y contenidos que definen cada uno de los niveles de estándares (e.g. nivel bajo, nivel medio, nivel alto), permitiendo evaluar el desempeño de los estudiantes y, en algunas ocasiones, la labor educativa (MEyD, 2016:13)

La importancia de poseer estándares radica en poder efectuar el análisis del sistema educativo, su eficiencia y puntos débiles a mejorar debido a que se mide las capacidades y contenidos logrados.

Para finalizar, los últimos dos documentos analizan los desempeños por capacidades y contenidos para nivel secundario por un lado y nivel primario por otro. En ambos cuadernillos se explican las capacidades y contenidos según el año/grado y área. Por ejemplo, para primaria en Lengua se miden las capacidades de extraer, interpretar y reflexionar.

Según estas características de la *evaluación de calidad* en la Argentina, la intención es producir mejoras, con el objetivo de que los ejecutores del SE las utilicen para perfeccionar sus prácticas. Por esta razón, acercarnos a indagar las reacciones de los distintos actores mediante la información difundida, si bien no directamente, por los medios de prensa y nos permitirá conocer si la información técnica se transmitió correctamente, así como las reacciones de los directivos, docentes, alumnos, familiares, gremios docentes, gobernantes, ex gobernantes y especialistas frente a esta nueva implementación de la evaluación nacional de calidad educativa.

Para lograrlo nos planteamos algunas preguntas con conciencia de que obtendríamos respuestas muy mediadas, filtradas, no totalmente fieles a la realidad ¿Cómo y con qué veracidad transmitieron los diarios *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* la

información sobre la Evaluación *Aprender* relevada en 2016? ¿Qué información privilegiaron? ¿Qué decían efectivamente los documentos? ¿Cómo se presentó la información sobre la Evaluación *Aprender* en 2016? ¿La evaluación *Aprender* fue implementada como se esperaba? ¿Qué seguimiento hicieron sobre el tema? ¿Cuáles fueron las voces autorizadas/ válidas que reflejaron las noticias? ¿Cómo recibió la sociedad la información sobre la Evaluación *Aprender* en 2016? ¿Cómo reaccionó la sociedad según los distintos medios? ¿Cuáles fueron las manifestaciones de agrado o desagrado que difundieron los medios de comunicación? ¿Fueron consultados los expertos en el tema?

Estos son algunos de los interrogantes que nos proponemos responder en las próximas páginas, visibilizando la metodología empleada, apoyándonos en el posterior análisis de los artículos, desde las nociones teóricas que adoptamos.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Esta investigación tuvo como objetivo general:

Indagar cómo y con qué grado de validez la prensa escrita informó acerca de la medición de la calidad educativa mediante la prueba *Aprender 2016* y qué reacciones recogió de sectores sociales relevantes.

Perseguimos dos objetivos específicos:

- 1) Indagar la validez con que tres medios de prensa en su versión *online* – *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*–, transmitieron información sobre la prueba *Aprender* en contraste con los documentos técnicos de dicha prueba en tres periodos “antes”, “durante” y “después” del examen –entre marzo 2015 y diciembre 2016–.
- 2) Indagar las reacciones de sectores sociales relevantes ante la prueba *Aprender* registrada por tres medios de prensa en su versión *online* – *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*– en los mismos tres periodos mencionados.

3.1 Acerca de las fuentes y recolección de datos

Nuestro universo de análisis –*Clarín*, *La Nación* y *Página 12*– fue seleccionado por tres criterios, prensa escrita, amplia difusión nacional y diversidad de orientaciones editoriales.

La decisión de seleccionar tres medios de prensa se debe a poder recolectar una información más completa sobre lo transmitido por los medios de prensa sobre este evento educativo particular. Al mismo tiempo esta triangulación permitió una mirada de mayor validez sobre la información que la prensa transmitió a la sociedad.

Cabe destacar que la elección de analizar las versiones *online* de los medios de prensa está basada en los resultados de la Encuesta Nacional de Consumo de Datos Culturales efectuada por del Sistema de Información Cultural de Argentina (SinCa), durante el 2017 de ella surge que quienes leen las noticias por internet tienen en su mayoría entre 18 y 49 años. Se trata de una población más joven, posiblemente con hijos en edad escolar, es más consumidora de versiones digitales que en papel. El dato es muy relevante ya que nuestra investigación se centra en un evento del Sistema Educativo argentino, que seguramente interese más éste público lector. *Infobae.com* no fue tenido

en cuenta debido a que éste un medio nativo digital y originalmente nos interesó centrarnos en medios de prensa escrita.

Los seleccionados poseen amplia difusión nacional, así lo menciona De Diego “son tres de los diarios nacionales de capitales privados más leídos” (2014: 64).

El criterio de la selección de medios por la diversidad de orientaciones y posturas editoriales tuvo la intención de utilizar los como tres ventanas para mirar el caso *Aprender* 2016. A sabiendas de que los posicionamientos de los medios de prensa son producto de un conjunto de complejidades que hacen a la cercanía con alguna inclinación política, remarcamos que nuestra intención no fue analizar los posicionamientos, sino indagar que y cuán veraz fue la transmisión de la información sobre la prueba *Aprender* y las reacciones de los diferentes sectores sociales relevantes.

La orientación editorial *Página 12* se presenta como de izquierda contestataria, contra “la prensa hegemónica” (Andujar, *Página 12*, 16/10/2016) es decir, fomentó “un nuevo modo de concebir las primicias, como producto de la labor de los periodistas y como consecuencia de la vocación del diario por fijar la agenda” (Pereyra, 2013:130 en De Diego 2014:70).

Clarín con su postura de centro derecha, al momento de realizar la investigación, fue consolidándose como una “fuerza política y económica en sus propios términos, capaz de organizar su expansión gracias a sus acuerdos y tensiones con el Estado, la política y su público, y a su decisión de relegar cualquier atadura ideológica” (Sivak 2013 en De Diego 2014:69).

Sidicaro (Wainerman y Sautu, 2011:148) afirma que el “conservadurismo caracteriza desde sus orígenes a *La Nación*”, en un estudio de ochenta años del diario basado en un análisis de la sección editorial. Esta visión es corroborada por un estudio posterior en De Diego (2014).

En su tesis doctoral sobre los mismos tres medios de prensa estudiados en nuestra investigación, De Diego (2014) sostiene que

Los posicionamientos políticos [de los medios *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*] son un fenómeno complejo que no depende de elecciones racionales individuales ni de ideologías deterministas, sino que alude en gran medida a la dinámica propia de la conflictividad de los intereses en pugna, a las negociaciones internas entre los trabajadores de prensa, así como a las tradiciones interpretativas de cada uno de los periódicos como instituciones políticas (2014: 63).

Los medios de comunicación, televisión, prensa impresa, radio, son formadores de opinión privilegiados y la selección de temas que transmiten son tomados por la sociedad para ser instalados como noticia y ser conversados y discutidos en los distintos ámbitos

cotidianos. En este sentido, los medios de comunicación marcan la agenda de temas relevantes que se instalan en la sociedad. Así lo afirma Ravela:

[...] no se puede ser ingenuo respecto al papel de los medios de comunicación. Mientras algunos de ellos seguramente estarán genuinamente interesados en contribuir a la formación del ciudadano y al desarrollo de debates informados sobre la educación, no se puede ignorar que en muchos medios tienen mayor peso otro tipo de intereses: o bien relacionados con la venta del propio medio, lo que en muchos casos lleva a sensacionalismo fácil en el tratamiento de la información, o bien relacionados con posturas político-partidarias, lo que en muchos casos lleva a usar los datos con la finalidad exclusiva de estigmatizar ante la opinión pública las políticas educativas del gobierno de turno, independientemente de que éstas sean más o menos buenas, regulares o malas (2003:5).

Tal como lo menciona el autor, tomar los medios de prensa escrita como fuente de datos nos permite mirar un tema educativo de relevancia para indagar en la veracidad de la transmisión de la evaluación *Aprender* 2016 contrastada con los documentos técnicos y, además las reacciones de la sociedad.

Como ya dijimos analizamos las versiones *online* de *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* del periodo comprendido entre marzo de 2015 y diciembre de 2016. Recolectamos la información principalmente por el buscador *online* de ediciones anteriores de los tres medios en todas las secciones. Rastreamos la información mediante palabras clave tales como *calidad educativa*, *evaluación Aprender*, *evaluación de calidad educativa*, *evaluación nacional*, etc.

Debido a que no pretendemos analizar cada medio en sí mismo sino explorar las noticias relacionadas con la información transmitida a cerca de la calidad educativa y la evaluación *Aprender*. Centramos nuestra atención en las secciones “Opinión” y “Sociedad” que contienen la mayor cantidad de información relacionada con la temática. Por su parte, *Clarín* publica artículos en las secciones de “Opinión”, “Sociedad” y “Política”, con una mayor concentración de noticias en las primeras dos. La sección “Opinión” comprende notas que resumen el pensamiento del diario en relación al tema. Los autores de esta columna son periodistas que escriben de que toman partido. Es frecuente que especialistas en la temática desarrollada comenten su parecer al respecto. Estructuralmente las notas solo realizan el relato de la noticia. Por otro lado, “Sociedad”, desarrolla temáticas de interés social. Sus autores hacen participar a miembros del gobierno, investigadores, doctores en educación, pedagogos, docentes, gremios, familias y alumnos para ampliar la visión. En su estructura se agregan elementos paratextuales, fotos, frases resaltadas o con tipografía más grande. Finalmente, “Política” reproduce las voces de los gobernantes o ex gobernantes en relación al tema, haciendo referencia al lugar donde sucedieron los dichos o hechos. Utiliza en el desarrollo de la nota elementos

paratextuales para resaltar frases. Desde nuestra perspectiva las noticias de *Clarín* expresan un vocabulario de fácil comprensión.

La Nación, a su vez, publica artículos en varias secciones: “Tecnología”, “Editorial”, “Política”, “Sociedad” y “Opinión”, con la mayor concentración en las últimas dos. Bajo el título “Sociedad”, desarrolla temas de interés social. Se consultan gobernantes, especialistas y docentes. En ocasiones también participan gremios, familias y alumnos con sus opiniones y, con menor frecuencia se observan entrevistas a gobernantes y especialistas. En algunos artículos también se incluyen elementos paratextuales, en especial fotografías. “Política” reproduce las voces de los mismos actores “Sociedad”, también utilizan elementos paratextuales como fotografías, enlaces a otras notas periodísticas y la bastardilla para identificar frases textuales. Por último, “Opinión” transmite la visión del diario sobre la temática y recurre a las voces de expertos y gobernantes para sostener sus afirmaciones. Es posible que en esta sección se refleje más cercanamente las posiciones del diario. A diferencia de otras secciones ésta no incluye elementos paratextuales. Las noticias de *La Nación* incluyen nociones técnicas en relación a las evaluaciones de calidad educativa que sugiere que está dirigido a un público informado sobre el tema. Un ejemplo de ello es Elena Duro la comparando las ONE con Aprender, ya que "La prueba[ONE] había dejado de ser comparativa antes, cuando se pasó al modelo Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)" (La Nación, 22/04/16).

Finalmente, *Página 12* publica artículos sobre *Aprender* en las secciones “Cash”, “Contratapa”, “Últimas noticias”, “Sociedad” y “El país” (equivalente a la sección Opinión de *Clarín* y *La Nación*), con mayor concentración en las últimas tres. En “Últimas noticias” presenta noticias que interesan a la población y que tiene una actualización mayor a las demás. Son temas que se amplían en las secciones “El país” y “Sociedad”. Se incluyen las voces de gobernantes, ex gobernantes, y gremios docentes; en su estructura utiliza las fotografías como elementos paratextuales. En “Sociedad” tienen lugar las voces de distintos actores sociales que interesan a la población, tales como gremios docentes, directivos escolares, docentes, familias y alumnos, gobernantes y ex gobernantes. Además, se recurre a expertos en la temática, como pedagogos e investigadores; se utilizan pequeñas fotografías como complemento al texto. “El País” refleja la posición del diario en relación a la temática ya que sus redactores emiten sus opiniones al relatar las noticias. Los autores de esta sección en general son especialistas en la temática, doctores en educación, pedagogos o investigadores. Otras veces, incluyen a gremialistas o docentes como autores y entrevistan a ex gobernantes. Casi no insertan

elementos paratextuales como fotografías. *Página 12* utiliza un vocabulario de fácil comprensión para el público, lo que agiliza su lectura. Estructuralmente es tradicional y posee una tipografía pequeña que puede llegar a ser una dificultad al lector. Las imágenes que incluye también son pequeñas y siempre se ubican hacia el lado superior derecho de la noticia.

Por su parte, *La Nación* y *Clarín* apoyan sus argumentaciones acerca de la evaluación de la calidad educativa en opiniones de expertos en la temática, algunos doctores en educación, investigadores y pedagogos. *Clarín* repite las consultas a los mismos expertos, mientras que *La Nación* presenta cierta variedad y suma expertos internacionales. *Página 12* consulta en menor medida a doctores en educación y pedagogos. En resumen, no todos coinciden en los tres medios de prensa, lo que indica que no tienen perspectivas similares. A pesar de las diferencias mencionadas los tres medios de prensa le otorgan el mismo estatus social al tema ya que publican cantidad de notas periodísticas similares en el periodo desde marzo de 2015 hasta diciembre de 2016. *La Nación* 33, *Clarín* 41 y *Página 12*, 31 artículos.

3.2 Acerca del abordaje de análisis

Realizamos esta investigación desde un abordaje cualitativo aplicado al estudio de un caso, coincidente con Sutton (1997) quien afirma que el estudio de caso es un tipo de investigación adecuado cuando se conoce poco sobre el tema a estudiar. Como ya mencionamos en el estado del arte, nuestro objeto ha sido poco indagado, hay escasos estudios antecedentes acerca de la manera en que la información sobre los operativos de evaluación nacionales es transmitida a la sociedad. Según Stake, este tipo de estudio “es de interés en la educación y en los servicios sociales, los constituyen, en su mayoría, personas y programas [...] Nos interesan por lo que tienen de único como lo que tienen en común. Pretendemos comprenderlos” (1994:15).

Tanto Stake (1997) como Bonache (1998) coinciden en que la visión del estudio de casos es holística y que requiere comprender el contexto para poder analizarlo. En nuestro caso es fundamental conocer el contexto para comprender los sucesos ocurridos alrededor del Operativo *Aprender*. Esto nos llevó a trabajar con los documentos técnicos de la evaluación *Aprender* 2016, lo que luego nos permitió contrastar la información transmitida a la sociedad por tres medios de prensa *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* en sus versiones *online*. Utilizamos este método ya que “estudiamos un caso cuando tiene un

interés muy especial en sí mismo” (Stake, 1997:11), y además “el objeto de estudio debe ser seleccionado para analizar la particularidad de su contexto y sus interacciones con la finalidad de comprender las circunstancias en que se inscribe” (Ibídem). Implementamos una multiestrategia para realizar el análisis, ya que como dice Sautu:

La calidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden las cosas y por qué [...]. Para cumplir con estas condiciones el estudio de caso utiliza una variedad grande de estrategias para producir su evidencia empírica: entrevistas, observación, datos estadísticos, documentos, etc. (2005: 43).

Abordamos el estudio desde el análisis de la veracidad de la información transmitida en los artículos periodísticos contrastada con los documentos técnicos de la evaluación *Aprender 2016* y, por otro lado, el análisis de las reacciones de diferentes sectores sociales relevantes en dichos artículos periodísticos. A sabiendas de que los medios marcan sus posiciones ideológicas y seleccionan la información que transmiten para producir conocimientos sobre la sociedad argentina y su relación con el sistema educativo.

La fuente secundaria seleccionada para analizar, los artículos periodísticos de los tres medios de prensa, son documentos válidos, como afirma Erlandson:

El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos [...]. Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones (1993:99).

La elección de estas fuentes de datos secundarios se debe a la escasez de tiempo y dinero que demandan otras fuentes de datos como las entrevistas y los focos grupales, que serían más enriquecedores. Sin embargo, creemos que las utilizadas produjeron resultados interesantes para una primera aproximación al tema de estudio. Dado que el corpus documental no es extenso, lo analizamos manualmente y no mediante algún programa como el Atlas.Ti lo que, por otra parte, nos permitió alcanzar un análisis en mayor profundidad.

Para la recolección de datos utilizamos, para los artículos periodísticos, los buscadores de ediciones anteriores *online*, dentro de cada uno de los sitios web, a través de palabras clave como “calidad educativa”, “evaluación *Aprender 2016*”, “operativo *Aprender 2016*”, “evaluación educativa”, entre otras. El corpus documental quedó compuesto por 105 artículos periodísticos relevados desde que el tema entra en agenda, en marzo de 2015, hasta diciembre de 2016, cuando termina la implementación de la evaluación *Aprender* y el tema de la calidad educativa argentina continúa por la

presentación de los resultados de PISA 2015, donde nuestro país quedó excluido del ranking internacional debido a una falla en la muestra presentada.

Por otro lado, organizamos la información en tres periodos de análisis. El primero, antes de la evaluación *Aprender*, desde marzo de 2015 hasta el día anterior a la implementación de la evaluación, el diecisiete de octubre de 2016. El segundo periodo, durante la implementación de la evaluación *Aprender*, dieciocho y diecinueve de octubre de 2016. Y, un último periodo, después de la evaluación, desde el día posterior a la evaluación hasta diciembre de 2016. Buscamos analizar la densidad de información en cada periodo y veracidad de la información transmitida a la sociedad. En este sentido, Sautu et al afirman que dicho análisis permite “extraer, examinar y comparar los núcleos temáticos manifiestos contenidos en cada una de las propuestas” (2005:153).

Tras recoger los artículos de cada período, de cada periódico, los categorizamos según que informaran a las/os lectores sobre la evaluación *Aprender* –el marco normativo, los objetivos, los destinatarios, el contenido de lo que se evaluaba, etc.– o que contuvieran reacciones y noticias de la sociedad sobre la evaluación, en los mismos lapsos de tiempo.

Con la finalidad de alcanzar nuestro segundo objetivo específico, analizamos las reacciones de los directivos, docentes, alumnos, familias y gremios docentes, por ser actores que influyen directamente en el contexto de la evaluación y en su implementación. De este modo articulamos el análisis de los documentos con el análisis de sus prácticas, percepciones e interpretaciones, rasgo central en esta metodología adoptada (Sautu et al, 2005). Así logramos describir el contexto del fenómeno indagado.

Para triangular la información que recogimos, utilizamos las mismas variables en los documentos técnicos y en los tres medios de prensa *online* –población a la que está dirigida, áreas que serán evaluadas, tipo de evaluación, objetivo, información sobre los cuadernillos complementarios, evaluación ONE como antecesora, quienes serán aplicadores de la evaluación, la cobertura de la evaluación y el uso de los resultados– contrastada con la información transmitida en los tres medios de prensa en sus versiones *online* para alcanzar nuestro primer objetivo.

Por otro lado, para abordar el segundo objetivo, analizamos las reacciones sociales a través la categoría “reacciones” mediante la cual indagamos las reacciones de distintos actores –directivos, docentes, alumnos, familias, gremios docentes, especialistas, gobernantes y ex gobernantes– utilizando las subcategorías “motivos en contra de la evaluación” medida por tres indicadores –tipo de evaluación, la confección de la evaluación y uso de resultados–, “motivos a favor de la evaluación” mediante tres

indicadores –la historicidad de la evaluación, tipo de evaluación y uso de resultados–. La subcategoría “acciones en contra” de la evaluación agrupó a los actores que a través de hechos mostraron su oposición a la evaluación y finalmente “acciones a favor” de la evaluación donde algunos actores mostraron su apoyo hacia la evaluación.

El enfoque teórico adoptado en esta investigación es la Teoría Crítica, a través de la visión naturalista de la evaluación, relacionada con la Cultura de la Evaluación, que se ve reflejada en la LEN, sancionada en 2006, desarrollada en los capítulos anteriores. Dicha visión propone la resignificación del uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para que los docentes realicen modificaciones en sus prácticas de enseñanza, promueve un uso integral de las evaluaciones externas para producir mejoras en la calidad educativa.

En resumen, se establecen dos ejes de análisis o categorías: “información sobre Aprender” y “reacciones”. La primera contiene los indicadores obtenidos de los documentos técnicos de Aprender a través de los indicadores: “concepción de calidad educativa”, “objetivo de la evaluación”, “el tipo de evaluación”, “qué se evalúa”, “a quién está dirigida”, “la evaluación ONE como antecesora”, “los cuadernillos complementarios”, “quiénes serán aplicadores de la evaluación”, “el uso de resultados” y “la cobertura de la evaluación”. Estos indicadores se contrastaron en los tres periodos mencionados anteriormente.

La segunda, la categoría “reacciones”, se refiere a las expresiones de sectores sociales relevantes –directivos, docentes, alumnos, familias, gremios, especialistas, gobernantes y ex gobernantes– sobre la evaluación Aprender en las versiones online de *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*. Para su análisis, se utilizaron cuatro subcategorías: “motivos en contra de la evaluación”, “motivos a favor de la evaluación”, “acciones en contra” y “acciones a favor”. La primera es medida por tres indicadores tipo de evaluación, la confección de la evaluación y uso de resultados–. La segunda, mediante los indicadores –tipos de evaluación y uso de resultados–. La tercera, agrupó a los actores sociales que mostraron su oposición a la evaluación mediante hechos. La cuarta reunió a los distintos sectores que mostraron su apoyo hacia la evaluación. Dichas subcategorías se analizaron para los tres periodos de tiempo: “antes de la evaluación”, “durante la evaluación” y “después de la evaluación”.

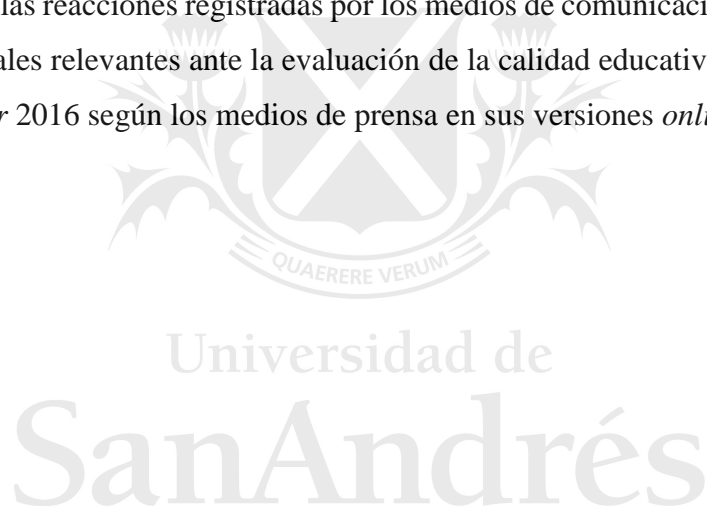
Por las características del objeto de estudio se optó por un diseño metodológico cualitativo de estudio de caso, utilizando como fuente de datos secundaria los artículos periodísticos relevados en *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* en sus versiones *online*. El

periodo de análisis abarca el momento en que el tema entra en agenda, en marzo de 2015 y finaliza en diciembre de 2016, luego de la implementación de la evaluación.

Además utilizamos los Documentos técnicos ministeriales de la Evaluación Aprender 2016 con la finalidad de indagar el grado la veracidad de la información transmitida por los medios de prensa.

Como mencionamos anteriormente, no es intención de esta investigación el análisis del proceso de evaluación, por este motivo no se tiene en cuenta la comunicación de los resultados de Aprender 2016. El análisis de los datos consistió extraer la información a analizar de las fuentes para comparar la información que se transmite y, posteriormente, indagar las reacciones de los distintos actores.

En suma, con nuestro análisis procuramos avanzar en reflexiones que nos permitieran dar respuesta al objetivo general, indagar la veracidad con que la información fue difundida, y las reacciones registradas por los medios de comunicación de integrantes de sectores sociales relevantes ante la evaluación de la calidad educativa en el caso de la prueba *Aprender* 2016 según los medios de prensa en sus versiones *online*.



CAPÍTULO 4

CONTEXTO

Las evaluaciones de calidad educativa en Argentina tienen lugar desde hace veintitrés años, pero “en el momento en que las evaluaciones han llegado a los medios de comunicación masiva, han quedado de algún modo fuera del campo exclusivo de gestores educativos o pedagogos” (UNESCO, 2003:17). A partir de ese momento, los medios de comunicación han generado noticias para atraer a su público lector mediante titulares sensacionalistas. Así lo expresa Pedro Ravela cuando afirma que:

Algunos medios logran conformar su público a través de estilos reflexivos y analíticos. Pero otros, los dirigidos al “gran público”, parecen lograr su objetivo a través de la sobre simplificación de la realidad y de la incorporación a la información de una cierta dosis de morbosidad (2003:12)

Es decir, que en la prensa podemos hallar dos tipos de titulares: reflexivos y analíticos o catastróficos. Algunos de los relevados dan cuenta que esta situación continúa desarrollándose: “La situación de las escuelas. Información estadística cada vez menos transparente. Denuncian la manipulación de datos de la educación” (*Clarín*, 02/04/2015), “Un ocultamiento que lesiona el derecho a la educación” (*Clarín*, 31/03/2015) “Certezas y dudas sobre el futuro de la educación” (*Página 12*, 22/10/2015), “La necesaria innovación en educación” (*La Nación*, 13/12/2015). La prensa, como una de las fuentes donde la población busca información, permite realizar un recorrido del contexto político-educativo en nuestro país antes de abordar nuestro caso de estudio. En este sentido, podemos registrar que los medios más leídos de la Argentina han desarrollado noticias en torno a la calidad educativa y la presentación de los resultados de los exámenes tanto internacionales como nacionales durante el año 2015 y posteriormente a desarrollarse la evaluación *Aprender* en octubre de 2016.

Entre las noticias publicadas, cuatro temáticas se reiteran a lo largo de este periodo: en primer lugar, la comparación de nuestro sistema educativo con el finlandés; en segundo lugar, los resultados de las evaluaciones nacionales ONE y el de las evaluaciones internacionales TERCE y PISA; en tercer lugar, informes y foros educativos de relevancia para la comunidad educativa, y, finalmente, el año culmina con el cuestionamiento de la calidad educativa nacional y la necesidad de realizar modificaciones que permitan mejorarla en la campaña electoral con vistas a las elecciones presidenciales desarrolladas en octubre de 2015.

En torno a la primera temática, en el periodo “antes de la evaluación”, la comparación de nuestro sistema educativo con el finlandés está vigente, iniciando la noticia con un titular reflexivo donde *Página 12*, el 9 de marzo de 2015, publica “Argentina y Finlandia, aquí y ahora”. El autor, luego de hacer un recorrido por las noticias semanales e informar que se encuentra en Finlandia para dictar un seminario de Literatura Argentina, pide que los dirigentes políticos estudien un poco más y afirma que no es posible compararnos con Finlandia. Al respecto, argumenta que posee solo cuatro mil escuelas en todo su territorio para un poco más de un millón de alumnos, mientras que en Argentina tenemos cerca de doce millones a lo largo y ancho del país. Otra de las diferencias relevantes es que Finlandia no posee pobreza, el nivel de vida es altísimo y el tamaño del país es algo similar a la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, los docentes son altamente capacitados y poseen excelentes salarios. Para finalizar, afirma que tenemos mucho para mirar y aprender, pero sabiendo que nuestro país es infinitamente más complejo y con mayores demandas, por la infraestructura y la capacitación.

Posteriormente, el mismo diario profundiza estas afirmaciones, comparando al país finlandés con “el país de las maravillas”, y sostiene que por este motivo es que en las evaluaciones estandarizadas siempre se encuentra entre los primeros lugares, concluye que el examen PISA no evalúa sistemas educativos, sino que mide coeficientes intelectuales de los mejores estudiantes del país, no teniendo en cuenta las diferencias culturales que puedan tener los países evaluados, ya que Finlandia no posee carencias alimenticias o de salud y los ingresos *per cápita*³ son excelentes. Toda la educación es gratuita, no hay más de veinticuatro alumnos por curso y se les proveen todos los materiales de estudio. Por otro lado las metodologías de enseñanza descartan la calificación y profundizan en la creatividad. Concluye que no comprende el motivo por el cual los dirigentes políticos argentinos insisten en que nos vaya bien siendo que al tercer mundo “siempre le va mal” (*Página 12*, 16/03/2015).

La visión de esta temática en otro de los medios nos muestra una reflexión diferente. *La Nación*, el 25 de marzo, publica de la mano de Guillermina Tiramonti⁴: “Finlandia nos muestra que la revolución educativa es posible”. Allí se afirma que poner en el centro de

³El ingreso *Per Cápita* hace referencia a todas las entradas económicas que recibe una persona, una familia, una empresa, una organización, etc. El ingreso nacional corresponde a la suma de todos los ingresos individuales de los nacionales de un país. (https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Ingreso_per_c%C3%A1pita consultado el 15/9/2020)

⁴ Investigadora de política y sociología de la educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

la educación el aprendizaje basado en problemas puede ser una estrategia a implementar en la Argentina y se plantea que:

Un modelo pedagógico que transforma a los alumnos en protagonistas del hecho educativo a través de la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos no requiere alumnos provenientes de sectores acomodados. Por el contrario, creo que es un plan mucho más adecuado para ellos que las tediosas clases que ofrece la escuela actual (25/03/2015).

En este sentido, Tiramonti asegura que la educación secundaria argentina necesita una reestructuración ya que la enseñanza actual no colabora a mejorar la calidad. Por otro lado, reflexiona que seguir brindando apoyos a los sectores populares solo flexibiliza y disminuye la exigencia, dejando de lado saberes imprescindibles. En resumen, expresa que estamos lejos de ser Finlandia y que sería un error repetir modelos sin tener en cuenta las características culturales (25/03/2015).

En el periodo “durante la evaluación” no hay noticias en torno a esta temática. Sin embargo, en el periodo “después de la evaluación”, *La Nación* anuncia que “Finlandia se enfoca en el docente para mejorar” (16/11/2016). En ese artículo, Tina Korhonen⁵expone el funcionamiento del sistema educativo de dicho país y alega que la enseñanza

Puso énfasis en el "aprendizaje activo, basado en el fenómeno. Los docentes desarrollan junto con los alumnos proyectos que les permiten aprender de forma continua. Cuando un robot se mueve, los chicos quieren saber cómo es que se mueve. Tenemos una cultura de hacer cosas, y mientras hacemos cosas los chicos están aprendiendo a trabajar en equipo. Necesitamos preparar a los chicos para el siglo XXI, necesitamos motivarlos, que sean alumnos más activos" (*Ibidem*).

Además de hacer énfasis en el método de enseñanza, la coordinadora de escuelas innovadoras, junto a los especialistas Pedro Luis Barcia, Alberto Taquini y la ex Ministra de Educación de Ecuador, Gloria Vidal, remarcan la importancia de la participación de los padres en el proceso de enseñanza de sus hijos.

En relación al segundo eje de temáticas sobre la comunicación de los resultados de los exámenes nacionales ONE y los internacionales TERCE y PISA, comienzan a evidenciarse titulares catastróficos para comunicarlos. En el periodo “antes de la evaluación” se expresa “Educación. Evaluación de los 280.000 alumnos que cursan el último año de la secundaria. Los estudiantes del norte del país aprenden menos que los demás”, *Clarín* anuncia que accede a los resultados de las evaluaciones ONE 2013. Afirman que la educación está “estancada” y, que los alumnos que menos aprenden son los del norte del país (*Clarín*, 26/03/16). De esta manera comienzan a gestarse cuestionamientos a la calidad educativa, tal como se lee en el siguiente fragmento:

⁵Coordinadora de la red de escuelas innovadoras en Finlandia denominada *Innokas* y miembro del Departamento de Formación Docente de la Universidad de Helsinki, en la I Jornada de Innovación Educativa que se realizó en Fundación UADE.

Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) publicados por el Diario Clarín despertaron un debate por los magros resultados obtenidos y, también, una serie de objeciones respecto a su implementación técnica. Lo que no podemos obviar es que la sociedad toma conocimiento de los mismos por un hallazgo periodístico de un medio de comunicación y no a través de un anuncio oficial (*Clarín*, 31/03/2016)

En el artículo se destaca el descenso en el rendimiento de los aprendizajes logrados por el censo de alumnos del último año de nivel secundario. Se evidencia una demora en la comunicación de los resultados, luego de casi dos años. Recordemos que en la LEY 26.206 en su Art. 99 especifica que anualmente se elevarán al Congreso los resultados obtenidos en las evaluaciones. Además, se cuestionó que los mismos sean por regiones y no por provincias como sucedió en las ediciones anteriores. Finalmente, y no menos importante, los medios de prensa cuestionaron haberse enterado de los resultados por contactos de periodistas y no por el Ministerio de Educación, de esta manera dejaron entrever que no había compromiso por parte del gobierno para mejorar el sistema.

El tono catastrófico continúa con el titular: “Un ocultamiento que lesiona el derecho a la educación” (*Clarín*, 31/03/2015). Allí Daniel Santa Cruz, afirma que para el gobierno, publicar las noticias en relación al resultado de las evaluaciones nacionales resulta traumático, debido a varios motivos, entre ellos: “pagar un costo político cuando estos no resultan positivos” y “evitar que puedan ser presentados por los medios en formato de ranking con el fin de obtener un mayor impacto periodístico”. Igualmente, menciona que una de las excusas que podrían ponerse para no comunicarlos es que “los resultados obtenidos no se publicaron pero son utilizados hacia adentro del sistema educativo para diseñar estrategias pedagógicas que redunden en mejores resultados”. La noticia finaliza reclamando el derecho de la sociedad a conocer el estado de la calidad educativa. En esta ocasión, se puede observar que cuando los resultados de las evaluaciones no son positivas, los Ministerios, en algunas ocasiones, intentan ocultar los informes, otros, buscan realizar modificaciones o buscar culpables entre los docentes. Esto colabora a desarrollar titulares catastróficos (Ravela, 2003).

Por otra parte, los medios buscan opiniones expertas que ayuden a entender la realidad educativa. Tilman (2005) afirma que la sociedad se vuelve más compleja, por este motivo es que se evidencia una ausencia de conocimiento general, y es por esto que la sociedad y su evolución sean incomprensibles, por lo que es necesario recurrir con mayor frecuencia a los especialistas que se convierten en maestros del pensamiento.

En otras palabras, podemos decir que dado la complejidad que presenta la sociedad actualmente, es necesario consultar cada vez mayor cantidad de especialistas que nos aporten claridad a los temas que resultan de interés público. En este sentido, la mayoría

de los especialistas consultados tienden a afirmar que las evaluaciones por sí mismas no producen cambios ni mejoras. Gustavo Iaies⁶ afirma que no es suficiente la entrega de libros o *netbooks*⁷ para mejorar la calidad y agrega que:

Emerge la idea de estabilidad: en alguno suben poquito, en alguna bajan otro tanto, allí están [...]. Se acaba un período, el de sobrevalorar los derechos sin incluir las responsabilidades. Viene un tiempo de hacernos cargo de nuestros compromisos” (Iaies en *Clarín*, 26/03/2015).

Según el especialista no alcanza con los planes sociales para mejorar, sino que es necesario sostener la exigencia y sostener a los que más lo necesitan, pero que ellos demuestren que valoran y se esfuerzan para continuar teniendo el apoyo del gobierno. Por otro lado, Axel Rivas⁸ afirma que se ha avanzado mucho en términos de evaluación, creando el Índice de Mejora de la Educación Secundaria Argentina (IMESA)⁹. Sin embargo, menciona que no es necesario hacer *rankings* o presionar a los docentes, sino que

Debería haber una política mucho más consistente de evaluación de todas las escuelas del país, también del nivel primario. El objetivo de este sistema debería ser la devolución con criterios pedagógicos de los resultados con planes de trabajo que generen incentivos concretos a la mejora (Rivas en *Clarín*, 26/03/2015).

Cabe destacar que los informes llegan a las escuelas con los resultados y algunos análisis que se desprenden de los datos obtenidos pero no se plantean sugerencias pedagógicas de mejora o planes que atiendan a las diferencias entre regiones (DINIECE, 2014). Coincidiendo con Iaies y Rivas, Claudia Romero¹⁰ afirma que se está perpetuando la desigualdad, ya que los jóvenes que terminan el secundario no se encuentran capacitados para poder desarrollarse como profesionales, repercutiendo en la posibilidad de conseguir trabajos bien remunerados. De ese modo, señala que

Argentina continúa educando a sus jóvenes de manera pobre y desigual, que es un modo claro de perpetuar la pobreza y la desigualdad en el país. Desde 2010 los resultados ONE se estancaron, y muestran que la educación en Argentina está atrapada en resultados mediocres que se prolongan en el tiempo y que se agravan allí donde el país es más pobre y más feudal, en el norte (*Clarín*, 26/03/2015).

⁶ Director del Centro de Estudios de Políticas Públicas en Argentina.

⁷ El gobierno, en 2004, había creado el plan Conectar Igualdad entregado *netbook* a todos los alumnos que cursen el secundario, con conexión a internet en las escuelas secundarias de todo el país y entregó noventa millones de libros a estudiantes de nivel primario y secundario bajo el plan “Leer para Crecer” (Sileoni, *Página 12*, 10/04/2015)

⁸ Doctor en Ciencias Sociales, investigador en CIIPEC

⁹ El Índice de Mejora de la Educación Secundaria Argentina (IMESA) abarca tres aspectos significativos: La regularidad de la trayectoria (Tiempo Medio), Finalización de los estudios (Tasa de egreso) y Resultados de evaluación de desempeño.

¹⁰ Doctora en Educación, investigadora en el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella.

Además, la especialista es categórica al decir que entregar títulos de aprobación a alumnos que no pueden resolver una ecuación o no reconocen los principales procesos históricos del país, no provoca inclusión social ni verdadera ciudadanía.

En algunas ocasiones los expertos son convocados a escribir artículos. Los titulares de noticias que redactan ofrecen reflexiones sobre el tema instalado en agenda. En la nota “Se puede mejorar la calidad educativa” (*Clarín*, 03/06/2015), Iaies relata que nuestro sistema educativo presenta una caída en los resultados de las evaluaciones nacionales de calidad educativa y en las internacionales y, que, a su vez, no se logra mejorar la matrícula en los niveles. También afirma que se cuestiona la validez de la evaluación y los resultados nacionales se muestran mal. En este sentido, reflexiona sobre las diferentes experiencias provinciales de evaluación de calidad que sirvieron para comprobar que la calidad educativa puede aumentar. Relata que en La Rioja se trabajó con noventa escuelas y que los resultados producidos se trabajaron con los equipos directivos y docentes para ver dónde estaban las dificultades, a partir de este trabajo se evidenciaron incrementos en el rendimiento de los exámenes. El especialista pone relevancia en el trabajo posterior a ser implementada la evaluación, es decir, el uso de los resultados para producir mejoras en la calidad.

Situaciones similares se dan cuando deben comunicarse los resultados de los exámenes internacionales, entre los titulares se destacan: “Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema”, reflexionó el Ministro de Educación (*La Nación*, 31/07/2015), “La hora de escribir y hacer cuentas” (*Página 12*, 31/07/2015) y “Evaluaciones en tercer y sexto grado. Unesco: en escuelas privadas se aprende más que en las públicas” (*Clarín*, 31/07/2015).

En definitiva, las notas abordadas dan cuenta de distintas posiciones. Por un lado, *Página 12*, no hace mención a las diferencias entre estatal-privado, sino que el Ministro de Educación Sileoni en el artículo, menciona que son muy importantes los factores asociados al aprendizaje, donde se ve que Argentina se destaca en “la baja repetición, la asistencia a nivel preescolar, en formación y perfeccionamiento docente, en asistencia y puntualidad, en clima del aula”. Puntualizó que “Nunca voy a decir que los resultados son para descansar, pero la prueba mostró que superamos la media en matemática y escritura y estamos sobre la media en lectura y ciencia” (*Página 12*, 31/07/2015).

Por otro lado, *Clarín* destaca que la educación privada se encuentra por sobre la estatal, sin considerar el factor socioeconómico, dando por sentado que “los alumnos argentinos que asisten a escuelas privadas rinden mejor en lectura y en ciencias naturales

que sus pares que asisten a escuelas públicas”. Como positivo destaca que “las escuelas rurales argentinas se destacan a nivel regional: sus alumnos alcanzan mayores niveles de logro [...] que los estudiantes de escuelas públicas urbanas” (*Clarín*, 31/07/2015) y afirma que el nivel socioeconómico de la escuela no influye en los aprendizajes, situación novedosa, ya que en la mayoría de los países es un indicador importante a la hora de medir los logros. Finalmente hace alusión al uso de las computadoras en la escuela:

Los chicos de 6° grado que usan la computadora en clase más de dos veces por semana obtienen entre 30 y 45 puntos menos en Lectura, Matemática y Ciencias. El uso de las netbooks una o dos veces por semana, en cambio, no afecta el aprendizaje de los chicos argentinos: ni lo mejora ni lo empeora (*Clarín*, 31/07/2015).

Parece contradictorio pensar que el uso de la computadora en la escuela no produce mejoras, sin embargo si no existiera el acceso a ella se estaría perjudicando el aprendizaje.

Finalmente, *La Nación* remarca los dichos del Ministro Sileoni en Radio del Plata, donde afirmó que: “Estamos lentamente mejorando. Este sistema educativo es infinitamente mejor al que estaba antes” y que tenemos que “mejorar los resultados académicos”. Además afirma que la Argentina obtuvo el promedio más alto de los 15 países de la región en escritura, pero mantuvo poca variabilidad en el resultado total final, consignó la agencia DyN (31/07/2015).

Efectivamente “los gobiernos y sus políticas son analizados” a partir de los resultados de las evaluaciones de calidad (UNESCO, 2003:16). Es decir que, si se evidencian malos resultados en las evaluaciones de calidad internacionales, el gobierno no ha sido capaz de implementar políticas que ayuden a incrementarla. Podemos destacar que la intención de *Clarín* es producir en el lector una mirada selectiva, tendiente a pensar que la escuela privada es mejor que la estatal. En el informe se puede observar, en relación a los datos, que hay mucha diferencia entre las escuelas estatales y privadas antes de considerar el factor socioeconómico. Sin embargo, luego de tenerlo en cuenta, las diferencias de logro se reducen a la mitad y, en el área de matemática no hay diferencias de rendimiento (TERCE, 2015:106). Además, se evidencia que la Argentina se encuentra entre los primeros en inclusión y con mejoras en Lectura, Matemática y Ciencias Naturales.

Los especialistas consultados en torno a los resultados de TERCE señalan “El origen social es clave en educación” (*Clarín*, 11/08/2015). Según Tiramonti, hay dos respuestas ante la presentación de los informes de resultados de las evaluaciones de calidad educativa internacionales. Por un lado, se las rechaza por pertenecer a organismos internacionales,

por otro se las acepta sin analizar con detenimiento sus conclusiones (*Clarín*, 11/08/2015). El texto llama a considerar estas cuestiones al recibir los informes y reflexiona sobre el informe presentado en la UNESCO, donde se utilizan variables aisladas de otras necesarias para interpretar los datos, tal es el caso de las brechas entre el sistema estatal o privado, que se mantienen aun cuando no se contempla el factor socioeconómico, subrayando que el problema sería la condición de la escuela. Esta afirmación podría ser un falso resultado ya que no es la mejor explicación a las diferencias en aprendizaje de nuestro sistema educativo, no es verosímil que la condición de la escuela sea el único factor determinante al bajo rendimiento en los exámenes estandarizados. Otro de los ejemplos que menciona es el uso de la computadora en la escuela. En el informe se declara que su uso en la escuela desciende el rendimiento escolar, pero el uso en la casa lo beneficia. En efecto, continúa vigente la necesidad de revisar el sentido de las evaluaciones de calidad educativa, sobre el para qué evaluar y el cómo comunicar los resultados (UNESCO, 2003).

Posteriormente, en el periodo “después de la evaluación”, el tema es reflatado con una reflexión de los especialistas Guadagni¹¹ y Lima¹², titulada: “Debate. La Ley de Educación es letra muerta” (*Clarín*, 04/11/2016). En ella afirman que “el Artículo 16 de la Ley de Educación no se cumple. Muchos chicos no concurren al colegio secundario, o dejan de hacerlo, o repiten años. Son todas caras de la misma moneda”. Y agregan que, “la calidad educativa se ha medido a través de las pruebas ONE (Operativo Nacional de Evaluación); este dispositivo de evaluación recientemente ha cambiado su nomenclatura, llamándose ahora Aprender”. Ambos demostraron que el bajo rendimiento y la desigualdad de rendimiento es muy grande entre las distintas regiones del país y también entre gestión estatal y privada. Según ellos, tanto el gobierno nacional como los provinciales “tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/las habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho [...] (LEN 26.206, Art. 4). Fortalezcamos nuestra escuela secundaria y aseguremos que la educación que se les brinda a nuestros jóvenes sea de calidad y socialmente inclusiva” (*Clarín*, 04/11/2016).

¹¹Economista. Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

¹²Colaboradora en Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Posteriormente, Argentina es omitida del *ranking* PISA. Los medios publican dieciséis noticias en torno a este fenómeno en alrededor de una semana, entre el tres de diciembre y el quince del mismo mes. Los titulares lo anuncian: “Ranking educativo y caída de nuestra enseñanza” (*La Nación*, 03/12/2016), “Pruebas PISA: polémica por el resultado de la Argentina” (*La Nación*, 05/12/2016), “Ranking educativo y caída de nuestra enseñanza” (*La Nación*, 06/12/2016a), “Pruebas PISA: la Argentina fue excluida del ranking” (*La Nación*, 06/12/2016b), “Qué había dicho el kirchnerismo sobre los resultados de PISA 2012” (*La Nación*, 06/12/2016c), “Alberto Sileoni, sobre la exclusión del país en el ranking PISA: ‘No hubo manipulación de datos’” (*La Nación*, 06/12/2016d), “Las dudas sobre los buenos resultados en PISA, también en la Ciudad” (*Clarín*, 06/12/2016a), “Intentos de cambiar los hechos. Varios antecedentes que alimentan las sospechas” (*Clarín*, 06/12/2016b), “Un operativo que costó 12 millones de pesos. El sorpresivo salto de Argentina en la prueba PISA derivó en la descalificación” (*Clarín*, 06/12/2016c), “Educación. ¿Qué son las pruebas PISA?” (*Clarín*, 06/12/2016d), “Duro golpe para la educación argentina. Pruebas PISA: sacaron a la Argentina del principal ranking mundial que mide la calidad educativa” (*Clarín*, 06/12/2016e), “Los ‘errores’ de la OCDE en educación” (*Página 12*, 06/12/2016a), “Los resultados fueron mejores pero Argentina fue excluida del ranking” (*Página 12*, 06/12/2016b), “La educación paga los costos del relato kirchnerista” (*La Nación*, 07/12/2016a), “PISA: no revisarán qué pasó con el test” (*La Nación*, 07/12/2016b) y “PISA 2015: admiten que los estudiantes fueron preparados” (*La Nación*, 08/12/2016). Todos dan cuenta del conflicto que significó que nuestro país sea excluido del ranking, poniendo en duda varios factores: por un lado, la confiabilidad en el gobierno saliente en relación a la importancia de los datos, además, el cuestionamiento sobre la intención de manipular los resultados, hasta la excesiva preparación de los alumnos para rendir el examen. Argentina tenía un mejor promedio de rendimiento, pero con menor cantidad de alumnos evaluados, motivo por el cual quedó marcada con un asterisco, informando esta irregularidad. Por otro lado, también se cuestionó la excesiva mejora que tuvo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, muy por encima de la media en la región. El Ministro de Educación, Esteban Bullrich afirmó que los alumnos fueron preparados para el examen, situación que dio lugar a otro conflicto, dado que al preparar a los alumnos en exceso también podría alterar los resultados del examen. Sin embargo, se anunció que no se investigarían estas irregularidades.

En relación al tercer eje, en el que se presentan distintos informes y foros educativos, en el periodo “antes de la evaluación”, *Página 12*, anuncia el texto

confeccionado por la UNESCO, “Educación para Todos” (*Página 12*, 04/04/2015) con el Ministro de Educación Sileoni, donde se evalúan los logros, los desafíos y pendientes. El acuerdo se había firmado en el año 2000 durante el Foro Mundial de Educación, en Dakar. Entre lo destacado para nuestro país se incluye que es el que posee mayor nivel de matriculación en los tres sistemas inicial, primario y secundario. No obstante, se presenta como desafío ampliar la cobertura en el nivel secundario. La LEN de 2006, en su Art. 16 estipula la obligatoriedad hasta la finalización del nivel pero hasta el momento no ha sido alcanzado.

Por otro lado, se destaca que nuestro país es de los más igualitarios de América Latina, a través de la promoción de diferentes planes que ayudan a largo plazo a acortar esta brecha. De esta manera, se avanza sobre unos de los fines principales de la LEN cuyo propósito es “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (LEN 26.206, Art. 11 inc. A). Si bien no se ha alcanzado completamente, según el informe Argentina ha reducido la disparidad de lectura en zonas urbanas y rurales, en relación con 2006 (UNESCO, 2015:224).

Otro de los informes presentados es el del Foro de Convergencia Económica que junto con diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONG) se reunieron para establecer aportes al futuro gobierno, mediante cinco prioridades para mejorar la calidad educativa Argentina, el plan decenal de educación y financiamiento, crear el sistema de información educativa, asesorar escuelas débiles y aprovechar la experiencia de las más fuertes, fortalecer la formación docente e implementar políticas educativas diferenciadas para cada nivel (*La Nación*, 21/11/2015).

El mismo medio de comunicación, *La Nación*, presenta el artículo “Debate y discusión por la calidad educativa” donde narra la participación de los principales candidatos en el Foro de Calidad Educativa que se desarrolló en la Facultad de Derecho de la UBA. Organizado por el Proyecto Educar 2050, permitió el debate con relación al estado de la educación argentina actual, con diferencias en temas por la aprobación y desaprobación de los alumnos, la necesidad de mayor apertura en la información educativa y los institutos de formación docente. También hubo acuerdos en la necesidad de mejorar la calidad educativa y la reestructuración de la formación docente (*La Nación*, 19/10/2015).

La presentación de informes vuelve a tener protagonismo cuando se habla del “Estado del Estado”, dejando un sabor amargo al poco interés en educación. *La Nación*,

ofrece entonces una reflexión al respecto y se pregunta por el motivo de haber dedicado tan solo cuatro páginas a la educación, como un subtema del capítulo Desarrollo Humano.

La autora, Luciana Vázquez, afirma:

Es llamativo: después de seis meses de gestión y con la posibilidad única de hurgar desde adentro del sistema educativo, el informe del Gobierno repite lugares comunes que buena parte de la sociedad conoce y discute hace tiempo en los encuentros de mesa ratona cuando llega la hora de indignarse, entre amigos, con la crisis educativa argentina (*La Nación*, 07/06/2016).

En otras palabras, quienes asumieron el gobierno, en diciembre de 2015, tuvieron seis meses para poder analizar el estado de la educación Argentina y recurrieron a evaluaciones internacionales, como PISA o las desarrolladas por UNESCO, para hablar de la baja calidad en los aprendizajes; la única mención a las evaluaciones ONE 2013 es cuestionando su confiabilidad y validez, y la baja cantidad de respondientes. No hay mención alguna sobre las escuelas técnicas o las condiciones de infraestructura escolar, o el estado de la docencia, ya que se había realizado el primer censo docente. La autora finaliza el artículo reflexionando sobre la falta de transparencia al publicar este informe y afirma que es necesaria la publicación de datos certeros para alcanzar los resultados revolucionarios que plantea el gobierno y que publicándolos no podrían desarrollarse *slogans* que perjudiquen la educación (*Ibidem*).

Al mismo tiempo, recién entre el 12 y 13 de julio de 2016, se da a conocer la firma de la “Declaración de Purmamarca”, acordada por todos los ministros del país en febrero de ese año, donde se comprometen a

Avanzar hacia la obligatoriedad del nivel inicial a partir de los tres años, a implementar progresivamente la jornada extendida y a ‘promover los procesos de evaluación a nivel nacional y obtener datos precisos que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes’ (*Clarín*, 12/07/2016).

Ya en esta declaración se puede vislumbrar que una nueva evaluación de calidad educativa nacional se venía gestando. En otro de los medios de prensa, esta declaración forma parte de una frase del presidente en una reunión convocada para “impulsar el Compromiso con la Educación” (*La Nación*, 13/07/2016) con presencia de la mayoría de su gabinete, los Ministros de educación, ex ministros de educación y embajadores de Estados Unidos y Alemania, pero sin expresar su contenido. En esta reunión se anuncia que van a convocar a todas las universidades a debatir en torno a cómo mejorar la calidad educativa y por otro lado, van a incentivar jornadas de reflexión sobre evaluación en nivel primario y secundario, con la finalidad de armar un documento que se publicó a fin de año.

Posteriormente, *Clarín* presenta “Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina”, desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En el mismo se hace referencia a un dato que preocupa: Argentina tiene un nivel de aprendizaje cinco años menor que en alumnos de la misma edad de China, es decir, que “Los chicos argentinos aprenden, básicamente, las mismas cosas que hace 10 o 20 años atrás” (*Clarín*, 23/08/2016). Además, el informe presenta algunas recomendaciones para mejorar la calidad educativa entre las que se destacan invertir en desarrollo infantil temprano y prestigiar la docencia. En consonancia, afirman que “mejorar la calidad docente requiere una estrategia múltiple que atraiga a los mejores candidatos a estudiar la docencia, los prepare mejor y los remunere como profesionales” (*Clarín*, 22/08/2016). Reiteran la necesidad de realizar evaluaciones y que la información recabada sea aprovechada en la gestión escolar, la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza y, finalmente, la necesidad de una educación más relevante y un financiamiento que no descuide la eficiencia del sistema. Este medio afirma que en Corea toman evaluaciones una vez al año, para ver qué alumnos entran en la universidad y plantean que, desde una semana antes del examen, todos los medios hablan y debaten en torno a este tema. Por el contrario, en Argentina esto solo ocurre frente a partidos de fútbol.

En septiembre de 2016, se presenta el documento anticipado en julio, “Argentina enseña y aprende. Plan estratégico Nacional 2016-2021” y *Clarín* anuncia que este documento persigue tres objetivos. En primer lugar, mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes. Este es un objetivo crucial y de largo plazo. En segundo lugar, fortalecer la gestión escolar y docente. Y en tercer lugar, asegurar que todos los docentes, en especial los de nivel secundario, posean título para tal fin, ya que un porcentaje de quienes están a cargo de la enseñanza, no cuenta con título docente (*Clarín*, 09/09/2016). Hacia fines de mes, el mismo medio retoma la temática con el titular “Hay un solo camino, la educación. Foro Federal. Un plan nacional para mejorar la educación” (*Clarín*, 29/09/2016), donde se relata que los datos de deserción y bajo nivel educativo del secundario llaman la atención y se plantea que “es necesario revolucionar la gestión del aprendizaje” (*Ibidem*) con metas a largo plazo. En esa línea, también apuntan que “la mejora es realizable con políticas articuladas, coordinadas y contextualizadas que se formulen en base a datos confiables y oportunos de nuestra realidad educativa” (*Clarín*, 29/09/2016).

Para finalizar, en las etapas “antes y después de la evaluación” no hay artículos de prensa publicados sobre informes o foros. Aun así, podemos afirmar que los foros e informes mencionados reflejan que la temática de la calidad educativa y la necesidad de establecer datos “confiables” comienzan a gestarse desde inicios de 2015.

El cuestionamiento de la calidad y necesidad de modificar el sistema educativo, nuestro último eje, se inicia con el análisis de titulares que respondieron a la sorpresa de “Un tema que no suele estar presente en la campaña. La educación que viene, según los candidatos” (*Clarín*, 03/08/2015), como se titula la noticia, anticipando el contenido de la misma. En estas noticias, en el periodo “antes de la evaluación”, *Clarín*, entrevista a los candidatos a ministros de educación de los diferentes partidos políticos indagándolos sobre su mirada sobre la educación y las primeras medidas que llevarían a cabo si resultaran ganadores. Se trata de Esteban Bullrich (Macri), Néstor Ribet e Irene Kit (Scioli), Gustavo Iaies (Massa) y Danya Tavela (Stolbizer). Todos coinciden en mantener la inversión en educación y en ser transparentes con las estadísticas educativas. Pero, lógicamente, surgen diferentes propuestas. Bullrich menciona que quiere conducir a la educación a una segunda revolución educativa y para ello va a ampliar la cobertura de sala de 3 años a todo el país. También afirma que hay que valorar al docente y que van a mantener la evaluación ONE de manera anual, cuyos datos van a demandar calidad educativa. Mientras, Kit propone una evaluación del Mercosur y señala que en las evaluaciones TERCE hubo mejora y que hay habilidades que no se pueden medir en estas evaluaciones. Además, mantendrían en todo el país la eliminación de los aplazos. Por su lado, Iaies sostiene que en estos momentos hay un gran desorden en el sistema y dice que “la inclusión se comió la calidad”. Como solución apuesta a seleccionar metas claras, en conjunto con el Consejo de Educación, para que las escuelas mejoren según esas metas, y una reestructuración en la formación docente. Para finalizar, Tavela propone una gran evaluación diagnóstica, trabajar en formación, capacitación y equiparar los sueldos docentes; aparte, añade que todos los datos estarán a disposición de la población (*Clarín*, 03/08/2015).

Otro de los titulares interesantes fue el publicado por *Página 12*, “Certezas y dudas sobre el futuro de la educación”, donde Gabriela Diker¹³ relata los posicionamientos antagónicos de los dos candidatos que, según las encuestas, podrían ganar las elecciones

¹³ Doctora en Educación, rectora Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde 2019 es la Secretaría de Evaluación e Información del Ministerio de Educación de Argentina, a cargo de las Evaluaciones *Aprender*.

presidenciales. Por un lado, Mauricio Macri¹⁴ pretende “llevar la Ciudad de Buenos Aires a todo el país”, bajo el lema “ya lo hicimos en la Ciudad”. La nota alerta que estos *slogans* preocupan justamente por lo realizado en la Ciudad –desfinanciamiento de los hospitales, las rejas en las plazas, el desguace de programas culturales, etc.–. Además, por la gran heterogeneidad en el largo y ancho de nuestro país, afirma que si Esteban Bullrich¹⁵ asumiera como Ministro de educación, habría reducción en el presupuesto, tercerización en el mantenimiento de escuelas, aumentos a los subsidios de educación privada y evaluaciones con rankings meritocráticos en las escuelas para la mejora de la calidad educativa. En el polo opuesto, Daniel Scioli¹⁶ presentó a Alberto Barbieri, hecho que resultó una sorpresa, ya que posee trayectoria en la conducción de la UBA como rector, pero no conoce el resto de los sistemas educativos, e incluso retiró a la facultad que dirige del convenio colectivo de trabajo de docentes universitarios, sumado a las inasistencias reiteradas en el Consejo Interuniversitario Nacional. Esta presentación produjo grandes incertidumbres sobre cómo llevarían adelante las políticas para todo el sistema educativo (Página 12, 22/10/2015).

Antes de las elecciones presidenciales *Clarín* convoca a especialistas para que den su opinión sobre los cinco puntos en los que el flamante Ministro de educación tendría que tomar sus primeras medidas: Mariano Narodowski¹⁷, Adriana Puiggrós¹⁸, Guillermina Tiramonti, Elena Duro¹⁹ y Axel Rivas. Ellos coinciden en que la escuela secundaria necesita ser reformulada. Duro menciona que es necesario poner tutores y Puiggrós, que el alumno es protagonista de su aprendizaje. Otro de los puntos de acuerdo fue el rol docente y directivo, Rivas apunta a diseñar una política integral para la docencia, formación de directivos federal con aumentos salariales; Puiggrós afirma que se debe reorganizar los cargos para que no sean tan dispersos; Narodowski propone cambiar el sistema para que el mérito sea por capacitación y no por antigüedad, además que cada escuela pueda tomar sus propias decisiones y tener responsabilidad por sus resultados. En relación a la evaluación presentaron distintas propuestas: Duro, realizar una evaluación anual, Narodowski, realizar un examen al finalizar el secundario, Tiramonti afirmó que

¹⁴Jefe de Gobierno en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹⁵ Ministro de Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹⁶Gobernador de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁷Ex ministro de la Ciudad e investigador en la Universidad Di Tella.

¹⁸Diputada nacional y ex ministra de la Provincia.

¹⁹Especialista en educación de UNICEF para Argentina y también para América Latina. Desde 2016 estuvo a cargo de la Secretaría de Evaluación e Información

es necesaria para identificar problemas y tomar decisiones y Puiggrós rechazó la idea de establecer rankings como lo dice la Ley de Educación Nacional (*Clarín*, 12/11/2015). Este artículo da cuenta de un uso político de la palabra de los especialistas, ya que en medio de la campaña electoral, sus palabras son utilizadas para generar en la sociedad la necesidad de un cambio para producir una mejora en la calidad de los aprendizajes.

Por último, el Ministro Sileoni, en una entrevista con *Página 12* –donde recordó los logros de la gestión tales como haber aumentado el financiamiento educativo al 6,2% del PBI– habló de ampliar la obligatoriedad de la educación a catorce años para ordenar el sistema educativo. Afirmó que “Nosotros no llamaríamos de calidad a un sistema educativo con mejores resultados y menos alumnos. Hay sectores que lo harían” y, en relación a la evaluación, “nosotros decimos que está estabilizado en un resultado que no es satisfactorio. Pero también quiero decir: Argentina es el único país, junto a Chile, que tiene el 83 por ciento de cobertura en la educación secundaria” (*Página 12*, 13/11/2015). Esta frase iba directamente dirigida a su oponente en la campaña electoral, el partido “Cambiamos” dirigido por Mauricio Macri.

En diciembre de 2015 el partido político Cambiamos, encabezado por Macri, gana las elecciones y al tomar el mando anuncia, entre otras cosas, la importancia de mejorar los aprendizajes del sistema educativo, afirmaciones que se complementan en la toma de los cargos de Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Lo expresan del siguiente modo:

El flamante presidente se comprometió a liderar "una revolución en la educación pública" para que esté acorde "con las realidades del siglo XXI" y a darle "mayor prestigio y valor a la vocación docente". Rodríguez Larreta afirmó: "Vamos a seguir apostando a una educación pública de calidad, que les dé las herramientas necesarias a los chicos para enfrentar los desafíos del futuro". En el mismo sentido se pronunció Vidal, quien además convocó a dialogar a toda la comunidad educativa (*La Nación*, 13/12/2015).

El nuevo equipo que asume las principales jurisdicciones del país, junto con la presidencia, coinciden en promover cambios y actualizaciones en la educación Argentina, coincidentemente con lo propuesto por el Foro de Convergencia Económica. Sin embargo, para la comunidad educativa de instituciones estatales no fue una buena noticia, ya que el partido se caracterizó, mientras estuvo a cargo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ser neoliberal, promoviendo la privatización o tercerización de diferentes sectores gubernamentales. Otro motivo fue la persecución y contradicción con los diferentes sectores sindicales nacionales, lo que favoreció el distanciamiento y puesta en alerta a todos los sectores laborales, frente a posibles ajustes y reestructuraciones funcionales. Macri anunciaba que estaban haciendo lo posible para “volver a ser parte del

mundo” y afirmando que “Tenemos que volver a confiar en las estadísticas oficiales. Queremos volver a ser un país normal y estamos creando las condiciones para eso”²⁰.

Por otro lado, comenzaron a gestarse modificaciones en los ministerios y secretarías de gobierno. El Ministerio de Educación fue fusionado con el de deportes quedando como Ministerio de Educación y Deportes. Se creó la Secretaría de Evaluación donde se centralizaron las actividades de evaluación de la calidad educativa del país, con Elena Duro como responsable. En este contexto de cambios se presentó la nueva modalidad de evaluación de la calidad educativa nacional, que provocó reacciones y debates frente a su implementación.

Los gremios docentes dieron su opinión con relación a esta temática afirmando que “Una preocupación permanente de los docentes es la de contribuir a una educación pública de calidad” (*Página 12*, 09/05/2016). Sin embargo, diferencian la concepción de calidad educativa tecnocrática, donde se establece que la educación es de baja calidad debido a la mala formación docente y el ausentismo elevado. La concepción de que el colectivo docente sostiene implica que

La evaluación no debe ser entendida como un arma punitiva contra el docente, sino como una herramienta pedagógica que nos permita hacer un diagnóstico para saber qué áreas hay que reforzar o en cuáles hay que cambiar las estrategias didácticas para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (*Página 12*, 09/05/2016).

Roberto Baradel²¹, en el artículo que redacta, sostiene que es necesario construir herramientas de evaluación que sobrepasen los límites de las estandarizadas internacionales, tomando los aportes que ellas hacen pero encuadrándolas en las necesidades de nuestro sistema educativo. Finaliza diciendo que los docentes están comprometidos a lograr una educación pública de calidad, pero no debemos olvidar que la responsabilidad y obligación del Estado es garantizarla y, que el deber de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto, es exigirle su cumplimiento.

El tema es retomado cuando el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires reinstala en dicha provincia los aplazos en primaria y secundaria, decisión que provocó rechazos en el sector docente, gremial y en algunos especialistas, quienes sostuvieron que “Esta medida adoptada en forma aislada denota el carácter selectivo que se pretende dar a la institución escolar y situar al niñ@ y su familia como responsables

²⁰ Dichos en la reunión anual de la *Clinton Global Initiative*, la fundación liderada por el ex presidente de Estados Unidos Bill Clinton. <https://www.caserosada.gob.ar/slider-principal/37334-mauricio-macri-queremos-volver-a-ser-parte-del-mundo-y-cortar-con-el-aislacionismo> Consultado el 24/09/2020.

²¹ Secretario general del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) y miembro de la Junta Ejecutiva de Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA).

exclusivos de su trayectoria” (*Página 12*, 17/05/2016). Por otro lado, se menciona que el Estado es quien debe garantizar la igualdad de oportunidades: “Francois Dubet plantea que es la igualdad de posiciones la que permite reconocer que no todos los sujetos parten de la misma línea de largada en una sociedad profundamente desigual” (*Ibidem*). A modo de cierre, se plantea que en la última década numerosas acciones tendieron a reducir las brechas sociales como el Plan Conectar Igualdad, Turismo estudiantil, Coros y Orquestas infantiles y juveniles, entre otros, bajo la modalidad de Programas Socioeducativos, que se encuentran suspendidos por la falta de financiamiento.

En “El perfecto negocio de la educación” (*Página 12*, 13/09/2016), Adriana Puiggrós afirma que las corporaciones internacionales operan para hacer inversiones en educación con la finalidad de vender exámenes estandarizados, “evaluar ahora resulta un negocio redondo: inscripto en el discurso pedagógico neoliberal, el término se torna medir para tasar, poner precio a cada trozo del proceso educativo” (*Ibidem*). La autora sostiene que uno de los caminos más fáciles de gestar “reformas que tienen como meta flexibilizar las formas de contratación” es injuriar a los docentes (*Ibidem*). Además, entre los pretextos se puede escuchar que los docentes no saben nada y por eso no quieren ser evaluados, y, que quieren los cargos estatales para trabajar lo menos posible. Sin embargo, estos argumentos son falaces ya que en reiteradas oportunidades los gremios anunciaron que no están en contra de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí se oponen a que los resultados sirvan para justificar despidos, establecer contratos de trabajo, entre otros. En este sentido, Puiggrós asevera que la calidad educativa, entendida en su acepción neoliberalista promueve regular la educación por medio de exigencias de mercado. Para finalizar afirma que la educación es un negocio perfecto ya que tiene un público infinito y renovable, y, un estado que paga los costos, pero esto no se hace posible gracias a los gremios docentes que luchan para que la calidad sea definida desde “concepciones democráticas, de cultura y de la historia” (*Página 12*, 13/09/2016).

Finalmente, la Secretaría Elena Duro, redacta un artículo reflexionando sobre la calidad educativa y el rol de la evaluación. Por un lado, entiende que el examen es siempre un recorte de la realidad, más allá del modelo teórico que adopte, no obstante, es una fuente válida de conocimiento. Por otro, explica que es necesario revalorizarla para “renovar y agudizar las decisiones de manera de revertir situaciones educativas desfavorables” (*Clarín*, 16/09/2016). Para ella, la evaluación tiene dimensiones políticas y éticas y dentro del aula sostienen la permanencia de los alumnos, pero a nivel sistema educativo, los exámenes estandarizados, no han podido generar acciones para la mejora;

desaprovechar la información perjudica a los sectores más desfavorecidos y retrasa la posibilidad de mejora en la calidad de la enseñanza. Por último, manifiesta que para el Operativo *Aprender* se trabajó en conjunto con docentes y funcionarios de todo el país, con la finalidad de producir una potente herramienta para “alcanzar calidad y aprendizajes relevantes para todos” (*Ibidem*).



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

*Existe la idea de un pasado 'glorioso', una escuela que convivía cotidianamente con la excelencia.
Con ese pasado es imposible compararse porque ese era un mundo más feliz.
Ottone en UNESCO, 2003*

En este capítulo se presentan hallazgos, que resultan del análisis de la información transmitida, en *Clarín, La Nación y Página 12*, sobre la evaluación *Aprender* en contraste con los documentos técnicos del examen con la finalidad de medir la veracidad con que los tres medios de prensa informan a la sociedad. Además en un segundo acápite, presentamos las reacciones de sectores sociales relevantes –directivos, docentes, familias, alumnos, gremios docentes, gobernantes, ex gobernantes– ante la evaluación de la calidad educativa *Aprender 2016*, en sus versiones *online*. Ambas informaciones se organizan en tres periodos: “antes”, “durante” y “después” de la evaluación.

Se utilizaron dos ejes de análisis o categorías: “información sobre Aprender” y “reacciones”. Para abordar el primer objetivo específico se crearon los indicadores obtenidos de los documentos técnicos de *Aprender*: “concepción de calidad educativa”, “objetivo de la evaluación”, “el tipo de evaluación”, “qué se evalúa”, “a quién está dirigida”, “la evaluación ONE como antecesora”, “los cuadernillos complementarios”, “quiénes serán aplicadores de la evaluación”, “el uso de resultados” y “la cobertura de la evaluación”. Estos indicadores se contrastaron en los tres periodos mencionados anteriormente.

Para alcanzar el segundo objetivo específico se desarrolló la categoría “reacciones”, se refiere a las expresiones de sectores sociales relevantes –directivos, docentes, alumnos, familias, gremios, especialistas, gobernantes y ex gobernantes– sobre la evaluación *Aprender* en las versiones online de *Clarín, La Nación y Página 12*. Para su análisis, se utilizaron cuatro subcategorías: “motivos en contra de la evaluación”, “motivos a favor de la evaluación”, “acciones en contra” y “acciones a favor”. La primera es medida por tres indicadores tipo de evaluación, la confección de la evaluación y uso de resultados–. La segunda, mediante los indicadores –tipos de evaluación y uso de resultados–. La tercera, agrupó a los actores sociales que mostraron su oposición a la evaluación mediante hechos. La cuarta reunió a los distintos sectores que mostraron su apoyo hacia la evaluación. Dichas subcategorías se analizaron para los tres periodos de tiempo: “antes de la evaluación”, “durante la evaluación” y “después de la evaluación”.

A continuación, organizamos el capítulo en dos apartados que desarrollan: las noticias que contienen únicamente información sobre la evaluación y el análisis de las noticias que contienen reacciones sobre la evaluación. Debemos aclarar que, al realizar esta separación de artículos periodísticos, hallamos muchas noticias que contenían información mezclada con las reacciones a la evaluación, razón por la cual decidimos ubicarlas en el segundo apartado.

5.1 Análisis de noticias que contienen información

Este apartado da cuenta de las noticias que contienen información exclusiva sobre la evaluación *Aprender*. Una de las primeras observaciones que podemos realizar es que en ningún momento se menciona que la información se obtuvo de los Documentos Ministeriales. En su lugar, las noticias transmiten las voces de algún sector del gobierno o simplemente se comunican las características del examen. Por este motivo es que decidimos realizar sub apartados que den cuenta del desarrollo de los indicadores, contrastando la información técnica de la evaluación con lo transmitido a la sociedad por los medios de comunicación.

La cantidad de noticias no es abundante. En el primer periodo “antes de la evaluación” se registran un total de siete noticias en la sección sociedad uno en *Clarín*, uno en *Página 12* y cinco en *La Nación*. En el segundo periodo, “durante la evaluación”, entre el 18 y 19 de octubre de 2016, *Clarín* redacta una trivia, donde invita a los lectores a resolver cinco modelos de preguntas del área matemática para nivel secundario y un artículo con información. Finalmente, en el tercer periodo, “después de la evaluación”, no se desarrollan noticias que contengan exclusivamente información sobre el operativo nacional.

Los titulares anuncian la novedad: “El 18 de octubre se lanzará Aprender, el nuevo operativo nacional de evaluación educativa” (*La Nación*, 22/04/2016b), “¿Cómo serán las pruebas Aprender?” (*La Nación*, 22/04/2016a), “Elena Duro: ‘Generar una competencia entre escuelas no suma a la cultura evaluativa’” (*La Nación*, 22/04/2016c). Sin embargo, a medida que el examen se acerca los titulares comienzan a tomar un tono más catastrófico “Aprender 2016: la evaluación con nombre equivocado” (*Página 12*, 11/10/2016), “Operativo Aprender: La educación, a prueba: evaluarán a 1.400.000 alumnos de todo el país” (*Clarín*, 12/10/2016), “Hay un solo camino, la educación.

Entrega 18 de 30: evaluación. Más de 1.400.000 chicos participarán de una prueba nacional” (*Clarín*, 16/09/2016), “El Gobierno evaluará a 1.400.000 alumnos de primaria y secundaria en todo el país” (*La Nación*, 13/10/2016), “Aprender 2016: siete claves para saber de qué se trata la prueba y por qué genera polémica” (*La Nación*, 17/10/2016). “Trivia. Aprender 2016: respondé las preguntas de un examen modelo y ponete a prueba” (*Clarín*, 19/10/2016d), “Ayer concluyó el operativo. Tras la prueba Aprender, habrá una ayuda escuela por escuela” (*Clarín*, 19/10/2016c). Estos artículos brindan información sobre la concepción de la calidad educativa, su cobertura, el uso de los resultados, a quién está dirigida, cuadernillos complementarios, el tipo de evaluación, quiénes serán aplicadores, qué se evalúa, la evaluación antecesora (ONE) y muy a grandes rasgos el objetivo del examen nacional.

5.1.1 Concepción de Calidad educativa

Este indicador nos permitió indagar si en el discurso de los actores se transmite una idea sobre qué entienden por calidad educativa. A continuación, transcribimos algunos fragmentos mencionados en los artículos.

En el periodo “antes de la evaluación”, parte del gobierno comienza a transmitirla concepción sobre la *calidad educativa* que sostienen para desarrollar el Operativo *Aprender*. Para ello, la voz autorizada es la de Elena Duro, Secretaría de Evaluación Educativa, quien señala que la intención de esta evaluación es promover una *cultura de evaluación*:

No podemos mejorar la escuela ni los aprendizajes si no instauramos una cultura evaluativa. Hubo una devaluación de la información y también de la evaluación. Vamos a lanzar la prueba Aprender, que va a profundizar nuevos temas importantes para la educación, sostiene Duro [...] Hay que instalar una cultura de uso de la información para la toma de decisiones, una cultura de la evaluación como algo intrínseco a la instancia de la enseñanza y aprendizaje. La evaluación no es para controlar ni para castigar. (*La Nación*, 22/04/2016b)

En esta afirmación podemos destacar que la Secretaría de Evaluación Educativa, afirma que es necesario instalar una cultura de la evaluación. Recordamos que una mirada crítica naturalista, propone una resignificación de los resultados en las evaluaciones estandarizadas para que los docentes utilicen los resultados con la finalidad de hacer ajustes en sus prácticas de enseñanza. Para lograrlo, es necesaria una modificación integral del uso de la evaluación, las concepciones educativas, las prácticas sociales, la formación de profesionales en la educación, entre otros (Santos Guerra. 2003; DINIECE,

2009). Entonces, nos preguntamos: ¿La *cultura evaluativa* se instala o se va implementando con consensos? ¿Es necesaria la participación y compromiso de todos los integrantes del sistema educativo o con instalarla, decir que hay que cumplirla es suficiente? No es objetivo de esta investigación dar respuesta a estos interrogantes, sin embargo, podrían ser objeto de otra investigación que se desprenda de esta.

Por otro lado, nos preguntamos si realmente hubo una devaluación en la educación o si al cubrir mayor cantidad de alumnos los resultados aparentemente retroceden como mencionamos en el contexto. Pareciera que en Argentina, las acciones de los gobiernos salientes estuvieron mal enfocadas y perjudicaron en lugar de provocar mejoras. Así, la autora asevera que “es necesario consensuar una definición de calidad antes de empezar a medirla” (UNESCO, 2003:24) ya que al tener una mirada unificada sobre la evaluación es “dilucidar lo que algo es significa establecer las leyes dentro de las cuales aquello ocurre” (Cronbach y Meehl, 1966, en Wainerman, 1976: 175). En este sentido, los documentos técnicos de la evaluación establecen una mirada crítica naturalista sobre el concepto de calidad educativa con el que se rige el país,

Una *cultura de la evaluación* supone reconocer que la información y la evaluación constituyen herramientas para mejorar la calidad de la educación que brinda el sistema educativo del país. Es decir, la evaluación en tanto escrutinio permanente del sistema educativo no tiene un carácter punitivo sino que su objetivo es formativo y proactivo. Dicho en otros términos, “la evaluación provee información útil para actuar, no para sancionar [...] promover una cultura de la evaluación implica lograr que la comunidad educativa se apropie de estos significados y actúe en consecuencia” (MEyD, 2016b:13).

El gobierno asume esa mirada y la ejecuta como propia, aunque los docentes quedan únicamente reproduciendo lo que disponen las políticas sin participar de la resolución de ellas, percibiéndola como ajena, impuesta y no como fundamental a sus prácticas. La encargada de la Secretaría de Evaluación Nacional, sostiene que una parte del problema es la comunicación de los resultados de las evaluaciones, especialmente en lo relacionado a su uso en el interior de las escuelas y en la sociedad, por ello proclama que

Si nosotros seguimos utilizando la información derivada de procesos educativos para el establecimiento de rankings o comparaciones, no vamos a avanzar [...] queremos trabajar mucho sobre qué es lo que hay que informar a la sociedad, de qué manera, cuáles son los mecanismos para privilegiar y posicionar a la educación en donde tiene que estar. En el caso de las escuelas, pueden contar con una batería de evaluaciones, pero si no ponemos el mismo esfuerzo para transformar las culturas y usos de la información en el sistema educativo, esas evaluaciones no llegan a buenos puertos (La Nación, 22/04/2016b).

En otras palabras, el problema es la comunicación pero no se convocó al diálogo a los docentes, directivos como parte fundamental de la evaluación para debatir cuál sería la mejor manera de transmitir los resultados a la sociedad. Desde hace años los especialistas vienen anunciando que es necesario consensuar el tipo de comunicación y

los objetivos de las evaluaciones de calidad educativa. Tratar de consensuar con los docentes el objetivo y la manera de comunicar los resultados es fundamental (UNESCO, 2003).

Duro hace alusión a trabajar sobre lo que hay que informar a la sociedad, sin embargo, las escuelas donde debería ser implementada la evaluación *Aprender* recién tuvieron la información “oficial” en septiembre, un mes antes a implementarse. Toda la información relativa a la implementación del operativo la recibieron al igual que el resto de la sociedad, es decir, por los medios de comunicación²².

En otro de los artículos la Secretaria aseguró que “Generar una competencia entre escuelas no suma a la cultura evaluativa [...]. El lanzamiento de Aprender implica un cambio de peso en la historia estadística educativa de Argentina” (*La Nación*, 22/04/2016c). Estamos de acuerdo en que, por el momento, no solo no suma establecer rankings, sino que “La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia” (LEN, en su Art.97).

Finalmente, la profesora Natalia Stoppani²³ publica el artículo “Aprender 2016: la evaluación con nombre equivocado” (*Página 12*, 11/10/2016) quien sostiene que esta evaluación de calidad educativa anunciada por el gobierno nacional es una propuesta claramente neoliberal ya que, desde hace unos años, el tema de la calidad educativa “forma parte de los discursos políticos de todos los colores” (*Ibidem*). Además, afirma que las decisiones e inclinaciones políticas de los funcionarios permiten prever las decisiones que cada uno podría tomar, para ello compara al Ministro de Educación de Bolivia con el Ministro de nuestro país afirmando que Bullrich defiende los exámenes estandarizados internacionales, poniendo a los docentes y directivos como simples aplicadores y, desconociendo las evaluaciones que se realizan dentro del aula. Así lo demostró el Ministro de Educación Argentino, vociferando que “esta es la nueva Campaña del Desierto, pero sin espadas con educación” (*Página 12*, 16/09/2016), anunciando que todo lo anterior está mal hecho y no sirve más.

²² La información fue brindada por un establecimiento educativo de enseñanza oficial.

²³ Profesora en Ciencia Política y Coordinadora del Departamento de Educación del CCC Floreal Gorini.

5.1.2 Objetivo

La construcción de este indicador se caracterizó por describir el propósito de la evaluación que se transmitió en los diferentes artículos periodísticos en el periodo “antes de la evaluación”. Por un lado, en los documentos ministeriales se anuncia que el propósito es “realizar un aporte para garantizar una educación de calidad para todos” (MEyD,2016b:9) y además, en las *claves de Aprender*, se expresa que el objetivo

Es enriquecer miradas y prácticas que beneficiarán a los estudiantes, a ustedes como docentes y a las escuelas. Además, la información es un insumo determinante para los decisores en todos los niveles. Solo con evidencia se podrán reorientar políticas y prácticas o decidir las mejores alternativas en función de la mejora educativa continua (MEyD, 2016a:4).

En este sentido, las noticias relevadas dan cuenta de este objetivo. Como ya dijimos, la voz autorizada por el gobierno fue la de Elena Duro, quien asegura que el propósito del examen es incentivar una *cultura de evaluación*, con la intención de “mirarnos a nosotros mismos y, de ese modo, mejorar nuestro trabajo en la escuela y en todos los niveles de gobierno educativo” (*Clarín*, 16/09/2016), sostuvo que de ningún modo tendría algún carácter punitivo. Por otro lado, el artículo publicado por *Página 12*, expresa que los objetivos del operativo tienen intencionalidades ocultas, afirmando que

Nos preguntamos cuáles son los fundamentos pedagógicos y estadísticos para sustentar esta evaluación, cuáles son los argumentos para hacerla de éste modo y cuál es el objetivo que subyace a esta prueba estandarizada y uniforme. Sin lugar a dudas el nombre del operativo está errado porque si la acción de aprender se reduce a la medición de resultados será que estamos volviendo a las viejas recetas neoliberales que solo se aggiornan un poco en el siglo XXI (*Página 12*, 11/10/2016).

Natalia Stoppani²⁴ sostiene que detrás de esta evaluación se esconden intenciones neoliberales, que buscan la reducción de salarios y despidos del sector estatal, afirmando que la educación es de mala calidad y para mejorarla hay que realizar ajustes.

En sintonía con lo mencionado por la Secretaría de Evaluación Educativa, Bullrich menciona que el objetivo del censo *Aprender* “no es hacer un ranking, sino que sirva para que cada escuela se evalúe a sí misma” (*La Nación*, 13/10/2016). Luego, reitera que

El responsable de la educación argentina es el Ministro de Educación, en este caso yo. Por eso queremos dar más herramientas para saber si lo que estamos haciendo “está bien o no”, dijo Bullrich al remarcar que “el sistema educativo está diseñado para atender y graduar en masa; es arcaico y no nos sirve más” (*La Nación*, 13/10/2016).

Dos cuestiones preocupan una más que la otra. En primer lugar, resulta llamativo que nombren censo a una evaluación que tiene ambas modalidades y, en segundo lugar,

²⁴ Profesora en Ciencia Política y Coordinadora del Departamento de Educación del Centro Cultural Floreal Gorini.

la afirmación por parte del Ministro de Educación y Deportes acerca de que el sistema educativo actual no sirve más. Estas frases desafortunadas son las que la comunidad educativa reflota para cuestionar el uso de los resultados que se harían con *Aprender*. En último lugar, otro de los artículos relevados relata con voz propia del medio que

Relevar información oportuna y de calidad sobre los logros alcanzados y los desafíos pendientes del sistema educativo. Los resultados permitirán brindar orientaciones que contribuyan a la mejora continua de los aprendizajes y a una mayor equidad, y planificar políticas que optimicen la calidad educativa (*La Nación*, 17/10/2016).

El Consejo Federal de Educación en la aceptación de la evaluación, afirma que el objetivo es “desarrollar un sistema de evaluación articulado que contribuya, a través del uso de la información que brinde, a la mejora de logros educativos y equidad del sistema” (CFE, 2016). En este sentido, lo anunciado por los medios y por los encargados del Ministerio de Educación, desarrolla a grandes rasgos y con poca profundidad los objetivos que persigue la evaluación.

5.1.3 Tipo de evaluación

Como mencionamos en el marco teórico, entre las evaluaciones estandarizadas pueden desarrollarse dos tipos: cerradas (admiten una sola respuesta seleccionada entre varias opciones) y mixtas (que incluyen ítems de respuesta breve). En esta ocasión, *Aprender* 2016 contiene preguntas exclusivamente cerradas en cada cuadernillo.

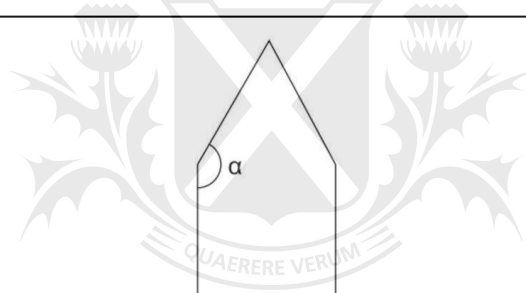
Este aspecto fue uno de los que produjo gran confrontación entre los distintos actores sociales, como veremos más adelante. En la evaluación, se utilizará el sistema *multiple choice*. Sobre 24 preguntas de cada materia los alumnos deberán responder eligiendo una opción sobre las cuatro posibles (*La Nación*, 17/10/2016). Por su parte, Duro anunció que la comparación con las evaluaciones ONE, en las ediciones 2010 y 2013 está garantizada. Sin embargo, se decidió utilizar únicamente ítems de respuesta cerrada ya que, afirma que hicimos un diagnóstico de los bajos índices de respondientes de los años anteriores y vimos que atentaban contra la fiabilidad y validez de la prueba (*La Nación*, 22/04/2016c).

En esta oportunidad, se convoca a dos especialistas para conocer su opinión sobre la evaluación. Rivas sostiene una mirada positiva de lo que se está haciendo. Desde CIPPEC veníamos pidiendo una prueba censal anual para primaria, escuela por escuela (*La Nación*, 22/04/2016c). En consonancia con la mirada positiva hacia la evaluación de

Rivas, Ana Miranda²⁵ afirma: “En una reformulación es importante mantener los ítems que sean comparables. Si esta nueva evaluación permite la comparación con las evaluaciones ONE 2010 y 2013, es una base de trabajo” (*Ibidem*).

Aprender, “en la perspectiva tecnocrática que defiende el Gobierno, consiste en una evaluación estandarizada con preguntas cerradas en formato del *multiple choice*” (*Página 12*, 11/10/2016). La posición de este medio es claramente opositora a las demás, mostrando otra arista de la evaluación. Finalmente, en el periodo “durante la evaluación”, en la trivía publicada por *Clarín*, se desarrollan cinco ejemplos de los ítems del examen. A continuación, transcribimos uno a manera de ejemplo.

Figura 1. Ejemplo de actividad para 2°/3° año del secundario



La figura está formada por un cuadrado y un triángulo equilátero.

El ángulo α mide:

x

- 120°
- 150°
- 180°
- 360°

Fuente: *Clarín*, 19/10/2016

La Figura 1 muestra las cuatro opciones a una actividad sugerida por los cuadernillos enviados a las escuelas. *¿Cómo nos preparamos para la evaluación Aprender en la escuela?* fue transcripta por el diario *Clarín*, para que sus lectores “se

²⁵ Doctora en Ciencias Sociales.

pongan a prueba” (19/10/2016). En conclusión, fue escasa la información, ya que se pudieron obtener datos de solo tres artículos de los siete que contienen datos al respecto.

5.1.4 Qué se evalúa

En este apartado mostramos la información sobre las áreas que se evaluaron según el nivel educativo. Los documentos de la evaluación *Aprender* anunciaron que en primaria y en 2°/3° año del secundario, serían evaluadas únicamente las áreas de Matemática y Lengua; en 5°/6° año del secundario se evaluarían, además de las mencionadas, ciencias naturales y ciencias sociales (MEyD, 2016b).

En el periodo “antes de la evaluación” se anuncia que “este año se evaluarán las áreas de Lengua y Matemáticas en primaria, segundo y tercer año. En el caso de quinto año, se evaluarán también Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, además de Lengua y Matemáticas” (*La Nación*, 22/04/2016a; *La Nación*, 17/10/2016)

Otro de los artículos expresa el siguiente error:

El operativo Aprender afectará a una muestra representativa de alumnos de tercer grado de primaria y de segundo o tercer año de secundaria, según corresponda en este último caso en cada provincia. Los estudiantes de estos niveles darán pruebas en lengua y matemática solamente. "Hacer la prueba en un día nos impide tomar las cuatro áreas", explica Duro. En cambio, la prueba Aprender será censal para los alumnos de sexto grado de primaria, una novedad respecto a las pruebas ONE, y quinto año de secundario, es decir, todos los estudiantes deberán dar la prueba y no tan sólo un grupo representativo. Además, las evaluaciones en estos casos abarcarán las cuatro áreas centrales de la educación escolar, ciencias naturales y ciencias sociales, además de matemática y lengua (*La Nación*, 22/04/2016c).

En la última oración se informa que tanto en sexto grado de primaria como en quinto o sexto año del secundario se evaluarán las cuatro áreas. Esta equivocación se repite en las ediciones siguientes, donde se asevera que “se medirán conocimientos de Lengua y Matemática en 3° y 6° grados del nivel primario y de esas dos materias más Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en 2°, 3°, 5° y 6° año del secundario (*La Nación*, 13/10/2016). En esta oportunidad, se asigna al secundario el examen en las cuatro áreas. Por otro lado, la información que brinda *Clarín*, no se encuentra en un párrafo sino que se encuentra separada dentro del texto, “medirán los aprendizajes de los alumnos en Lengua y Matemática (el año que viene, el foco será Ciencias Sociales y Naturales)” (*Clarín*, 16/09/2016) y “El 19 de octubre, solo los alumnos de 5° o 6° año de secundaria rendirán pruebas adicionales (de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)” (*Ibidem*). Al principio no se hace referencia a los años que se está haciendo alusión.

En relación a los deslices encontrados, Ravela dice que “[...] en general los periodistas no tienen los conocimientos indispensables para detectar lo que muchas veces son groseras contradicciones o interpretaciones falaces o carentes de sentido” (2003:25) haciendo alusión a los errores más comunes que ocurren en las notas periodísticas cuando informan los resultados de las evaluaciones de calidad.

5.1.5 A quién está dirigida

En esta edición de *Aprender* los documentos afirman que serán “3er y 6to grado de primaria y, 2do/ 3er y 5to /6to año del secundario” (MEyD, 2016a:8) y que los primeros grados/años de cada nivel serán de forma muestral y los últimos de forma censal (*Ibidem*). De esta manera, en los artículos periodísticos en el periodo “antes de la evaluación” se anuncia que el examen se tomará en una muestra de alumnos en tercer grado de primaria y segundo o tercero del secundario. También, por primera vez en sexto grado de la primaria será censal, lo mismo para quinto año de secundaria como ya sucedía desde 2010 con las pruebas ONE (*La Nación*, 22/04/2016a). El mismo día, se reitera la información:

El operativo Aprender afectará a una muestra representativa de alumnos de tercer grado de primaria y de segundo o tercer año de secundaria, [...] Y darán pruebas en lengua y matemática solamente. "Hacer la prueba en un día nos impide tomar las cuatro áreas", explica Duro. [...] serán censales para los alumnos de sexto grado de primaria, una novedad respecto a las pruebas ONE, y quinto año de secundario, es decir, todos los estudiantes deberán dar la prueba y no tan sólo un grupo representativo. Además, las evaluaciones en estos casos abarcarán las cuatro áreas centrales de la educación escolar, ciencias naturales y ciencias sociales, además de matemática y lengua (*La Nación*, 22/04/2016c).

Los artículos que se detallan a continuación contienen la misma información: *La Nación*, 17/10/2016, amplía que la diferencia de años en nivel secundario “se debe a que las provincias tienen distintos modelos de ciclos para dividir los niveles, en algunas tienen 5 y otras 6 años en el nivel medio”. Por su parte, *Clarín*, 16/09/2016 informa correctamente lo ya mencionado. Finalmente, *Página 12*, afirma que se implementará en “todas las escuelas públicas y privadas del país, en los 6º grados de primaria y 5º o 6º año de la secundaria y en forma muestral para 3º grado de primaria y 3º de secundaria” (*Página 12*, 11/10/2016).

El periodo “durante la evaluación” no contiene información. Por ende, entendemos que la información en relación a este indicador es correcta, siendo que confirma los aspectos desarrollados en los documentos ministeriales oficiales.

5.1.6 Antecedentes de la evaluación

La evaluación ONE fue la antecesora de la evaluación *Aprender*. Sin embargo, tuvo otra modalidad, ya que era muestral en tres de los años evaluados y únicamente censal en 5to / 6to año del secundario. Como ya se mencionó en capítulos anteriores, en un comienzo las ONE fueron anuales, luego bimestrales y las últimas dos ediciones se implementaron cada tres años. En este sentido, es relevante mencionar que *Aprender* no es la primera evaluación nacional, sino que desde hacía veintitrés años se venían implementando las evaluaciones de calidad educativa.

Los medios de prensa repitieron alguna información sobre este hecho de la siguiente manera: “Reemplazan a las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), creadas en 1993, que ya no se tomarán más” (*La Nación*, 22/04/2016a). Otro de los medios anuncia que

Aprender reemplaza al Operativo Nacional de Evaluación (ONE), que se toma desde 1993. En sus comienzos el ONE fue anual, luego empezó a realizarse cada dos años y a partir de 2010 fue trienal. La última edición se realizó en 2013; desde entonces estaba previsto que volviera a tomarse en 2016. Uno de los cambios que impulsa la Secretaría de Evaluación, encabezada por Elena Duro, es retomar la frecuencia anual de las evaluaciones. En 2017, el foco estará en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Otra diferencia entre ONE y *Aprender* es la magnitud del operativo: este año se evaluará a más del triple de alumnos que en el ONE 2013 (384.820), que duró cuatro días y tuvo niveles de participación muy bajos en algunas provincias, según informó el Ministerio de Educación este año. Además, involucrará el doble de escuelas: 31.365, versus las 16.029 de 2013 (*Clarín*, 16/09/2016).

La información es completa y correcta. Por su parte, la Secretaría de Evaluación Educativa hace referencia a la antecesora de la evaluación *Aprender*. Afirmando que

Las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), creadas en 1993 y tomadas desde los noventas, sufrieron una serie de modificaciones en su frecuencia y metodología y en la transparencia de su divulgación que el año pasado sobre todo despertó el reclamo de parte de la comunidad de educadores porque afectaba la "comparabilidad" de los resultados (*La Nación*, 22/04/2016c)

Coincidimos con la funcionaria en que desde el 2010 las evaluaciones ONE sufrieron una modificación en la metodología cuando pasó al modelo Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y la modificación en la frecuencia de implementación de manera bianual a trienal y finalmente la comunicación de los resultados de ser provincial a ser regional lo que provocó dificultades en la comparabilidad de los resultados con las ediciones posteriores de la evaluación. Como mencionamos anteriormente surgieron varios cuestionamientos sobre el descenso de rendimiento en los alumnos del último año del secundario, también hacia la presentación por regiones, la demora en la presentación de

los resultados y sobre todo que un medio de comunicación hubiera dado a conocer los resultados sin una comunicación oficial de parte del Ministerio de Educación. Como dice House, “la importancia social de la evaluación es enorme, pero su interpretación es insignificante” (1994:13), pareciera que lo importante es hacer la evaluación pero no el uso de sus resultados para construir mejoras. Podemos concluir que la información es correcta pero escasa para la trayectoria evaluativa que tiene nuestro país.

5.1.7 Cuadernillos complementarios

Un aspecto a destacar es que en los documentos ministeriales, estos fascículos se nombran como *cuadernillos del estudiante*, sin embargo en los artículos periodísticos los nombran *cuadernillos complementarios*. En el periodo “antes de la evaluación” algunos medios de prensa anuncian que se incorporan “cuestionarios complementarios que incluirán preguntas de autopercepción para alumnos y docentes” (*La Nación*, 22/04/2016c). Se observa que dichos en cuadernillos se abordan “temas centrales para el aprendizaje como clima de la clase y práctica de enseñanza, introduce preguntas respecto de la tecnología e incluye auto percepción de los estudiantes respecto de sus propios aprendizajes” (*La Nación*, 22/04/2016a).

Otro de los artículos informa que “no solo se medirán los conocimientos escolares, los alumnos tendrán un cuestionario complementario que permitirá conocer el clima escolar, uso de tecnologías y TICs en enseñanza, *bullying*, paternidad o maternidad adolescente, origen socioeconómico familiar” (*La Nación*, 13/10/2016). Por su parte, *Clarín* afirma que “también incluirán un cuestionario anónimo de contexto para indagar sobre clima escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, nivel socioeconómico, etcétera” (*Clarín*, 16/09/2016).

Sin embargo, en *Página 12*, se sostiene que *Aprender*, además de ser preguntas cerradas no contiene ninguna pregunta referida a las condiciones de vida y aprendizaje,

Un examen que sólo admite preguntas cerradas y ninguna referida a las condiciones de vida de la persona tiene un sesgo netamente centrado en los resultados de aprendizaje, como si aprender fuera un derecho que se ejercita en un tubo de ensayo (*Página 12*, 11/10/2016).

Esta información es errónea ya que sí se indagaron, a través del *cuadernillo del estudiante*, las condiciones de vida de los alumnos y el contexto de enseñanza.

En los documentos ministeriales se afirma que dicho material incluye ejes y dimensiones para caracterizar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, entre ellos se destacan características sociodemográficas, indicadores de condiciones de vida en el hogar, acceso a Tics en el hogar, trayectorias escolares, clima escolar y convivencia escolar, entre otros. La información brindada por los medios es correcta en relación a esta temática.

5.1.8 Uso de resultados

Este indicador hace referencia al uso de los resultados anunciado por *Aprender*. En los documentos ministeriales se informa que los resultados se utilizarán para la acción, es decir, para mejorar la calidad educativa. Además, que la SEE capacitará a docentes y directivos en el uso de los resultados para la mejora de la calidad (MEyD, 2016b).

Por otro lado, los Documentos ministeriales estipulan que

Los resultados de las evaluaciones, previstos para los primeros meses del ciclo lectivo 2017 [...] La devolución de resultados se realizará en el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, por lo que no se pondrán a disposición de la sociedad clasificaciones, ni resultados por escuela (MEyD, 2016a).

En los artículos se hace referencia a este tema afirmando que “las pruebas no sólo darán resultados por provincia sino que por primera vez se elaborarán resultados por municipio” (*La Nación*, 22/04/2016c) y “todos los ciudadanos podrán acceder a los resultados hasta el nivel de municipio” (*La Nación*, 22/04/2016a). Otro de los artículos dice que “las autoridades se comprometieron a difundir los resultados en los primeros meses del ciclo lectivo 2017. Según lo establece la Ley de Educación, no habrá rankings ni resultados por escuela” (*Clarín*, 16/09/2016).

Sin embargo, no hay datos en los documentos técnicos sobre la manera en que se publicarán los resultados ni la desagregación de los mismos. La funcionaria dijo a la prensa “vamos a producir información a nivel municipio por primera vez desde que se instauraron los procesos de evaluación en Argentina” (*La Nación*, 22/04/2016b). Mientras se implementaba el segundo día de la evaluación la Secretaría comunicó varios detalles sobre el uso y la comunicación de los resultados: “anticipó que las bases de datos de Aprender serán públicas y que harán alianzas con el Conicet y universidades para promover estudios en profundidad a partir de los datos”, además, “la información se

acompañará con recomendaciones didácticas y pedagógicas para cada escuela”, finalmente sostuvo que

Los resultados se devolverán “de manera progresiva” y en un plazo más breve que el que venía demandando el Operativo Nacional de Evaluación (ONE), en cuya última edición (2013) se tardó un año y medio en dar a conocer los datos. La prueba internacional PISA, que evalúa a más de 60 países, también tarda más de un año en procesar los resultados: recién el 6 de diciembre de 2016 se divulgarán los datos de PISA 2015, que se tomó en septiembre del año pasado en la Argentina (*Clarín*, 19/10/2016c)

En los documentos ministeriales se especifica la manera en que son codificados los datos, la determinación de excluir a los respondientes que completaron por debajo del 50% del examen y a los que muestran respuestas aleatorias en todo el cuadernillo, pero los medios no expresan estas cuestiones. Podemos concluir, que los medios de comunicación manejaron una información que no estaba detallada en los documentos ministeriales, pensamos que tal vez esta falta de información oficial es uno de los cuestionamientos fundados que realizan los distintos sectores sobre el uso que se hará de los resultados.

5.1.9 Cobertura

Este indicador es uno de los más mencionados por la prensa y hace alusión a las escuelas y alumnos que el operativo de evaluación espera alcanzar. En los documentos ministeriales se explicita quiénes participarán de *Aprender*:

- 1.400.000 estudiantes evaluados en 3° y 6° grado de primaria, y 2°/3° y 5to / 6to año de secundaria
- En 39.500 escuelas de nivel primario y secundario (MEyD, 2016a)

En las noticias se informa como parte de los titulares que “Más de 1.400.000 chicos participarán de una prueba nacional” (*Clarín*, 16/09/2016) y, en el cuerpo de la noticia se reitera que “Alrededor de 1.400.000 estudiantes de 39.000 escuelas participarán de la evaluación” (*Ibidem*). En otro artículo este patrón se repite: “El Gobierno evaluará a 1.400.000 alumnos de primaria y secundaria en todo el país” y posteriormente en el cuerpo de ésta manifiesta que “Participarán de la prueba 830.190 alumnos primarios y 528.557 del secundario” y además que “Más de 1.400.000 alumnos de 31.000 escuelas públicas y privadas en todo el país participarán de la evaluación *Aprender*” (*La Nación*, 13/10/2016). También el mismo medio anuncia que

El 18 y 19 de octubre próximo, 1.380.000 alumnos de escuelas públicas y privadas no tendrán clases. En cambio, esos dos días deberán ir a la escuela pero para dar las pruebas de la Evaluación Nacional Aprender con las que el ministerio de Educación nacional busca evaluar los niveles de aprendizaje de las primarias y secundarias de todo el país (*La Nación*, 22/04/2016c).

Desconocemos el origen de la información, pero se pueden observar datos diferentes entre artículos, incluso dentro del mismo medio. La información presentada es confusa. Por un lado, *La Nación*, menciona que son treinta y un mil escuelas, *Clarín*, dice que son treinta y nueve mil. Es mucha la diferencia para una evaluación nacional que pretende medir la calidad educativa y que desarrolla en los documentos técnicos los datos precisos. Por otra parte, la cantidad de alumnos afectados al examen coincide en ser un millón cuatrocientos mil.

5.1.10 Aplicadores de la evaluación

Los documentos técnicos indican que “Docentes y equipos directivos participarán como aplicadores y veedores” (MEyD, 2016a:9), los datos sobre las cantidades no figuran en los mismos, sin embargo creemos que este dato corresponde a la cantidad de cabeceras que se requirieron para poder desarrollar el operativo. En los artículos se anuncia como una novedad en referencia a quienes serán los aplicadores de la evaluación, informando que

Participarán 31.365 directores o miembros del personal de conducción de las escuelas. Más de 71.000 docentes serán los "aplicadores" de la prueba, además de 600 coordinadores de cabeceras y 118 profesionales de apoyo, tanto en las provincias con mayor matrícula como en las unidades de evaluación (*La Nación*, 17/10/2016).

El mismo medio anuncia que “el ministerio de Educación nacional formará una red de evaluadores integrada por cerca de 180 mil docentes y creará 24 unidades de evaluación a lo largo de la Argentina” (*La Nación*, 22/04/2016a).

Por otro lado, una mirada diferente es la planteada por *Página 12*, donde se indica que efectivamente serán docentes y directivos los aplicadores, pero además afirma que

Los docentes de una escuela toman un examen realizado desde el Ministerio en una escuela distinta que en la que enseñan, siendo estos nombrados como “aplicadores” y los directivos llamados “veedores”. Asimismo, en los aplicativos se incentiva a que no se prepare a los estudiantes para responder la prueba porque eso puede distorsionar los resultados. También se aconseja “evitar copias” y promover un buen clima en el aula, como si esto fuera posible cuando a un estudiante se le toma un examen sobre “lo que sabe”, por parte de un docente que no conoce, en un día “especial” porque no habrá clases, con un cuestionario que quizás tenga que ver con algunos contenidos vistos y cuyos resultados pueden servir para decir si nuestro país tiene “baja” o “alta” calidad (*Página 12*, 11/10/2016)

Este medio de prensa da relevancia a la mirada desde la escuela, en especial desde los alumnos, poniéndose en su lugar para analizar si es conveniente esta rotación docente de una escuela a otra, a sabiendas que los alumnos, en especial de primaria no están acostumbrados a esta modalidad de evaluación.

La información no se agota en esta instancia, sino que en el periodo “durante la evaluación”, *Clarín* transmitió detalles sobre los tiempos que tienen los aplicadores y veedores para remitir las evaluaciones a los puntos cabecera, afirmando que “tienen 48 horas como máximo para llevar las cajas con las pruebas y cuestionarios complementarios a la ‘cabecera’ de su jurisdicción” (*Clarín*, 19/10/2016c), dicha información no es detallada en los documentos ministeriales.

Podemos concluir que la información transmitida por los dos medios es correcta, sin embargo, hay información que no está contenida en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, no podemos considerar si se trata de un aspecto menor o, si por el contrario, pertenece a la capacitación que se les brindó a los veedores y aplicadores, dicho material no forma parte de los textos normativos.

Para finalizar con la información sobre el Operativo *Aprender* en su primera edición, podemos afirmar que la información contenida en *La Nación* desarrolla en profundidad los indicadores contrastados con los documentos ministeriales, además asigna un lugar importante a la información técnica en su primer año de implementación. Tanto *Clarín* como *Página 12*, no abordan todos los indicadores, sino que además la información que brinda es bastante escasa, limitando a un solo artículo con datos relevantes en un periodo de seis meses. Por otro lado, podemos afirmar que se evidenciaron algunos errores en la transmisión de la información y finalmente, que en relación al uso de resultados y su comunicación los medios de prensa tuvieron mayor información a la brindada por los documentos ministeriales.

5.2 Análisis de las noticias que contienen opiniones/reacciones sobre la evaluación

En este apartado se exponen las reacciones, registradas en los tres medios, de directivos, docentes, alumnos, familias y gremios docentes, gobernantes, ex gobernantes y especialistas, según tres periodos, “antes de la evaluación”, “durante la evaluación” y “después de la evaluación”. Para ello agrupamos los resultados según el tipo de reacción,

ya sea la explicación de los motivos que justifican estar a favor o en contra como las acciones que demuestran estar a favor o en contra.

Debemos destacar que este apartado fue complejo de confeccionar ya que no se trató únicamente de expresiones y acciones a favor o en contra de la evaluación *Aprender*, sino que el medio que recogía estas reacciones las intercalaba con datos técnicos. Intentaremos profundizar los indicadores mencionados anteriormente para cada apartado, siempre sosteniendo los tres periodos indagados.

En el periodo “antes de la evaluación” registramos seis noticias, *Clarín*, publicó cinco noticias, entre el 12 de octubre y el 17 de octubre, *Página 12*, una sola el 17 de octubre. Por su parte, *La Nación*, no publicó reacciones en este periodo. Los titulares a continuación presentan las diferentes visiones sobre la evaluación “Opinión. Hay falencias que deberían ser revisadas” (*Clarín*, 12/10/2016d), Operativo *Aprender*. La educación, a prueba: evaluarán a 1.400.000 alumnos de todo el país” (*Clarín*, 12/10/2016e), “Duras críticas de los gremios a la prueba *Aprender*” (*Clarín*, 12/10/2016c), “Opinión. Evaluar, un camino para mejorar” (*Clarín*, 12/10/2016b), “Educación. Una herramienta para apoyar a las escuelas” (*Clarín*, 12/10/2016a). “Una evaluación que resulta desaprobada” (*Página 12*, 07/10/2016).

Tal como se menciona en otras investigaciones sobre la comunicación de la prensa de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, se puede observar que la mayor densidad de artículos se presenta mientras dure la comunicación de dichos resultados (Ravela, 2003; Rodrigo, 2015; Ferrer, 2003). En nuestro caso, si bien no abordamos la comunicación de los resultados, el tratamiento de la información corroboramos que es similar, ya que, en el periodo “durante la evaluación” se relevaron treinta y dos noticias entre el 18 y 19 de octubre. *Clarín*, publicó nueve noticias, *Página 12* publicó once artículos y *La Nación*, doce informes. Coinciden con titulares catastróficos “Operativo *Aprender*. Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación” (*Clarín*, 18/10/2016e), “Filtraciones y protestas. Según su responsable, “a Aprender le hicieron una operación”” (*Clarín*, 19/10/2016b), “Problemas técnicos, aulas tomadas y la oposición del kirchnerismo: las dificultades de Aprender 2016” (*La Nación*, 18/10/2016a), “El ‘boicot’ a la prueba, con baja adhesión en el interior. Los reclamos docentes y las protestas estudiantiles no alteraron el operativo” (*La Nación*, 19/10/2016c), “La evaluación escolar que debuta con un ‘está reprobado’” (*Página 12*, 18/10/2016e), “Una fotografía pedagógica destinada al mercado” (*Página 12*, 19/10/2016c).

Finalmente en el periodo “después de la evaluación” *Página 12*, publica tres artículos “Una prueba con futuro dudoso” (*Página 12*, 20/10/2016), “La disputa por el sentido” (*Página 12*, 25/10/2016a) y “Aprender 2016: mi voto es no positivo” (*Página 12*, 25/10/2016b). *La Nación* presenta tres informes, “Evaluación educativa: un paso imprescindible” (*La Nación*, 20/10/2016a), “Aprender se cumplió en el 90% del país” (*La Nación*, 20/10/2016b), “Esteban Bullrich: La mala educación no es culpa de los maestros” (*La Nación*, 20/10/2016b). Por su parte, *Clarín* publica una noticia, “La columna de Lanata. ‘No al Operativo Aprender’: los maestros contra los exámenes” (*Clarín*, 22/10/2016). En los artículos se puede registrar un repaso por las reacciones negativas y un intento de explicación por parte de los periodistas que redactan las noticias. En suma, los días en que se desarrolla la evaluación son los de mayor cobertura mediática tal como sucede en las investigaciones que transmiten los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

5.2.1 Motivos que justifican la posición en relación a la evaluación

Los medios de prensa relevaron los diferentes motivos que justifican su posición frente al operativo de evaluación *Aprender* en 2016. La comunicación por parte del Ministerio de Educación y Deportes (MEyD) produjo una gran complejidad de reacciones en la comunidad educativa que requirió el análisis de los discursos exhaustivo, ya que fueron muchas las afirmaciones relevadas, y, la densidad de la información según el periodo analizado fue cambiante. Además, se evidenciaron contradicciones importantes en las afirmaciones de los diferentes actores sociales y el gobierno.

5.2.1.1 Motivos en contra: Tipo de evaluación

En este apartado desarrollamos las expresiones de distintos actores que manifiestan estar en contra de la evaluación por el tipo de evaluación que presenta *Aprender* 2016. Como mencionamos en capítulos anteriores, al referirnos a “tipo de evaluación”, nos referimos a la condición de evaluación estandarizada, con un tipo de respuestas cerradas, por lo general de opciones múltiples (*multiple choice*). Podemos destacar que en este apartado toman relevancia otros actores que dialogan con los aspectos técnicos del examen.

En el periodo “antes de la evaluación” toman relevancia actores que hasta el momento no se habían hecho presentes, así lo afirma uno de los medios: “La evaluación es resistida por los gremios docentes, y, cuestionada por algunos padres y maestros que rechazan la utilización de pruebas ‘estandarizadas’ para medir aprendizajes” (*Clarín*, 12/10/2016e). En este sentido, una de las principales resistencias es el tipo de evaluación que se desarrolla. Una de las docentes, Lucía Fanuele, de la escuela 15 del Distrito 12 expresa que las evaluaciones no se pueden implementar en alumnos de 11 años por su extensión, además no están habituados a este tipo de examen ya que no se corresponde con el diseño curricular vigente, además sostiene que “si sale mal, harán responsables de los supuestos fracasos a los docentes y las escuelas, sin que el Estado tenga algún tipo de responsabilidad” (*Página 12*, 17/10/2016).

Por un lado, la docente hace referencia al tipo de evaluación, argumentando que no es frecuente que los alumnos de primaria desarrollen evaluaciones de este tipo y, por otro lado, la extensión de la misma. En el discurso de la docente se pueden detectar temores por los efectos que puede producir un resultado desfavorable, tanto para ella como para la institución.

Otros actores convocados son los especialistas que dan su opinión. Silvina Gvirtz afirma que el Operativo de Evaluación *Aprender* tiene problemas técnicos. Menciona tres que deberían tenerse en cuenta:

El primero es que se trata de una prueba de opción múltiple (en inglés, “*multiple choice*”), que solo habilita respuestas únicas. Permiten medir algunos conocimientos, pero no aquellos que implican cierta complejidad. Por ejemplo, no puede medir la capacidad de producción escrita de un estudiante ni su capacidad de pensar matemáticamente. Un segundo aspecto que debería reconsiderarse es que este tipo de pruebas requiere práctica. Si el alumno no tuvo contacto anterior con estas evaluaciones es posible que tenga que dedicar gran cantidad de tiempo a entender el instrumento. Por último, se debería contar con algún tipo acuerdo con las partes involucradas. Ninguna mejora será posible “a pesar de” los docentes y de la comunidad de padres, y en la coyuntura actual, actores importantes se oponen a su realización. (*Clarín*, 12/10/2016d)

Debemos recordar, que en la Evaluación *Aprender* 2016, se suprimieron las preguntas de respuesta corta y se dejaron únicamente las de opciones múltiples. Este hecho provocó distintas posiciones, ya que como afirma una docente, no es habitual en lo cotidiano de la escuela este tipo de exámenes. Sin embargo, una evaluación de estas características, con la cobertura implementada sería muy costosa y con un análisis de datos mucho más extenso si se incluyeran preguntas de respuestas breves. Por último, en el apartado anterior desarrollamos un poco la temática sobre el diálogo con los docentes. A lo largo del capítulo se podrá observar que el discurso de los actores coincide en que no fueron convocados para poder realizar acuerdos al respecto del Operativo. Sin

embargo, el Ministerio de Educación sostuvo que sí se realizaron reuniones para realizar convenios. Estas controversias de discurso se mantienen a lo largo de la investigación.

En el periodo “durante la evaluación” una de las voces que toma relevancia son los gremios docentes, desde UTE-CTERA afirmaron estar “a favor de una evaluación formativa y contextualizada y en contra de esta prueba estandarizada”. Además sostuvieron que “hubo una campaña para boicotear la evaluación” (*Clarín*, 18/10/2016a). Por otro lado, remarcaron que “no tiene en cuenta los contextos sociales ni los procesos de aprendizaje” (*Clarín*, 19/10/2016a; d). En este sentido, SUTEBA sostuvo que “Las pruebas fueron confeccionadas utilizando ítems de respuestas cerradas, condición que reduce al mínimo la retroalimentación en las escuelas” (*La Nación*, 18/10/2016c). En sintonía con esto, otro representante del mismo gremio expresó que “Si querés saber en qué nivel está cada uno, lo homogéneo no sirve. No existe una evaluación estandarizada para saber en qué lugar está cada uno y remarcó que este sistema ya fue rechazado en la mayoría de los países” (*Página 12*, 18/10/2016a; e). Sostuvieron que el “Gobierno empezó ‘por el peor lado’, afirmaron que el ministro Esteban Bullrich ‘conoce muy poco de la educación en la Argentina’ y reclamaron ser convocados para debatir” (*Ibidem*). Expresaron que este Operativo ‘atrás’ y que “no sirve para saber cómo está la educación” (*Página 12*, 18/10/2016a; e). Otros actores tuvieron el mismo argumento. Para acompañar los reclamos, algunos padres no enviaron a sus hijos a la escuela y algunos alumnos secundarios entregaron las pruebas en blanco o tachadas (*Clarín*, 19/10/2016a). Este artículo, además, detalla información sobre el tipo de evaluación, a quiénes está dirigida y qué áreas serán evaluadas.

En el periodo “después de la evaluación”, en un artículo de Jorge Lanata, su autor informa que intentó “que algún dirigente gremial de los maestros me explicara los porqué de la oposición: fue en vano, afirmaban estar contra ‘la estandarización’ de la encuesta” (*Clarín*, 22/10/2020). En tono despectivo, el autor da a entender que los que se oponían a la evaluación lo hacían para no mejorar.

5.2.1.2 Motivos en contra: Uso de resultados

La disconformidad de distintos actores frente a los posibles usos de los resultados de la evaluación *Aprender*, va a mostrar diferentes justificaciones. Por un lado se especula con

generar competencias entre escuelas y docentes y, por otro lado, con establecer premios y castigos para las escuelas que mejor o peor rindan.

En el periodo “antes de la evaluación” los actores que dialogan son los directivos, los familiares y los gremios docentes. Uno de los directivos, Ariel Ritterbusch, de una escuela estatal, expresó su disconformidad diciendo que

Aprender permitirá “catalogar” a escuelas y docentes por un supuesto rendimiento y así, establecer rankings con premios y castigos. La importancia de la educación no radica en segmentar a los alumnos sino optimizar sus niveles de aprendizaje, de manera inclusiva” (Página 12, 17/10/2016)

El director escolar hace referencia a uno de los aspectos mencionados, el uso de los resultados para establecer comparaciones entre escuelas. Sin embargo, en los discursos no se incluyen justificaciones de lo afirmado. Además, en este artículo, se brinda información correcta en relación a quiénes está dirigido el examen, las áreas evaluadas, el tipo de evaluación, la implementación del cuadernillo complementario, en relación al objetivo de la evaluación se expresa que la intención es “poder tener un panorama general del ámbito educativo y de ese modo, mantener los aspectos que funcionan bien y reflexionar sobre los aspectos a cambiar. *Aprender es una herramienta*” (Ibidem), afirmó la Secretaría de Evaluación Educativa. También, se hace alusión a la antecesora de la evaluación (ONE).

Por otra parte, los familiares de los alumnos sostuvieron que la oposición al examen es por ideología, la decisión de no participar fue consensuada. Julián Palacios, padre de un alumno, sostuvo que “no coincidimos con este modelo de enseñanza no-inclusiva, donde se premian a las mejores escuelas que cuentan con los mejores recursos y se estigmatiza a las otras” (Página 12, 17/10/2016). Un aspecto a destacar es el acuerdo dentro de la familia al tomar la decisión de que el alumno no asista a rendir la evaluación. Al recorrer las escuelas ese día se podía oír, en las cercanías a las escuelas, que los mismos alumnos dialogaban dando sus motivos de disconformidad con este operativo de evaluación.

Los padres continúan expresándose, en este caso la madre de un alumno de tercer grado donde la evaluación sería de carácter muestral, afirmó algo similar a lo mencionado anteriormente pero ampliando que entre docentes y padres están disconformes con varios aspectos del operativo, sosteniendo que

Yo no voy a enviar a mi hijo este martes a una evaluación externa a la escuela y a sus docentes. Este tipo de exámenes no son comunes en pibes de 3º grado y menos sin sus maestras. Se alimenta la frustración y la presión para los chicos” explicó a Página/12 Carolina Cleme, madre de un alumno de la Escuela N°17 del Distrito 15. No va a ser el único alumno “con falta”. Varios padres y docentes están en desacuerdo con el modo de implementación, el formato y la duración del Aprender (Página 12, 17/10/2016).

Esta madre, preocupada por el efecto que provocaría la evaluación para su hijo, decide no enviarlo a rendir el examen. Algo que anticipamos en otros apartados es la extensión de la evaluación para alumnos de corta edad, en el sentido de poder sostener la atención el tiempo necesario para poder desarrollar los ítems requeridos por los cuadernillos de Matemática, Lengua y el complementario, es decir, setenta y dos preguntas de opciones múltiples en un lapso de tres horas, espaciadas por un recreo de 10 minutos, cuando la escuela organiza su carga horaria en módulos de 45 minutos con recreos de entre cinco y quince minutos para que los alumnos de primaria puedan volver a concentrarse.

Otro de los actores que manifestaron su opinión fueron los gremios docentes. SADO, sostuvo que debería haber una unificación de criterios para el uso de los resultados, expresaron el temor de que fuesen utilizados para hacer rankings,

No tiene que haber un control del Estado sobre la Escuela, sino una construcción en conjunto. De acuerdo a un resultado sesgado se puede castigar o premiar a distintas escuelas en vez de tratar de ver las causas que determinan el nivel de aprendizaje de los chicos (*Página 12*, 17/10/2016).

En el discurso de este gremio, se detecta que carecía de conocimiento sobre la información técnica del operativo. En este caso, preocupa anticipar que los gremios no tuvieron los documentos ministeriales para poder realizar consensos. El anuncio del examen fue sin consenso alguno entre los diferentes actores y el MEyD.

En el periodo “durante la evaluación” los actores que transmiten sus opiniones son docentes, gremios docentes y el ex Ministro de Educación. En este sentido, uno de los sindicatos, SUTEDA, sostuvo que

La intención del Gobierno es instalar la discusión de una posible "privatización" del sistema educativo argentino. "El resultado ya está y la conclusión es que los chicos no aprenden porque los maestros no enseñan. Y entonces hay que avanzar sobre los derechos de los trabajadores, pero también segmentar el sistema educativo de tal manera que la privatización empiece a calar en el sistema de enseñanza pública de la Argentina" (*La Nación*, 18/10/2016a; *Página 12*, 18/10/2016a)

Dos medios el mismo día repitieron esta afirmación que anticipa que el examen tendrá un mal rendimiento, esto sería motivo suficiente para que el gobierno de turno proponga modificaciones estructurales para los trabajadores de la educación, poniendo en juicio sus derechos y la educación pública en general.

Por su parte, el ex Ministro de Educación Sileoni, aseveró que la evaluación *Aprender* “forma parte de un montaje para hacer pensar que la vida empieza el 10 de diciembre”, Además, que “se está preparando un diagnóstico del horror para abrir las

puertas a una juste en el sistema educativo” (*La Nación*, 18/10/2016a). En otro de los medios continuó,

Se está preparando un diagnóstico del horror para abrir las puertas a ajustes en el sistema educativo y acusó a su sucesor, Esteban Bullrich, de haber estado 8 años al frente de la cartera educativa porteña y dejar allí a 11 mil chicos que no tienen vacantes. Sileoni sostuvo que la evaluación que se realiza a 1,4 millón de estudiantes en todo el país "Es funcional" al "diagnóstico de la hecatombe. Esto es casi de manual -prosiguió-: yo le doy un diagnóstico médico de terror y, en algún sentido, habilito para amputarle un brazo porque usted está en estado terminal. Y esto es mentira, el sistema de educación argentino está de pie, es el más igualitario de América", Sileoni justificó las críticas de los gremios docentes al Aprender, al razonar que "los diagnósticos son también intervenciones políticas". "Seguramente que el resultado de la evaluación ya está cantado y lo que va a decir el ministro es lo que dijo el otro día: que el sistema educativo no sirve más, entonces con esos diagnósticos del terror, tan conmovedores, abrimos las puertas para medidas dolorosas, para ajustes" "Nosotros somos conscientes de que (durante el gobierno de Néstor y Cristina Kirchner) había carencias", dijo y recordó que "este sistema educativo está financiado, tiene 1.200.000 estudiantes más, ha distribuido 92 millones de libros, que se dejaron de distribuir; había dejado distribuido 5.400.000 netbooks, que se dejaron de distribuir y están colapsando las que estaban en funcionamiento" (*Página 12*, 18/10/2016f).

Las afirmaciones del ex Ministro dan cuenta de las incertidumbres que el Operativo de Evaluación *Aprender* 2016 planteaba. A lo largo del capítulo se deja entrever que hay intenciones ocultas y el examen nacional es una excusa para poder llevar a cabo estas ideas. Sin embargo, los documentos Ministeriales sostienen que la única finalidad del mismo es utilizar los resultados como insumo de mejora de la calidad educativa.

En este periodo, la especialista Adriana Puiggrós expone su oposición al operativo por varios motivos, entre ellos el uso de los resultados, sostiene que Esteban Bullrich relacionó los sectores más vulnerables con la violencia (recordamos que el Ministro afirmó que algunos sectores que reciben la AUH, utilizaban el dinero para comprar armas), y luego afirmó que la educación es una nueva “Campaña al Desierto” (*Página 12*, 16/09/2016). Puiggrós asevera que Mariano Narodowski²⁶, expresa los ideales del gobierno en relación a las escuelas y docentes:

Son dispositivos caducos cuya desaparición es segura: deberíamos acostumbrarnos a un futuro en el que el problema será qué grado de desigualdad producirán las intervenciones en los genes destinadas a modelar la inteligencia, procedimiento al que quedará reducida la educación (*Página 12*, 19/10/16c)

Esta afirmación nos remonta a pensamientos acerca de la reproducción social sostenidos por Bourdieu y Passeron (1996) exponen la relación escuela-alumnos, que el vínculo que se puede establecer dependería del origen social. De esta manera, se estaría reproduciendo las desigualdades entre la sociedad, ya que a los sectores más desfavorecidos se les “modelaría” en menor medida. En este sentido es que Puiggrós expresa su oposición al examen afirmando que los alumnos son “introducido(s) en una

²⁶Ex Ministro de Educación de la CABA por el PRO.

situación artificial y atemorizante, y se les toma un examen que juega el papel de una fotografía” (*Página 12*, 19/10/16c). Sostiene que la educación es un proceso y no un instante en el que se miden a alumnos “iluminados o amedrentados” (*Ibidem*).

La autora sostiene que es muy probable que los resultados se utilicen para “rankings de escuelas, maestros y alumnos destinados a ordenar y regular el mercado educativo, tal como se hace con productos de perfumerías, bebidas o automóviles” (*Página 12*, 19/10/16c). Cuestiona al papel asignado a los docentes, como aplicadores y veedores, aseverando que no fue el acordado en las reuniones con los gremios, sino que lo pactado ubicaría a dichos actores como revisores del proceso de la evaluación.

Finalmente, *Página 12*, reproduce una entrevista hecha por otro medio de comunicación a una docente frente a la puerta de una de las escuelas tomadas, en dicho artículo se hace hincapié en la tranquilidad de la docente para responder a las preguntas y al nerviosismo del reportero quien intenta que la mujer se enoje. Sin embargo, la docente sostiene que “nosotros queremos que nos evalúen, pero no así. Esto lo usará el gobierno para denigrar a la educación pública”, a partir de esta idea, Luis Bruschtein, el autor de la nota, relata que la docente no estaba tan equivocada, que el fin de semana los medios oficialistas relataban el aprovechamiento que los extranjeros hacen de la gratuidad de la educación universitaria. Para concluir, sostiene que

Los medios oficialistas no gastan saliva gratis. Cuando dicen corrupción en Fútbol para Todos, están preparando la piletta para la reprivatización del fútbol. Cuando critican al sindicalismo docente y a los paros o a la participación de extranjeros o inmigrantes en la escuela pública es porque también están preparando el terreno (*Página 12*, 19/10/2016b).

Página 12 coincide con las intencionalidades de privatización para referirse a las intenciones ocultas del Operativo *Aprender*. El medio sostiene que este gobierno es “neoliberal, privatista y antiestatista” (*Ibidem*). Afirman que se busca que el examen tenga un mal desempeño para desarrollar estrategias de recorte y ajuste hacia la educación.

En el periodo “después de la evaluación”, Jorge Lanata en un artículo publicado en *Clarín*, sostuvo que los gremios docentes estuvieron en sintonía con la teoría de Bush al momento de Afganistán, cuando “Estados Unidos ‘creía’ que existían armas nucleares y por eso invadió. Después las armas no existían, pero ya era tarde” (20/10/2016). En este sentido, sostiene que los maestros afirman que la motivación escondida detrás del operativo *Aprender* 2016, era la privatización o quitarles presupuesto. Sin embargo, asevera el autor que nada permite presumir que sea así “ni declaraciones públicas, ni

privadas, ni la experiencia de los años pasados en la gestión de la Ciudad. Pero como todo dogma, no soporta ser puesto a prueba: se actúa, se reza y ya” (*Ibidem*). El autor del artículo asevera que la sensación de una intencionalidad oculta no tiene fundamento y que tanto docentes como gremios se limitaron a creer esa intuición para oponerse al examen.

Podemos observar las posiciones antagonistas de ambos medios de comunicación, por un lado *Clarín*, justificando, acompañando las medidas desarrolladas por el gobierno, aseverando que los que están equivocados son los docentes y los gremios docentes que creen en intenciones ocultas y, por otro, *Página 12* quien expresa y muestra los hechos que dan a entender que sí hay intenciones ocultas para esta evaluación. Por su parte, *La Nación*, desarrolla poco las intencionalidades, intenta mantenerse distante de esa posición y se limita a reflejar lo que transcurre.

El especialista Emilio Tenti Fanfani, publica un artículo donde asevera que hay información suficiente sobre los aprendizajes en las escuelas de nuestro país. Tanto las evaluaciones nacionales como las internacionales produjeron datos que todavía no han sido utilizados. Además, siempre hay más información disponible que capacidad para hacer un uso productivo y creativo de la misma (*Página 12*, 25/10/2016b). Por otro lado, sostiene que el gobierno macrista afirma que los resultados de las evaluaciones ONE no son confiables, sin haber convocado a especialistas en la temática para dictar un informe sobre ese pensamiento, sostiene que el motivo de cuestionar los resultados de la antecesora de *Aprender* es meramente la oposición al gobierno kirchnerista.

5.2.1.3 Motivos en contra: Elaboración de la evaluación

En este acápite se indagan las disconformidades en relación a la elaboración de la evaluación, cómo fue confeccionada o los contenidos que evalúa o los desempeños que establece y quiénes serán los aplicadores.

Durante el periodo “antes de la evaluación” los actores que dialogan son docentes y gremios. El rechazo que expresan responde a distintas posiciones. Una docente plantea estar en oposición por desestimar a los docentes y catalogarlos como aplicadores de la evaluación cambiándolos de escuelas, además, que “no se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje ni la trayectoria escolar, así como tampoco las dificultades que puede llegar a tener o bien, no tiene en cuenta el contexto social” (*Página 12*, 17/10/2016). La docente

Hilda, sostuvo que estaba “de acuerdo con que haya una evaluación, porque de hecho en la escuela uno vive evaluando”. Sin embargo no está de acuerdo con que los docentes sean cambiados de escuela y se suspendan las clases, afirma que eso saca “a los chicos de su ambiente natural. Además se le debería preguntar a los docentes las bases a evaluar” (*La Nación*, 19/10/2016a).

Otro docente plantea que el tipo de preguntas que se realizará en los cuadernillos no es equitativo, sostiene que los alumnos de ámbitos rurales no entenderían situaciones problemáticas que contengan elementos propios de las ciudades: “Si las consignas van a tener problemas con edificios y avenidas, eso resulta ajeno para los alumnos rurales” (*Clarín*, 12/10/2016e).

De lo dicho por los maestros, surge en primer lugar, que los docentes no están de acuerdo con tener que salir de la institución para ser aplicadores ni en que se los convoque para esta función. En segundo lugar, que aparentemente no tendrían información sobre la posibilidad de optar por participar o no como aplicadores, tal como se afirma en los Documentos Ministeriales. En tercer lugar, igualdad de condiciones sería que todos los alumnos pudieran desarrollar las mismas actividades, pero nos preguntamos si más allá de que los edificios o avenidas no sean parte de la cotidianidad de los alumnos que viven en zonas rurales, ¿no sabrían qué son estos dos elementos?

Por último, la docente Hilda afirma que les deberían preguntar qué evaluar, dando a entender que no fueron consultados. Si bien el examen toma los contenidos correspondientes a cada grado /año de los núcleos de aprendizaje prioritarios y los diseños curriculares de cada provincia, las voces de los que están día a día con los alumnos es fundamental para realizar aportes a una evaluación externa al proceso de enseñanza- aprendizaje.

El artículo publicado por *Clarín*, el 12 de octubre contiene, además, mucha información sobre la evaluación, la cobertura de la evaluación, a quién está dirigida, qué se evalúa, quiénes serán aplicadores, el tipo de evaluación, la antecesora de la evaluación, mencionando que las principales diferencias son: la cantidad de alumnos evaluados y la periodicidad, volverá a ser anual como las ONE en su comienzo. Por otro lado, se informa el uso de los resultados y su publicación. Finalmente se hace alusión a que el Ministerio quiere impulsar un “cambio cultural” con respecto a la evaluación. “Argentina está entre los países con tasas más bajas de respondientes en las pruebas y esto atenta contra su validez” (*Clarín*, 12/10/2016e). La información que presenta es correcta, coincidiendo

con lo mencionado en los documentos ministeriales. No encontramos ningún comentario que afirme o contradiga lo expresado por el docente.

A continuación, los gremios dan sus opiniones. Entre los que dialogan se encuentran: la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), la Confederación de Educadores Argentinos (CEA), la Unión Docentes Argentinos (UDA) y la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), quienes, mencionan a unísono que el motivo de rechazo al examen se debe a que “concibe la evaluación como un fin en sí mismo y como un mecanismo punitivo, que reduce la participación de la docencia a meros aplicadores”, también que “no tiene en cuenta el contexto ni las condiciones de aprendizaje de los alumnos”. Además sostuvieron que “se resolvió de manera inconsulta. Finalmente se aseveró que “*Aprender* no es solo mostrar resultados” y que “vulnera los derechos de los trabajadores docentes al prescribirles funciones que van más allá de sus tareas habituales” (*Clarín*, 12/10/2016c). Por otro lado, reclamaron que se “reduzca la participación de la docencia a meros aplicadores” (*Clarín*, 12/10/2016e). Nuevamente, mencionan que no fueron convocados al diálogo y la evaluación fue resuelta sin consultarlos.

En diálogos que mantuvimos con distintos actores del sistema, confirmaron que no se brindó información sobre el operativo. Además, aseveraron que si hubiera sido consensuada como se sostiene desde el Ministerio, no habría motivo para un rechazo, ya que los acuerdos que se realizan entre ambos no ofrecen resistencias de todo el cúmulo de organizaciones sindicales que, en ocasiones, provoca la contradicción de uno o dos gremios.

En el periodo “durante la evaluación” otros actores se suman a los motivos de rechazo. En este caso los directivos sostuvieron que no están de acuerdo con el examen porque “no contempla los contextos” y que “es un método que se realiza en países más desarrollados, pero que no se condice con la realidad argentina”, Raquel Papalardo (*Clarín*, 18/10/2016b). Otro de los directivos, Rosetto, afirmó que “no estoy de acuerdo porque es una evaluación a niños de 6° grado cuando el año está en curso, entonces se toman contenidos que no fueron explicados, ese es un error”. Por otro lado, sostuvo que “me parece que había cuestiones en el cuadernillo destinado a directivos que había que responder en *multiple choice*, y no me pareció bien. Hubiese preferido algo más conceptual, para explayarse, para que no se malinterpreten las respuestas” (*La Nación*, 18/10/2016a). En relación a la confección del operativo, asevera que

Debe ser fundamental que las pruebas se consulten con todos los actores del sistema, por ejemplo, no me pareció bien que el día de la prueba aterrigen evaluadores que no conocen a los alumnos, sería mejor que lo haga alguien que formó parte de su día a día porque los conoce. Esta forma estandarizada de evaluar no me parece la correcta, está bien evaluar pero deberían corregir la modalidad (*Ibidem*).

El cuestionamiento que se hace del examen es la falta de participación de los distintos actores del sistema educativo, dejarlos fuera provoca incertidumbres. En este sentido, desde la ejecución escolar consideran que no es correcta solamente la utilización del sistema *multiple choice*, sino que se debería complementar con otro tipo de examen.

Los docentes y gremios resistieron el examen porque afirmaron que está “fuera de contexto” y por tener un “sesgo tecnocrático” (*La Nación*, 19/10/2016b). También por no tener en cuenta el contexto de las escuelas y porque el examen se realice con docentes diferentes a lo cotidiano (*Página 12*, 18/10/2016a). Sostuvieron además que se

Reduce a los estudiantes a objetos de estudio y a los docentes a aplicadores de encuestas cerradas elaboradas lejos de las aulas. No incorpora la participación de las familias ni de los docentes. Y pretende, a partir de un ínfimo número de contenidos medibles dar un veredicto concluyente sobre el estado de nuestra educación (*Página 12*, 18/10/2016g).

En este artículo redactado por gremialistas, además de dejar en claro que la oposición hacia el operativo se debe a no tener en cuenta la participación de familias y docentes en su confección, se hace referencia a desafortunadas frases del Ministro Bullrich que dan a entender que la educación Argentina está pasada de moda y necesita ser renovada. Además, se expresa que el objetivo de este partido político es optimizar el capital humano, con una mirada neoliberal sobre la educación, sosteniendo que el gobierno consultó a novecientas empresas acerca de cómo debería ser la educación nacional, con la intención de terciarizar lo más posible cada área. Sin embargo, no se aclara de dónde se obtuvo esa información.

Una de las docentes consultadas sostuvo que importa tanto el contenido como el contexto de la evaluación. Por otro lado, afirmó que

El Macrismo no necesita ser explicado. Es neoliberal, privatista y antiestatista. Desde hace tiempo los medios corporativos y la derecha mantienen una campaña de desprestigio contra la educación pública. La docente dio a entender que harán lo mismo que con la pobreza. La encuesta dirá que todo está mal y a partir de allí: arancelar y privatizar (*Página 12*, 19/10/2016b).

La docente asegura que el resultado del examen ya está planificado, y se viene anticipando en los medios que acompañan al gobierno macrista, la educación está mal, para justificar los ajustes y modificaciones que se quieran realizar.

Por otro lado, el ex Ministro de Educación afirmó que para conocer el estado de aprendizaje de cada alumno una evaluación estandarizada no sirve. Por otro lado, sostuvo que las evaluaciones *multiple choice* “no se utiliza en ninguna escuela”, y remarcó que

“ya fue rechazado en la mayoría de los países” (*Página 12*, 18/10/2016e). Nicolás Balinotti, sostiene que otro de los motivos por los que se presentó la oposición docente y gremial fue haber incluido preguntas fuera del contexto pedagógico, haciendo énfasis en aspectos personales (*La Nación*, 19/10/2016e).

En el periodo “después de la evaluación” el especialista Emilio Tenti Fanfani menciona en el artículo titulado “Aprender: mi voto no es positivo” afirma que considerar a los docentes como simples usuarios de una evaluación externa es un error, y que “evaluar está en su ADN como profesional de la educación. No hay promedio de rendimiento que provea mejor información que la que puede tener un buen maestro acerca de sus alumnos” (*Página 12*, 25/10/2016b). Tal como mencionamos en capítulos anteriores los docentes poseen múltiples formas de evaluar a sus alumnos, el autor, coincide con esto y avanza mencionando: “decir que ‘se le devolverá’ a cada uno de ellos el resultado que obtuvieron sus alumnos en la evaluación nacional es minimizar y despreciar el conocimiento que él tiene de los alumnos con quienes convive en forma intensa y cotidiana durante todo un año escolar” (*Ibidem*). Refiere que los resultados de las evaluaciones tendrían que apuntar a los que deben tomar decisiones políticas educativas tanto nacionales como provinciales y a investigadores que les interese la temática, no a docentes.

Además menciona que los distintos usos que puede llegar a tener la evaluación, ya que puede ser utilizada como un instrumento favorable, utilizándola para resolver inconvenientes o un uso malicioso, para marcar etiquetas, como control, para castigos o incentivar competencias. Sostiene que para evitar estas problemáticas lo primero que debe hacerse es generar confianza, ya que “nadie se deja tomar la fiebre por alguien en quien no confía o que usa un termómetro inadecuado” (*Página 12*, 25/10/2016b). Finaliza aseverando que “hubiera sido deseable poner en funcionamiento el Consejo Nacional de Calidad de la Educación instituido por el artículo 98 de la Ley Nacional de Educación vigente” (*Ibidem*).

5.1.1.4 Motivos a favor: Tipo de evaluación

En este apartado se desarrollan las reacciones positivas al tipo de evaluación que provoca el Operativo *Aprender*. En el periodo “antes de la evaluación” dialogan dos especialistas que muestran estar a favor de este tipo de evaluación. Por un lado, Iaies, afirma que esta

evaluación nos sirve para mejorar, para poder conocer con exactitud el punto de partida de cada escuela,

Las evaluaciones permiten conocerse, corregir errores, en qué andamos bien y en qué mal. Los buenos docentes hacen recomendaciones a los chicos, trabajan sobre las dificultades y los logros, los ayudan a recorrer el camino de la mejora, Evaluarse es un ejercicio para superarse, para avanzar. Saber qué dificultades tenemos y cómo hacemos para avanzar. No se trata de llenarse de pruebas, alcanza simplemente con tener aquellas que nos den referencias, que permitan ubicar las dificultades y avanzar. ¿Para qué las toman? ¿Quién las construyó? ¿Para qué les sirve a los chicos la respuesta?, plantean algunos. Para mejorar. Venimos de años de retroceso por no querer evaluarnos, tomar conciencia del punto en el que estamos, y trabajar en la mejora (*Clarín*, 12/10/2016b).

Coincidimos con el especialista en que las evaluaciones deben ser utilizadas para mejorar la calidad de la enseñanza, pueden ser utilizadas como brújula para conocer si las estrategias de enseñanza utilizadas son las correctas, o si por el contrario deben ser reorientadas. Sin embargo, llama la atención que Iaies afirme que Argentina tiene años de retroceso por no ser evaluada ni tomar conciencia del estado o trabajar en su mejora.

Rivas en otro artículo publicado el mismo día, afirma que las evaluaciones de calidad educativa se vienen desarrollando desde hace 23 años en nuestro país. No obstante, se produjo una serie de cuestionamientos y dudas a su alrededor. Enumera los temores. En primer lugar “la prueba estandarizada es ‘ajena a los contextos’”. En segundo lugar, “la prueba es ‘antesala de los rankings de escuelas’ y finalmente, la prueba es ‘invasión del Estado en la vida de los alumnos y escuelas’” (*Clarín*, 12/10/2016a). Para cada una de estos cuestionamientos, el autor plantea una respuesta desmintiéndolo y considera que el uso de los resultados de la evaluación en forma conjunta con la evaluación de cada docente, puede ser muy útil. Asimismo, en relación a los rankings anuncia que la LEN lo prohíbe y además que resulta más significativo “ayudar a las escuelas que hacerlas competir” (*Ibidem*), finalmente explica que el Estado es garante de derechos, en este sentido los indicadores que se miden únicamente pueden aprovecharse para producir mejoras.

En el periodo “durante la evaluación” un familiar, Juan Carlos Ramognini, abuelo de un alumno, sostuvo que “la evaluación es correcta, se debe evaluar la capacidad de los alumnos para ver qué aprendieron en el año lectivo. Creo que quienes están en contra lo están por razones políticas” (*La Nación*, 18/10/2016c). En este artículo se desarrolla también información sobre el operativo. Se hace alusión al objetivo, la cobertura, a quiénes está dirigida, qué se evalúa y al tipo de evaluación. Además se hace referencia a las acciones en contra y a favor del mismo.

En el artículo publicado por *La Nación*, Luciana Vázquez, reflexiona acerca de los distintos argumentos utilizados para demostrar rechazo hacia el operativo *Aprender* 2016. En este sentido uno de los motivos de oposición es por ser exámenes estandarizados, homogeneizadores y descontextualizados. Afirma que tanto las ONE como las *Aprender* tienen las mismas características. Menciona que el ex Ministro Sileoni remarcó como una diferencia la condición de estandarizada entre ambos exámenes, siendo que bajo su administración se realizaron tres operativos ONE. Por otro lado, sostiene que la gran diferencia radica en la decisión del gobierno macrista en instalar una *cultura de la evaluación* en todo el territorio nacional y que los docentes perdieron la oportunidad de criticar el examen para mejorarlo (*La Nación*, 19/10/2016d).

En el periodo “después de la evaluación” no hay referencia a motivos a favor por el tipo de evaluación.

5.1.1.5 Motivos a favor: Uso de resultados

En este acápite, se desarrollarán los motivos por los que diferentes actores están de acuerdo con el uso que se harán de los resultados. Los actores que se manifiestan a favor de este tipo de evaluación son gobernantes y especialistas, podemos inferir que se intenta transmitir tranquilidad sobre su uso ya que en todo momento expresan que no se utilizarán los resultados del operativo nacional para realizar escalas de mejores y peores escuelas ni para generar incentivos económicos.

En el periodo “antes de la evaluación” no se encontraron noticias que den cuenta de este indicador. Sin embargo, en el periodo “durante la evaluación”, el Ministro de Educación Esteban Bullrich sostuvo que el examen no revela los problemas “es como la radiografía, por sí sola no va a curar el hueso, [...] queremos hacer un plan con información verídica y veraz, que hoy no la hay” (*La Nación*, 18/10/2016a). El presidente Mauricio Macri “rechazó las críticas a la evaluación y dijo que ‘no se trata de hacer rankings’” (*La Nación*, 19/10/2016b). En este sentido, la Secretaría de Evaluación Educativa, afirmó que uno de los objetivos fue “el de escuchar a los jóvenes, no porque ellos vayan a definir los contenidos educativos sino porque pueden aportar muchas pistas de cómo mejorar la enseñanza” (*La Nación*, 19/10/2016b). Este artículo, además, contiene información sobre a quiénes está dirigida la evaluación, el tipo de evaluación, las áreas que serán evaluadas y desarrolla algunas preguntas relacionadas con el

cuadernillo complementario la información transmitida coincide con lo desarrollado en los Documentos Ministeriales.

Por otro lado, los especialistas no entienden la resistencia de los diferentes sectores afirman que “el cuestionario es muy similar al del ONE, y ahí no se quejaron nunca. Ahora lo que cambió fue la aplicación, que es mucho más universal” (*La Nación*, 18/10/2016a). En el artículo mencionado, también se desarrolla información técnica del examen, a quiénes está dirigida, qué se evalúa, el tipo de evaluación, un dato que no estuvo en artículos anteriores es la extensión del cuadernillo de prueba en cada materia, afirmando que “En el examen de matemática debían responder 24 puntos cuyas respuestas anotarían en una hoja de respuestas” (*Ibidem*), posteriormente se sostuvo que “El examen de lengua también constaba de unos 24 puntos. Allí se evaluaría la comprensión lectora de dos textos” (*Ibidem*), también se hizo alusión al cuadernillo complementario pero sin nombrarlo, simplemente diciendo que los alumnos responderían preguntas personales.

En el periodo “después de la evaluación” no hay desarrollo de motivos a favor para el uso de resultados.

5.2.2 Acciones realizadas

Este apartado aborda los hechos desarrollados tanto a favor como en contra del Operativo *Aprender* en 2016. En este sentido, podemos afirmar que se evidencian más acciones en contra de la evaluación que a favor, y, por otro lado, la oposición fue más severa que el acuerdo. Por ello, para indagarlas en profundidad las separamos en dos secciones, por un lado las acciones en contra de la evaluación y por otro las acciones a favor de la evaluación.

5.2.2.1 Acciones en contra de la evaluación

Definimos las acciones en contra como hechos realizados por diferentes actores con la intención de mostrar su desagrado y oposición a la evaluación *Aprender*. Éstos se desarrollan desde antes de la implementación de la evaluación, pero la mayor concentración de ellos ocurre en los dos días en que se implementó el operativo en todo el país. En el periodo “antes de la evaluación” entre los actores que son entrevistados se

encuentran familiares y gremios docentes, quienes, relatan la manera de demostrar el desagrado. La madre de un niño de 9 años debía ser parte de la muestra de alumnos, afirma que decidió no enviarlo, porque es una evaluación impuesta y además porque sus docentes no van a estar presentes,

“Yo no voy a enviar a mi hijo este martes a una evaluación externa a la escuela y a sus docentes. Este tipo de exámenes no son comunes en pibes de 3° grado y menos sin sus maestras. Se alimenta la frustración y la presión para los chicos” explicó a Página/12 Carolina Cleme, madre de un alumno de la Escuela N°17 del Distrito 15. No va a ser el único alumno “con falta”. Varios padres y docentes están en desacuerdo con el modo de implementación, el formato y la duración del Aprender (Página 12, 17/10/2016)

El Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) “reclama la ‘suspensión’ del operativo y promueve que docentes y directores renuncien a participar” (Clarín, 12/10/2016). De esta manera comienzan a reflejarse en las noticias las acciones que atentan contra el desempeño normal del Operativo Aprender 2016.

Posteriormente, en el periodo “durante la evaluación” comienzan a registrarse gran variedad de bajadas²⁷ que realizan descripciones de lo que sucedía “Evaluación educativa: para el Gobierno fue un éxito pero hubo ausencias y protestas. Desde los gremios hubo una campaña para boicotearla. Algunas familias no mandaron a sus hijos a clase, sobre todo en Capital y GBA. Pondrán falta a los chicos que no asistieron” (Clarín, 18/10/2016a), “Tachaduras, dibujitos, y frases, en rechazo a la evaluación ‘Aprender’. Fue la medida que tomaron los alumnos que se opusieron en escuelas de Capital y el Conurbano” (Clarín, 18/10/2016b), “Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación” (Clarín, 18/10/2016e), “Alumnos de la Escuela Normal Antonio Mentruyt (ENAM) de Banfield, que desde ayer tomaron el establecimiento en rechazo al Operativo Aprender, confirmaron que continuarán con la medida al menos hasta el jueves para garantizar ‘que no pueda tomarse el examen’” (La Nación, 18/10/2016a). “El Presidente defendió, a través de una columna de opinión, la prueba que alcanza a 1.400.000 alumnos de todo el país (La Nación, 18/10/2016b). “Hasta mañana, se evaluarán a más de 1.400.000 alumnos de escuelas públicas y privadas; gremios y docentes rechazan la encuesta” (La Nación, 18/10/2016c). “Todas las escuelas públicas y privadas del país serán escenario de la prueba de evaluación Aprender. El

²⁷ “La bajada desarrolla y amplía la información del título. Este elemento presenta, de manera precisa y concisa, la información de la que se da cuenta en el texto de la noticia. No es un resumen ni una vaga enumeración de hechos”. Otras maneras de nombrarlo son: “sumario, copete o subtítulo” (Martínez, Miguel, Vázquez, 2004:5)

programa es muy cuestionado. Habrá marchas, tomas de colegios y paro de docentes en Santa Cruz. Macri defendió el programa” (*Página 12*, 18/10/2016c).

Entre los actores que mayor relevancia tuvieron se encuentran los docentes, alumnos y gremios docentes. En menor medida los directivos y ex gobernantes. Todos coinciden en que el operativo no es acorde a la realidad del sistema educativo, temen por el uso que se hará de los resultados, como ya se ha mencionado.

En primer lugar, los docentes afirmaron que “el ministerio les envió un CD con información que no funcionaba, todo estuvo mal, hasta llegaron menos cuadernos que la cantidad de alumnos. Mal planificado y organizado” (*Clarín*, 18/10/2016b).

En Capital se realizaron cortes de avenidas importantes como, Acoyte y Rivadavia, avenidas de mucho tránsito, donde un grupo de docentes, embanderados como “Docentes Por La Educación Pública” repartieron folletos que contenían frases como “No al Operativo aprender: Si sos docente no evalúes, si sos padre no permitas que evalúen a tu hijo, si sos alumno no tenés obligación de rendir” (*La Nación*, 18/10/2016a). El mismo artículo afirma que en otras provincias se registraron este tipo de manifestaciones, especialmente en Santa Cruz y Río Negro. A pesar de ello, desde el ministerio de Educación sostuvieron “que la prueba era lo suficientemente amplia para que cualquier conflicto o rechazo parcial, logre impedir obtener los resultados sin rigor estadístico” (*Ibidem*).

Los alumnos mostraron su rechazo mediante sentadas en las calles (*Clarín*, 18/10/2016d), tomas de colegio, impidiendo que se dicten clases normalmente, para sostener jornadas de debate, y realizar acuerdos sobre cómo actuar frente al operativo. En otros establecimientos también impidieron que los docentes ingresen, como en el caso de

La Escuela Normal Antonio Mentruyt (ENAM), de Banfield fue la primera en ser tomada por los estudiantes, y con el correr de las horas se sumaron otras seis: El Instituto Lomas, las escuelas 1, 9 y 53 de Lomas de Zamora, más el colegio Nacional de Adrogué y la Escuela Normal de Quilmes. Los jóvenes que impidieron el ingreso de los docentes (*Clarín*, 18/10/2016b).

Otros artículos relatan el mismo hecho, hubo 7 escuelas de Capital y 6 de Provincia que fueron tomadas por los estudiantes para rechazar la evaluación (*Clarín*, 19/10/2016a; *La Nación*, 18/10/2016a; *Clarín*, 18/10/2016d). También se mencionaron la cantidad de alumnos que participaron de las tomas, “unos 150 alumnos de la Escuela Normal Antonio Mentruyt (ENAM) de Banfield permanecen en la institución luego de que una asamblea estudiantil resolviera rechazar la evaluación” (*La Nación*, 18/10/2016c).

Entre las explicaciones que los alumnos brindaron se encuentran las siguientes: “Rechazamos esta evaluación porque no estamos de acuerdo. Queremos escuelas públicas y de calidad para todos. 5to ‘A’ 2016” (*Clarín*, 18/10/2016b), “contra los rankings y la privatización de la educación pública” (*La Nación*, 18/10/2016a), “queremos evaluar a Bullrich para saber si es apto para el cargo que ocupa” (*Página 12*, 19/10/2016a). Según manifestaron

En la escuela nos toman exámenes y pruebas integradoras. Si el Ministerio de Educación quiere conocer cuál es nuestra situación, que pida esas evaluaciones que muestran el proceso pedagógico real y saque sus conclusiones. Estamos haciendo clases abiertas y talleres junto con otras escuelas. No es que nos levantamos sin ganas de venir a la escuela y nos quedamos en casa. Estamos aquí porque queremos defender la educación pública, estamos todos por la educación pública (*Página 12*, 18/10/2016a; f).

Además, hubo relatos sobre las experiencias dentro de los establecimientos que relataban las reacciones de los alumnos, tal es el caso de una alumna en Boulogne, quien

Salió corriendo del aula. "¡No la voy a hacer!", gritó. "¡No te angusties, no pasa nada!", le decía Hilda [la docente]. Pero la alumna no contuvo la presión y corrió a la planta baja. La siguió otra compañera. Mientras tanto, la directora, Alicia Simón, anunciaba de qué se trataba el examen, que comenzaba con matemática y, tras un recreo, seguiría con lengua. Luego de algunos minutos reaparecieron las dos alumnas; tras un llamado de atención de Simón, buscaron su asiento para rendir [...] "Salí corriendo porque me agarró pánico y al final me fue bien. Tenía miedo porque en la TV dijeron que era difícil y que si no la hacías podía ir a buscarte una asistente social a tu casa", admitió Lara, de 12 años. Para Matías Monje, también de 12, la encuesta era positiva: "Creo que lo hacen para que los chicos no pasen de grado sin saber". (*La Nación*, 19/10/2016a).

Por otro lado, diferentes familiares, generalmente de primaria, no mandaron a sus hijos a la escuela y hasta las autoridades de algunos colegios expresaron su descontento con el operativo (*Clarín*, 18/10/2016b). Esto se evidenció en las ausencias que describieron los medios “En la escuela N 9 distrito electoral 13 [...] en Colegiales, asistieron solo 20 de los 60 alumnos que iban a realizar la encuesta” (*La Nación*, 18/10/2016c).

Por su parte, los gremios docentes encabezaron cortes de calle, jornadas de reflexión y marchas. Convocaron a los docentes a que renuncien a los cargos como aplicadores y veedores, promovieron que los padres no envíen a las escuelas a sus hijos a ser evaluados. Los cortes de calle estuvieron registrados especialmente en el cruce de las avenidas Acoyte y Rivadavia, en el barrio porteño de Caballito nucleados en el gremio ADEMYS (*Clarín*, 18/10/2016d; *Página 12*, 18/10/2016a; c; e), con “la intención visualizar el problema que conlleva este sistema de valorización [...] contribuye a desligar al Estado del proceso pedagógico y a una fragmentación del sistema educativo” (*Página 12*, 18/10/2016c; e).

Entre las explicaciones se pudo observar, que los diferentes representantes gremiales sostuvieron que las evaluaciones “homogéneas no sirven para ver el estado de cada alumno” (*Clarín*, 18/10/2016d), que el operativo era “descontextualizado” y “con sesgo tecnocrático” (*La Nación*, 18/10/2016a), “El operativo atrasa” (*La Nación*, 19/10/2016c). Además, que “no se contempla las diferencias entre alumnos de distintas regiones del país e incluso le pidieron a los maestros y profesores que no se sumen como ‘aplicadores’ de la evaluación” (*La Nación*, 18/10/2016c). Caracterizaron el operativo como “un golpe a la educación pública” afirmando que “no sirve de ninguna manera para valorar los procesos de enseñanza” (*Página 12*, 18/10/2016a; c). También desde la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) se criticó no haber convocado a los gremios (*La Nación*, 19/10/2016c). Otro de los reclamos estuvo relacionado a la confección de la evaluación, por un lado, desde SUTEBA se reclamó que los docentes sean convocados para debatir (*Clarín*, 18/10/2016d), y, por otro, alertaron que

Nos sorprendió que hayan publicado que para recibir una subvención en el profesorado, sea necesario un buen rendimiento en el examen Aprender” UTE explicó la contradicción: “Es una incoherencia ya que por ley (Ley Nacional de Educación N° 26.206) no se puede reconocer ni a los alumnos ni a las escuelas en estas pruebas de valorización pedagógica. Así que no sabemos si las becas serán otorgadas de forma azarosa o bien, se irá contra de la normativa y se generará un registro oficial de las respuestas”, esclareció la gremialista [...] También expuso la principal falla de esta propuesta del Ministerio de Educación: “En el cuestionario complementario del Aprender se les va a preguntar a los estudiantes del último año de secundaria ‘¿Querés ser docente?’ y se les ofrecerá participar de un programa de becas. ¿Cómo se preserva la identidad y a la vez se seleccionan estudiantes? Es un verdadero contrasentido” (*Página 12*, 18/10/2016b).

En este aspecto, debemos recordar que una publicación por parte del Ministerio de Educación afirmaba que otorgaría becas a aquellos alumnos que tuvieran un buen puntaje en el examen *Aprender*. Desde el Ministerio no dieron respuesta a esta contradicción (*Ibidem*). Finalmente, Desde el gremio ADEMYS sostuvieron abiertamente que

Esta marcha que anunciamos es un paso más en la gran campaña de boicot que llevamos contra este sistema de evaluación. Esta prueba choca frontalmente contra los diseños curriculares existentes ya que al ser una evaluación estándar, deja de lado las condiciones reales de enseñanza y el contexto social de la escuela y los alumnos. Sin tener en cuenta aquellos aspectos, se genera un análisis totalmente sesgado” (*Página 12*, 18/10/2016c; e).

En algunos artículos se desarrolla información sobre el Operativo *Aprender*, como sucesor del ONE que se desarrollaba de manera trianual, también, uno de ellos refiere al cuadernillo complementario (*Página 12*, 18/10/2016c; e).

Desde CTERA, afirmaron que “tenemos la sensación de que hay una intencionalidad de ajuste detrás de estas pruebas, de llevar el sistema educativo a la privatización después de desprestigiar la educación pública”, y aseveró que “esta es una evaluación con

resultado cantado. Ya lo dijo el Ministro Bullrich, para ellos la ecuación no sirve más” (*Página 12*, 19/10/2016a).

Entre los directivos la oposición se evidenciaba en las comunidades escolares, con la ausencia de los alumnos, los alumnos de secundaria que no completaron el examen y la divulgación de preguntas del examen (*Clarín*, 19/10/2016b). Otro de los directivos mostró su disconformidad por los problemas en la entrega de los cuadernillos en la escuela, afirmando que

No pudimos evaluar a 5° año porque no llegaron los formularios" contó a LA NACION. "Llamamos ayer a última hora para reclamarlos pero nos quedamos esperando en vano, ahora dicen que a la tarde los van a traer y mañana tenemos evaluación en Sociales y Naturales, vamos a ver si se toma eso sólo mañana o le agregamos Matemática y Lengua, aunque creo que será mejor pautarla para otro día (*La Nación*, 18/10/2016a).

El único ex gobernante que se manifestó es el ex ministro de Educación de la Nación Alberto Sileoni, quien sostuvo que “Se está preparando el diagnóstico del horror” y también que “Esto forma parte de un montaje para hacer pensar que la vida empieza el 10 de diciembre”, añadió (*La Nación*, 19/10/2016a), reafirmando los dichos de los políticos de turno en relación a que el Sistema Educativo Argentino (SEA) no sirve más.

Por su parte, *Página 12*, reprodujo frases que los alumnos secundarios escribieron en las evaluaciones, algunos tacharon las respuestas y escribieron sus propias listas como “Choriplanero empoderado mandó un pibe en la planilla del operativo Aprender en el casillero sobre ‘ocupación del padre’” (*Página 12*, 19/10/2016). Otra de las frases publicadas fue: “Rechazamos esta evaluación porque no estamos de acuerdo. Queremos escuelas públicas y de calidad para todos. 5to ‘A’ 2016” (*Clarín*, 18/10/2016b).

En el periodo “después de la evaluación”, los tres medios desde su postura vuelven a narrar algunos de las acciones que más llamaron la atención de los dos días de implementación de la evaluación.

Por un lado, Jorge Lanata, publica el único artículo de este periodo en *Clarín*, en él, describe el contenido de uno de los volantes en contra al operativo, “Si sos docente, no evalúes. Si sos padre, no permitas que evalúen a tus hijos. Si sos alumno, no tenés obligación de rendir. Titulado ‘No al Operativo Aprender’. Entre patético y gracioso: no aprender, podría resumirse” (*Clarín*, 22/10/2016). Como venimos describiendo, los diferentes gremios docentes fomentaron al boicot manifestado abiertamente para que el operativo *Aprender* se vea entorpecido. Además, el autor transcribe frases que los alumnos escribieron en los formularios del operativo *Aprender* con la intención de boicotear el examen:

-“Choripanero empoderado”, firmó con su letra despareja uno de los alumnos encuestados.

-“¿Qué sentís cuando usas la computadora en la escuela? Orgullo por la inclusión social”, escribió otro.

Uno inventó pregunta y respuestas: -“¿Sos descendiente de Milagro Sala? Si-No. “Déjenla libre, putos.” -“¿Cómo te va en las materias relacionadas con las Ciencias Sociales? Mejor que al presidente, seguro”, dijo un chico.

-“¿Qué actividades hiciste en tu tiempo libre fuera del horario escolar? Fui a manifestaciones en oposición a este gobierno de mierda”, anotó otro estudiante. (Clarín, 22/10/2016)

En este fragmento se pueden registrar las preguntas con fuerte oposición al gobierno de turno, y más aún a la evaluación que se desarrolló en todo el país.

Por su parte, la editorial de *La Nación*, redacta “La Evaluación educativa: un paso imprescindible”, donde hace alusión al mismo folleto que Lanata, donde se incentiva a que los docentes no realicen la evaluación, los padres que no permitan que sus hijos hagan el examen y a los alumnos les expresa que no tienen obligación de rendir (*La Nación*, 20/10/2016a).

La editorial de este medio de prensa expresa que los docentes, padres y alumnos que interrumpieron el normal desarrollo del operativo de evaluación es una clara muestra de miedo al no aprovechar las oportunidades para mejorar y avanzar sobre las dificultades. Por otro lado reflexiona que “en materia educativa, debemos ser evaluados todos, empezando por el Estado, constructor de las políticas públicas” (*Ibidem*). En este sentido, el mismo medio se pregunta por qué una evaluación restringiría los derechos de los docentes, compara la evaluación con la radiografía mencionada por el Ministro Bullrich para diagnosticar. Finalmente, asevera que “probablemente no sea la mejor evaluación –hubo preguntas descontextualizadas y algunas formuladas innecesariamente–, pero nada que lleve a negarle su objetivo y valor” (*Ibidem*).

5.2.2.2 Acciones a favor de la evaluación

En este apartado se desarrollan los hechos desarrollados por diferentes actores que muestran su apoyo o conformidad con el Operativo *Aprender 2016*. Si bien no se reflejan demasiadas acciones a favor, nos pareció interesante poder analizar quiénes son los que manifiestan estarlo, de qué manera lo hacen y qué medios son los que lo reflejan.

En el periodo “antes de la evaluación” los actores que transmiten sus posiciones son directivos y alumnos. Quienes manifiestan la manera en que actuaron favorablemente. La

Directora de una escuela rural afirmó que

La prueba tiene un formato diferente al que los chicos están acostumbrados –reconoció Miriam Meschino, directora de la Escuela rural N° 11, de Balcarce–. Pero les explicamos la modalidad y tratamos de sacarles presión, para que esta sea una instancia más de aprendizaje (*Clarín*, 12/10/2016e).

Consideramos que explicar a la comunidad educativa los propósitos de la evaluación y la manera en que se desarrollará son acciones que colaboran a un normal desempeño del examen. Si bien estas eran las sugerencias del Ministerio de Educación para promover una *cultura de evaluación*, no todos los actores educativos estuvieron de acuerdo con ello.

En el periodo “durante la evaluación” se transmiten las voces de otros actores como alumnos, directivos, docentes, gremios docentes, gobernantes y especialistas. Algunos estudiantes sostuvieron que el examen no era complicado “no fue difícil, todo lo que nos preguntaron ya lo habíamos visto en clase”, otra alumna afirmó “Estaba asustada porque no me acordaba mucho de lo que vimos en los años anteriores y que la de Ciencias Sociales fue más fácil que la de Matemática” (*Clarín*, 18/10/2016c). Entre el apoyo a la evaluación sostuvieron que “es más fácil que sea *multiple choice*, así terminás más rápido”, además, “todo lo que nos preguntaron lo habíamos visto en la escuela” y también que “otros profesores también nos toman pruebas de opción múltiple, no es la primera”. Los alumnos expresaron su conformidad a este tipo de examen, y, que sus resultados “sirvan para saber el nivel educativo” (*Ibidem*).

Los directivos sostuvieron en relación a la asistencia que “vino un poco más de la mitad” para reforzar el apoyo a la evaluación, “les anticiparon a los padres cómo sería la evaluación y que no impactaría en el boletín de los chicos. Pero más de uno pensó que era otra cosa y se opuso por las dudas” (*Clarín*, 18/10/2016d).

Otro de los directivos afirmó que el operativo se implementó como era esperado, “los dos grados, tercero y sexto, participaron de las pruebas y los alumnos concurrieron con mínimas ausencias”, también recordó que el cuadernillo era similar al ONE, relató que tuvieron el apoyo de la comunidad escolar y que anticiparon a los padres que se iba a desarrollar el examen. Finalmente afirmó que tuvieron “especialistas de la ONU que observaron cómo se desarrolló la prueba”. En otra escuela la directora afirmó que “sobre 22 alumnos vinieron 17, [...] se desarrolló con normalidad, [...] en los tiempos pautados y con la presencia del aplicador del ministerio” (*La Nación*, 18/10/2016a). Por otro lado, una directora consultada afirmó estar conforme con el examen, además que

Si yo no evaluo al alumno no puedo saber cómo avanzó en el aprendizaje. Esta evaluación debería ser un hábito, deberíamos tener calificaciones que formen parte de

lo cotidiano. Si al chico le fue mal quiere decir que en algo fallamos y está bien hacer una revisión (*La Nación*, 19/10/2016a).

La directora da cuenta del ideal de la evaluación, pensarla como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la *calidad educativa*. En esta afirmación se da muestra de un directivo con *cultura evaluativa*, pensando en el uso de los resultados para la mejora de la enseñanza, y en definitiva de la calidad en la educación.

Entre los docentes las expresiones que apoyaron el examen “‘Vamos a desdramatizar’ para calmar el alboroto que provocaban los nervios de los alumnos que, ayer, se preparaban para rendir la evaluación Apender 2016” (*La Nación*, 19/10/2016a).

Otro docente sostuvo que

Es correcto que se realice una evaluación, pero pido tener cuidado y que sepamos preservar la figura del docente. Porque justo en esta época hay poca vocación docente en los profesorados. Eso sí, hubiese preferido que no se suspendieran las clases, que estuvieran todos los grados mientras se aplicaba la evaluación (*La Nación*, 18/10/2016a).

La docente advierte estar a favor de la aplicación de la evaluación, sin embargo no le parece bien que los mismos docentes sean aplicadores del examen y que debería haberse mantenido el desarrollo habitual de las clases.

Entre los gremios docentes tucumanos ATEP, afirmaron que no hubo ausentismo, además que si bien no están a favor del examen, se mostraron predispuestos a colaborar y que “cuando vengan los resultados vamos a evaluar si sirven para establecer alguna categorización, premios y castigos o baja de salarios” (*Clarín*, 18/10/2016a).

El gobierno valoró que los docentes hayan confiado en la evaluación, reconocen que hay cosas por mejorar y que lo “más importante es aprovechar esta información para la toma de decisiones responsable y apoyar a las escuelas para la mejora” (*Clarín*, 18/10/2016a). Sin embargo, el presidente Macri cuestionó a los gremios docentes que se opusieron al examen

[...] lo que nunca imaginé es que todavía tengamos gremios que crean y vean a la evaluación como una amenaza. ¡Al revés! Es para disminuir la amenaza de que nuestros chicos que se siguen recibiendo sigan sin poder acceder a un buen trabajo" [...] "Si queremos tener un futuro es sólo a partir de mejorar la calidad de la educación pública. Por eso tenemos que comprometernos, saber primero dónde estamos parados y a partir de ahí empezar a corregir los problemas. Hoy se está queriendo ocultar la realidad y eso no sirve, como no sirvió ocultar la realidad de la pobreza, del delito y el avance del narcotráfico" (*Clarín*, 18/10/2016e).

El presidente Macri se muestra sorprendido por la oposición de los sectores sindicales hacia el operativo de evaluación nacional, reflexiona que en la actualidad los alumnos que egresan no tienen la posibilidad de tener buenos trabajos y comenzar a corregir los problemas luego de saber “dónde estamos parados”, afirma que los datos educativos estuvieron tapados como otros índices que no fueron transparentes en el

mandato anterior. Esta noticia se transcribe la carta que el presidente comunica mediante la agencia NA. “No se trata de buscar culpables, de comparar entre escuelas o territorios ni de hacer rankings; es una radiografía del sistema educativo nacional para diagnosticar y a partir de ahí avanzar” (*La Nación*, 18/10/2016b; *Página 12*, 18/10/2016d). En ella se describen entre otras cosas la finalidad del operativo, la cobertura y qué se evalúa. Reflexiona sobre la importancia de saber dónde está parado el país educativamente para construir un país más equitativo con menor cantidad de pobreza y mejores oportunidades (*La Nación*, 19/10/2016a). Por otro lado, sostiene que “probablemente debemos enfrentar resultados difíciles, pero los problemas no desaparecen mirando hacia otro lado” (*Ibidem*), anticipando lo que el ex Ministro de Educación Sileoni había sostenido como el “diagnóstico del horror”. Asimismo menciona que

Tenemos una deuda con la educación pública desde hace dos lustros y en el camino de solucionarla se hará esta evaluación en todo el país para saber qué es lo que no está faltando, para saber la verdad, cuál es el punto de partida de la educación pública hoy (*Página 12*, 18/10/2016c; e)

En esta afirmación Macri manifiesta que la deuda pendiente con la educación es evaluar para saber la verdad y de esta manera identificar las fortalezas y las falencias del sistema educativo. En consonancia con esto, el Presidente de la Comisión de Educación de la aLegislatura porteña, Maximiliano Ferraro mencionó que

Las evaluaciones deben servir para implementar políticas de mejora en los aprendizajes y la calidad y debe tener presente los contextos sociales y pedagógicos, no solo los alumnos deben ser parte de la evaluación. En educación todos debemos ser evaluados. En primer lugar los funcionarios públicos que construyen políticas educativas (*La Nación*, 18/10/2016a).

Coincidimos que todos los miembros del Sistema Educativo deberían ser evaluados para conocer si están capacitados de estar en el lugar que ocupan. Sin embargo, no se ha conocido un examen que mida a los funcionarios. Tal vez es más rentable que las responsabilidades estén en los docentes o las instituciones que en los hacedores de políticas educativas.

Por otro lado, se filtraron preguntas de los cuadernillos complementarios. Duro sostuvo que “Hay múltiples modelos de prueba, eso no invalida la prueba en ningún sentido”, además afirmó que “fue un acto lamentable, violatorio de un dispositivo de evaluación” y sostuvo que “Lo ha hecho un adulto, evidentemente, porque estas cajas llegaron termoselladas a todas las sedes” (*Clarín*, 18/10/2016f). Entre sus declaraciones afirmó que por primera vez se convocó a los docentes para que participen del operativo (*Ibidem*). En el artículo se hace referencia a la cobertura del dispositivo y además

transcribe algunas de las preguntas filtradas. Por otro lado, sostuvo que desde enero vienen trabajando con docentes y hablando con los gremios, pero también expresó que “Hubo mensajes falaces a las familias. No vamos a hacer rankings ni asignar presupuesto según las calificaciones” (*Clarín*, 19/10/2016b)

Otra de las acciones a favor desarrolladas fue la implementación de “una jornada institucional sobre la importancia de evaluar” (*Clarín*, 18/10/2016c) en todas las escuelas abarcó a los grados que no tuvieron clase por el desarrollo del Operativo *Aprender* 2016. En este sentido, el Ministro Bullrich afirmó que el desafío más grande es “aprovechar esta información para la toma de decisiones responsable y apoyar a las escuelas para la mejora” (*Clarín*, 19/10/2016b).

En este periodo los especialistas también dieron su opinión a favor de la evaluación nacional, Alieto Guadagni, sostuvo que “durante el gobierno anterior se hicieron tres exámenes iguales a Aprender” (*La Nación*, 19/10/2016a), por lo que no había motivo para el rechazo manifestado por los distintos sectores educativos. Por su parte, Gustavo Zorzoli, afirmó que “lo fundamental es saber qué hacer con estos resultados y cómo eso impactará en la enseñanza” (*Ibidem*), ya que este fue uno de los motivos que produjo mayor revulsión. Finalmente, Axel Rivas, alertó que “sería amenazante que la prueba se convierta en un ranking por escuelas como en otros lados” (*Ibidem*), estas dudas son las que diferentes actores manifestaron estar en contra del examen, si bien desde el gobierno nacional descartaron esta posibilidad, frecuentemente en nuestro país se evidencian intenciones ocultas a las decisiones nacionales. Por su parte, Belén Sánchez²⁸, sostuvo que no se realizarán rankings, tal como lo afirma la LEN en su artículo 97, allí se afirma que se debe resguardar la identidad de los alumnos y escuelas para evitar cualquier ‘estigmatización’. Por otro lado, alertó que “es importante contextualizar los datos, presentarlos de manera amigable y ofrecer a las escuelas claves para interpretarlos” (*Clarín*, 19/10/2016c).

En el periodo “después de la evaluación”, Bullrich y Duro volvieron a realizar aclaraciones sobre la evaluación. El Ministro sostuvo que el rechazo al examen fue netamente político, lo calificó de boicot en las redes sociales. Afirmó que fue confeccionado por especialistas y alcanza las áreas principales. Además, aseveró que “el contexto es importante para poder tomar decisiones políticas. Queremos que se deje de ver que la calidad educativa es mejor en la escuela privada que en la pública” (*La Nación*,

²⁸Coordinadora de Educación de CIPPEC.

20/102016b). En relación a los docentes sostuvo que el nivel salarial no es óptimo y que la baja calidad educativa es producto de malas decisiones políticas (*La Nación*, 20/102016c).

Por su parte, la Secretaría de Evaluación Educativa, informó que el proceso de *Aprender 2016* se inició en enero con la consulta a docentes y gremios, “lo que queremos es promover un sistema más equitativo, más justo y de mejor calidad. Y no había un panorama claro de las escuelas” (*Ibidem*).

Para finalizar, pudimos identificar dos amplios aspectos, por un lado los actores que enunciaban sus motivos en contra o sus motivos a favor. Entre los primeros, a su vez, identificamos que en los discursos se distinguían: la oposición al tipo de evaluación, el uso de los resultados de *Aprender* o a su confección. Entre los segundos, quienes se manifestaron a favor del uso de los resultados y en menor medida al tipo de evaluación. Por otro lado, pudimos observar que se desarrollaron no solo los motivos sino que en muchos casos accionaban en contra del examen, de diferentes maneras y distintos actores. Entre los menos, se registraron algunas acciones a favor del examen. Podemos destacar la cantidad de acciones que se mostraron en contra del examen, donde todos los actores indagados mostraron su disconformidad con la presentación del examen, mientras que solo los gobernantes mostraron acciones y afirmaciones positivas en relación al mismo.

CONCLUSIONES

Nos propusimos indagar cómo y en qué grado de validez la prensa escrita informó acerca de la medición de la calidad educativa mediante la prueba *Aprender 2016* y qué reacciones recogió de sectores sociales relevantes.

Con la intención de triangular la información, generando mayor veracidad al estudio, seleccionamos tres medios de prensa por tres criterios prensa escrita, amplia difusión nacional y diferente orientación editorial. Se seleccionaron las versiones *online* ya que la porción de la población que lee dichas versiones se encuentra entre 18 y 49 años de edad, seguramente con hijos en edad escolar a los que les interese leer noticias sobre el sistema educativo. *Infobae.com* no fue tenido en cuenta por no satisfacer los criterios de selección de los medios que teníamos originalmente.

Comenzamos por rastrear todo estudio antecedente de los medios de prensa *online* sobre las evaluaciones de calidad educativa nacional y las reacciones que recogen de la sociedad acerca de la información que trasmite la misma prensa. El resultado fue muy magro, en cambio, encontramos frecuentes estudios que comparan los resultados en las evaluaciones internacionales de la Argentina con los de otros países, especialmente de PISA y, por otro lado, estudios que intentan explicar los motivos de los descensos de puntaje en las diferentes ediciones de dichos exámenes.

Al realizar el contraste de información entre los documentos técnicos con la información transmitida en los artículos, hallamos que la información que se brindó a la sociedad es escasa, siete artículos en todo el periodo de tiempo analizado. La mayor cantidad de información técnica se dio en el periodo “antes” de la evaluación. Se toman como voces válidas a los gobernantes, se tomaron y no se mencionaron los documentos técnicos.

Al desarrollar las nociones de la concepción de calidad educativa, las voces válidas, presentan una visión que se contrapone con la expresada en los documentos técnicos. Los gobernantes afirman que es necesario “instaurar una cultura evaluativa” (*La Nación*, 22/04/2016b) para mejorar la educación pero los documentos ministeriales hablan de consenso, de mejorar la calidad desde la cultura crítica naturalista, estrechamente vinculada con la cultura de evaluación. Desde ella, se propone que la comunidad educativa se “apropie de los significados [el objetivo no punitivo el examen y sus resultados] y actúe en consecuencia” (MEyD, 2016b:13).

Debido a estas confrontaciones de discursos es que se generaron resistencias. El colectivo docente no participó de las diferentes instancias de decisión sobre la comunicación del examen, tampoco se los capacitó ni convocó en esta progresión hacia una nueva *cultura de evaluación*. Es decir, el discurso mantenido por los gobernantes sobre imponer la *cultura de evaluación*, entendiendo que es una exigencia a cumplir, descartando los consensos y unificación de criterios, no podría ser desarrollada cuando los ejecutores del sistema no estuvieron de acuerdo en aplicarla y fueron mantenidos al margen de las decisiones que produjeron estos cambios. En este sentido, la implementación de una nueva *cultura evaluativa* queda reducida únicamente a un discurso político para justificar la necesidad de desarrollar un examen nacional, generando la resistencia propia de los ejecutores del sistema al verse obligados a realizar cambios no anticipados ni conversados.

Es preocupante que los mismos encargados de transmitir la información sobre la evaluación hagan aseveraciones contrapuestas con los documentos técnicos. Así, ocurre, por ejemplo, cuando afirman, de manera muy escueta, que el objetivo es “mirarnos a nosotros mismos” (*Clarín*, 16/09/2016) y por otro lado, que el ministro de educación sostenga que “el sistema educativo está diseñado para atender y graduar en masa; es arcaico y no nos sirve más” (*La Nación*, 13/10/2016), una afirmación que, en el contexto de la evaluación, nacional, no fue bien recibida.

Hallamos que al desarrollar el indicador “tipo de evaluación” se tomaron las voces de especialistas que mostraron conformidad con el formato del examen que se aplicaría. Sin embargo el tratamiento de esta información fue muy escaso, en solo tres artículos en el periodo “antes” y en el periodo “durante” uno de los medios publicó una trivía como modelo de ítem.

Los indicadores “qué se evalúa”, “cobertura” y “cuadernillos complementarios” registraron errores de la información. Se transmitió una información que confundió, en relación a las áreas que se evaluarían, se mencionó que este año se haría hicapié en Matemáticas y Lengua siendo que en el nivel secundario se desarrollarían las ciencias también (*Clarín*, 16/09/2016). Por ejemplo *La Nación* (13/10/2016), sostuvo que se evaluarían las cuatro áreas en el nivel secundario, mientras que los documentos técnicos afirman que para 2º/ 3º años será sólo Matemática y Lengua.

Los cuadernillos complementarios tomarían algunas preguntas relacionadas al contexto del aprendizaje y de vida de los alumnos, uno de los medios afirmó que el examen se limitaría a los cuestionarios de las áreas (*Página 12*, 11/10/2016).

Al trabajar con el indicador “uso de resultados” hallamos algo preocupante, los documentos técnicos no contenían información sobre cómo serían transmitidos, sólo brindan detalles sobre las muestras que serían excluidas, alumnos que respondieron menos del 50% del examen o que mostraron respuestas aleatorias. Sin embargo antes de la evaluación los medios comunicaron que los resultados podrían verlos todos los ciudadanos (*La Nación*, 22/04/2016a). También anunciaron que se podrían ver los resultados por municipio (*La Nación*, 22/04/2016c). Durante la evaluación la Secretaria de calidad educativa, Duro, expresó que las bases de *Aprender* serían públicas y se realizarían alianzas para generar investigaciones educativas (*Clarín*, 19/10/2016c). En síntesis, los medios tuvieron información que no estaba contenida en los documentos ministeriales, entonces nos preguntamos al momento de planificar y redactar los documentos técnicos, ¿No se planifica cómo se comunicarán los resultados? ¿No debería esta información estar mencionada en los documentos técnicos?

Situación similar ocurrió al momento de indagar los “aplicadores de la evaluación”, donde además de publicar que serían docentes y directivos, que se les pagaría por ello y que lo haría en otra escuela que no fuera la propia, se anunciaron los tiempos para llevar los exámenes resueltos a las cabeceras de recolección, información que está ausente en los Documentos Ministeriales.

Los datos referidos a la cobertura variaron incluso en el mismo medio, en las diferentes ediciones se habló de diferentes cantidades de escuelas participantes. Un ejemplo de ello es cuando *Página 12* (11/10/2016), sostuvo que no se desarrollarían preguntas sobre las condiciones de vida o del aprendizaje, información falaz ya que se dedicó un cuadernillo de contexto justamente a esos motivos.

En suma, los medios relevados en su mayoría no dieron importancia a la información técnica del examen evidenciado en dos aspectos, la cantidad de artículos publicados y la cantidad de información transmitida. En este sentido coincidimos con Ravela (2003) en que “el público no tiene la formación necesaria para entender los datos y que, lo que es peor, reciben una visión distorsionada a través de la prensa, que generalmente se concentra en lo negativo” (Ravela, 2003:4). Dicha aseveración nos permite afirmar que los medios de prensa son responsables parciales de introducir en la sociedad que consume estas noticias, un discurso sesgado sobre los temas educativos. Por otro lado, sostenemos que preocupa que los gobernantes, encargados de transmitir la información oficial no puedan expresarla correctamente.

Sobre nuestro segundo objetivo específico, hallamos que los medios transmitieron abundantes noticias que registran las reacciones en especial de desagrado de distintos sectores sociales frente a la comunicación del nuevo formato de evaluación nacional, marcando un tratamiento de la información similar al que se realiza cuando se comunican los resultados de los exámenes internacionales (Ravela, 2003), concentrando los días de implementación la mayor densidad de información. Las reacciones hacia la evaluación *Aprender 2016* abundan en las negativas sobre el uso que suponía se haría de los resultados y, por otro lado, la calidad de la elaboración de la evaluación.

Los actores que sobresalieron fueron los gremios, directivos, docentes, familiares, ex gobernantes y especialistas. Sobre el uso de resultados, sostuvieron que el examen se utilizaría para adjudicar rankings o premios y castigos entre las mejores o peores escuelas. Los docentes y gremios, afirmaron que no estaban de acuerdo con esta medida por los motivos ya mencionados; los especialistas aseveraron que había suficientes datos para realizar una aproximación a la calidad de la educación argentina a través de los diferentes exámenes internacionales en los que Argentina había participado y también gran cantidad de datos producidos por los ONE. Además, afirmaron que este tipo de evaluación sirve para continuar reproduciendo las desigualdades ya que la educación es un proceso y no una radiografía de un momento determinado.

En cuanto a la confección de la evaluación, los gremios objetaron que se realizó de manera inconsulta (*Clarín*, 12/10/2016c), todos los actores mencionados sostuvieron que no se tuvieron en cuenta los contextos ni las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Por su parte, los especialistas destacaron que el gobierno debería haber creado confianza convocando a participar a los diferentes actores del sistema, incluso se podría haber puesto en marcha el Consejo Nacional de Calidad de la Educación instituido por el artículo 98 de la Ley Nacional de Educación vigente (*Página 12*, 25/10/2016b).

En relación a las acciones realizadas, se destacan las contrarias al examen. Los gremios docentes sostuvieron abiertamente que boicotearon el examen (*Clarín*, 18/10/2016a). Se registraron escuelas tomadas por alumnos secundarios, paros docentes en distintas provincias, cortes de avenidas principales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), marchas docentes, asambleas dentro de las escuelas, reuniones extraoficiales con padres en las puertas de los establecimientos, se pegaron carteles y repartieron panfletos en oposición al examen. Dicha folletería incluía frases como: “No al operativo nacional, Si sos docente, no evalúes. Si sos padre, no permitas que evalúen a tus hijos. Si sos alumno, no tenés obligación de rendir” (*La Nación*, 18/10/2016a; *Clarín*,

22/10/2016). Los mismos actores explicaron que se generó una sensación de que este examen se utilizaría para realizar ajustes al sistema educativo (*Página 12*, 19/10/2016a) por los motivos ya mencionados.

Los estudiantes de nivel secundario que participaron demostraron su oposición al operativo mediante tachaduras, enmiendas y roturas de los cuadernillos de examen; los medios reflejaron con imágenes algunas preguntas que se sobrescribieron en los cuadernillos y las marcas que se realizaron. Los mismos alumnos relataron la manera en que rompieron los cuadernillos para manifestarse en contra del examen.

En suma, nuestro estudio, además de posibilitarnos comprender en mayor profundidad las definiciones calidad educativa de los diferentes actores sociales en su discurso y también con sus reacciones, nos permitió conocer la relación Educación-sociedad-medios ya que pudimos de manera exploratoria acercarnos a cómo, qué y cuán veraz es la información que, en materia educativa transmiten los medios de prensa *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* y, las reacciones de los diferentes sectores sociales hacia el examen.

Concluimos que el caso de la presentación de este examen nacional, parte del reclamo y oposición de la corporación docente y de la corporación sindical docente fue debido a la manera de enterarse que se iba a implementar *Aprender 2016*: a través de los medios de prensa y no de comunicaciones oficiales entre el Ministerio de Educación y Deportes con la misma anticipación que se transmitió a los medios. En este sentido, cabe destacar la necesidad de establecer prioridades por parte de las autoridades nacionales que valoricen y prioricen la comunicación con los ejecutores del Sistema Educativo Argentino, informándoles en primera instancia las decisiones, evitando las sorpresas a través de los medios de comunicación. También remarcamos la necesidad de aunar criterios de comunicación de resultados de los exámenes nacionales a la sociedad.

Es menester que el Sistema Educativo defina a conciencia la manera en que se utilizarían los resultados de los exámenes nacionales, ya que en la práctica quedan reducidos a una información de poca relevancia. Sostenemos que imponer jornadas de reflexión sin capacitar a los ejecutores del sistema en la comprensión de dichos estándares y lectura de resultados no colaboraría a la *cultura de evaluación* que el Ministerio de Educación menciona que hay que imponer. En consonancia, Navarro sostiene que se registran grandes oposiciones al momento de querer introducir evaluaciones que midan el trabajo docente, especialmente cuando se obtienen los resultados, por el temor de responsabilizarlos por sus resultados (Navarro, 2003:151).

En futuras investigaciones sería interesante abordar desde el interior de las instituciones educativas cómo han recibido la información y cuánto se apropiaron o no de esta *cultura de evaluación*. Tenti Fanfani (2003) afirma que los docentes de la Argentina son los que presentan mayores oposiciones a los exámenes de calidad educativa, porque no lo ven como una herramienta legítima para medir su trabajo dentro del aula. El uso de los resultados, el contexto en el que se realizan los exámenes y “la capacidad de los sindicatos mayoritarios de orientar la actitud y opinión de los docentes” (2003:179), explicarían estas resistencias. Sin embargo, realizar aproximaciones desde el interior de la escuela sería productivo para corroborar o no estas conjeturas. Por otro lado, indagar el uso que efectivamente se hizo con los resultados de la evaluación nacional *Aprender* en 2016 y sus posteriores ediciones nos parece ineludible para establecer las relaciones.



Universidad de
San Andrés

BIBLIOGRAFÍA

ADEPA (2017). *Industrias Periodísticas. Tendencias de Innovación. Perspectivas y rumbos*, Buenos Aires: ADEPA.

Aiello, Martín (2017). “Repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la Argentina el Siglo XXI”, en *La agenda universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires, Universidad de Palermo. Consultado el 5 de abril de 2020. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/604/60432737009.pdf>.

Albornoz, Facundo, Furman, Melina, Podestá, María Eugenia, Razquin, Paula y Warnes, Pablo (2015). “Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina”, *D.T 123*. Septiembre. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Araujo, Sonia (2014). “La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas”, en *Revista de la Educación Superior*. 172, pp. 57-77.

Arenilla, Louis, Gossot, Bernanrd, Rolland, Marie-Claire y Roussel, Marie-Pierre (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: Bordas - Pédagogie.

Argentina, Ministerio de Educación y Cultura (1993). Ley 24.195: Ley Federal de Educación.

Argentina, Ministerio de Educación y Cultura (1992). Ley 24.049: Ley de Transferencia.

Argentina, Ministerio de Educación (2016). Decreto Presidencial 552/2016.

Arregui, Patricia, Esquivel, Juan Manuel, Ferrer, Guillermo, Ravela, Pedro, Valverde, Patricia, Wolfe, Richard y Wolf, Laurence (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

Becerra, Martin y López, Soledad (2009), “La contienda mediática: temas, fuentes y actores en la prensa por el conflicto entre el gobierno y las entidades del campo argentino en 2008”, en *Revista de ciencias sociales*, 1(16), pp. 9-30. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1211>

Bentacur, Nicolás (2007). “Reforma educativa y rendimiento escolar. Algunas reflexiones sobre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay”, *Cuad. CLAEH*, Montevideo, Vol. 3, Edición seleccionada. Consultado el 16 de junio de 2019. Disponible en http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-60622007000100001&lng=en&nrm=iso.

Berardi, Romina (2012). *Los problemas de implementación del Operativo Nacional de Evaluación 2010*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de San Andrés. Victoria, Argentina

Biblioteca Nacional de Maestros (2018). "*Banco de Datos Terminológicos del SEM: Argentina.*". [En línea] Consultado el 22 de febrero de 2018. Disponible en <http://vocabularios.educacion.gov.ar/vocabulario?v=msur>.

Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clare, Marshall, Bethan y William, Dylan (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.

Borcegui, Milagros y Fuguet Smith, Antonio. "Cultura de evaluación: una aproximación conceptual Investigación y Postgrado", vol. 21, núm. 1, 2006, pp. 77-98 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821104.pdf> el 22/06/2019

Bonilla Saus, Javier (2003). "Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa de América Latina", en Iaies *et al*, *Evaluar las Evaluaciones*. Buenos Aires. Unesco, pp.37-65.

Calidad y Equidad educativa (2018). *Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/aprendizajes/inter-nacionales/icils>.

Camilloni, Alicia *et al*. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós

Camperos Camero, Mercedes. "La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos". *Educere* [online]. 2008, vol.12, n.43, pp.805-814. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400017 Consultado el 20 de septiembre de 2021.

Cardini Alejandra, Sánchez Belén, Rivas Axel (2017). *Cippec*. [En línea] Disponible en <https://www.cippec.org/publicacion/reflexiones-sobre-aprender/> consultado el 07 de febrero de 2018.

Cervini, Rubén, Dari, Nora y Quiroz, Silvia (2014). "Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 569-597. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Distrito Federal. México. Consultado el 10 de junio de 2019. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14030110010.pdf>

CFE, (2016). *Anexo Resolución CFE N° 280/16 Acuerdos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Chiroleu, Adriana; Iazzetta, Osvaldo (2009). "La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner", en *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Prometeo Libros. Buenos Aires.

CONEAU, (2016). *Evaluación institucional: criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Ciudad de Buenos Aires: CONEAU.

Consejo Federal de Educación (2010). *Anexo I Resolución CFE N° 116/10*, Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Cordero Pohludka, Leonardo Andrés (2019). *Aprender a evaluar: una mirada al operativo APRENDER en Argentina*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Disponible en <https://recercat.cat/handle/2072/364003> consultado el 8 de junio de 2020.

Corengia, Ángela (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas. Estudios de casos*. Editorial Teseo. Buenos Aires.

De Diego, Julia (2014). *La prensa escrita durante el gobierno de Néstor Kirchner. Periodismo de opinión y disputas por el sentido político frente al proceso de construcción del kirchnerismo. Los casos de Clarín, La Nación y Página/12*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1718> Consultado el 2 de noviembre de 2022.

Del Manzo, María Belén (2019) “Voces, cuerpos y derechos en disputa. La construcción discursiva del ‘aborto’ en los diarios Clarín, La Nación y Página 12 (2010-2011)”. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85755>

Díaz Barriga, Ángel (1993). *El examen, textos para su historia y debate*. México: UNAM.

DINIECE (2003). *La Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina. Experiencias Provinciales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

DINIECE (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. ONE 2009, censo.

DINIECE (2010). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Material de apoyo para docentes y estudiantes*. En: Ciudad de Buenos Aires: DINIECE, p. 106.

DINIECE (2013). *Operativo Nacional de Evaluación (ONE) Marco General*. Ciudad de Buenos Aires: ME.

DINIECE (2014). *Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Informe Nacional de Resultados de Censo de 5º/6º año Educación Secundaria*. Ciudad de Buenos Aires: DINIECE.

Eisner, Elliot (1985). *The Art Of Educational Evaluation: A Personal View*. East Sussex: The Falmer Press.

El día (2017). *El día*. Consultado el 8 de febrero de 2018. Disponible en: www.eldia.com/nota/2017-11-7-10-34-42-con-quejas-y-cuestionamientos-comenzo-el-operativo-aprender-2017--politica-y-economia

Elola, Nydia y Toranzos, Lilia (2000). “Evaluación Educativa: una aproximación conceptual”. Universidad Académica. Consultado el 10 de septiembre de 2021. Disponible en <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/585>

Fernández García, Tomás y García Rico, Agustín (2001). *Medios de Comunicación, sociedad y Educación*. Universidad de Castilla – La Mancha. España.

Fernández Hurst, María Lara (2019). *Determinantes del desempeño educativo en países del Cono Sur: Relación con las políticas educativas*. Tesis de Maestría en Economía. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina

Filmus, Daniel (2017). *Educación para el mercado*. Octubre. Buenos Aires.

Formichella, María Marta y Krüger, Natalia (2017). "Reconociendo el carácter multifacético de la educación: los determinantes de los logros cognitivos y no cognitivos en la escuela media argentina". *El trimestre económico*, V. 84, n. 333, p. 165-191, Ciudad de México. Consultado el 16 de junio de 2019. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2017000100165&lng=es&nrm=iso>.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Primera Edición. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

García, Julieta (2018). *Los procesos de evaluación institucional y la calidad educativa*. Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación. UNTREF, Buenos Aires.

Gertel, Héctor, Giuliadori, Roberto, Herrero, Verónica y Fresoli, Diego (2012). "Los factores determinantes del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. Una aplicación de técnicas de análisis jerárquico de datos", en *XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Universidad Nacional de Córdoba. Consultado el 5 de abril de 2020 en <http://aeet-aede.ulpgc.es/Descargas/Sesion5Sala4/Gertel-Giuliadori-Herrero-Fresoli.pdf>

Giustiniani, Rubén y Carbajal, Lorena (2008). *Universidad Democracia y Reforma: algunas reflexiones y una propuesta*. Buenos Aires, Prometeo.

Gvirtz, Silvina y Larripa, Silvina y Oelsner, Verónica (2006). "Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 14, núm. , pp.1-24 Consultado el 7 de julio de 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275020543018>

Gvirtz, Silvina. y Larripa, Silvina. (2004). National Evaluation System in Argentina: Problematic Present and Uncertain Future. *Profiles of Educational Assessment Systems Worldwide*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ680316>

House, Ernest (2000). *Evaluación, ética y poder*. Tercera ed. Madrid, Ediciones Morata.

IEA, (2020). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. [En línea] Disponible en: www.iea.nl consultado el 20 febrero 2020.

Jiménez, Maribel y Paz, Jorge (2014). *Los resultados de las pruebas PISA en la Argentina. Una comparación intertemporal: 2000, 2006 y 2009*. Consultado el 11 de junio de 2019. Disponible en: <https://www.aacademica.org/jorge.paz/50> .

Jean-Marc Ferry, Dominique Wolton (1995). *El Nuevo espacio público*. Barcelona, España, Gesida.

Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo.

Larripa, Silvina (2003). *El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad educativa: acerca de la comparabilidad de sus resultados. Argentina: 1995-2000*. Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.

Marchionni, Mariana, Pinto, Florencia y Vázquez, Emmanuel (2013) “Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina”. *Asociación Argentina de Economía Política*. XLVIII Reunión Anual. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Marín Sánchez, Manuel y Loscertales Abril, Felicidad “Representación social de la educación” *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, ISSN-e 1989-9742, N°. 5, 2000, págs. 163-178

Miceli, Silvina (2018). “Amenazas a la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición de la calidad en la etapa de autoevaluación de la acreditación de posgrados de la CONEAU”, Tesis de Maestría en Educación. UDESA. Argentina.

Mitchelstein Eugenia y Boczkowski Pablo, (2018). *Digital News Report*. [En línea] Disponible en: <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2018/argentina-2018/> Consultado el 18 de septiembre de 2018.

Montoya, Silvia (2015). “La información educativa desde la vuelta a la democracia: legitimidad, voz e inclusión social”. Disponible en http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_2_3_montoya_informacion_educativa_democracia_inclusion.pdf Consultado el 9 de octubre de 2021.

Morduchowicz, Roxana y Tedesco, Juan Carlos, (2003). *El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en Educación*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Muñoz-Restrepo, Ana (2017). “Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), pp. 133-150.

New Media Consortium (2017). *Informe NMC / CoSN Horizon*, Texas: New Media Consortium.

Navarro, Juan Carlos (2003) *La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política*. En *Evaluar las Evaluaciones*. IPE- UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Nosiglia Mariano (2010). *Elementos para el Análisis y Discusión de la problemática de la Evaluación y Acreditación Universitaria*. UBA Documentos para la Gestión. Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos.

OEI (1997). *El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

OCDE (2020). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. [En línea] Disponible en: www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenespanol.htm Consultado el 5 mayo 2020.

Ornat Fernando (2018). *Relaciones Entre Los Rendimientos Académicos De Lengua y Matemática, El Estatus Socioeconómico y La Gestión Escolar En Alumnos De Primaria y Secundaria: Análisis Nacional y Provincial con Datos De APRENDER 2016*. Tesis de Licenciatura en Economía. Argentina, Universidad de San Andrés.

Palamidessi, Mariano (2014). El desarrollo de la investigación educativa. *Perfiles Educativos*, 36 (143), pp. 49-66.

Pedró, Francesc (2011). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Primera ed. Buenos Aires, Santillana.

Pereyra, Diego, Fernández, María Victoria y Porolesi, Esmeraldi Iervasi (2019), “Reflexiones sobre experiencias y metodologías de las agencias y sistemas de calidad educativa en Chile, Perú y Argentina” en *XIII Jornadas de Sociología de la UBA*. Buenos Aires.

Pérez Rasetti, Carlos (2010), “Problemas y Desafíos en la evaluación de posgrados” en Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos, “Los Postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica”, en *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior*. RAPES. Nueva Editorial Universitaria. UNSL, San Luis.

Radio Nacional, (2016). www.radionacional.com.ar. [En línea] Disponible en: <http://www.radionacional.com.ar/mariano-narodowski-considero-absurda-la-resistencia-a-la-evaluacion-porque-se-hizo-siempre/> [Último acceso: 7 2 2018].

Ravela, Pedro (2013). “La evaluación de y en la educación”. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, INEE. Montevideo.

Ravela, Pedro (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa? GTEE- GRADE / Preal*. Disponible en: http://190.102.145.132/bitstream/handle/GRADE/393/ravela_como_aparecen_prensa.pdf?sequence=1&isAllowed=y consultado el 24/3/2018

Real Academia Española, (2020). *Diccionario de la Real Academia Española*. [En línea] Disponible en: www.rae.es Consultado el 2 de febrero de 2020.

Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (2007), “Universidad, estado y sociedad. Los sentidos de la autonomía y la heteronomía en la experiencia de la universidad pública Argentina”, en *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIPSESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la educación superior* (pp. 15 – 24) Los Polvorines. UNGSM.

Rivas, Axel (2015). *América Latina después de PISA*. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/america-latina-despues-de-pisa-lecciones-aprendidas-de-la-educacion-en-siete-paises-2000-2015/>

Rodrigo, Lucrecia (2013). *El bajo rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en el programa PISA. Un análisis de los factores explicativos en perspectiva internacional*. Tesis Doctorado en Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. *Investigación en la Escuela*, 1996(30), pp. 5-13.

Sarramona, Jaume (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro: España.

Sautu, Ruth (2005) *Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere: Buenos Aires.

Scriven, Michael (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.

Sistema de Información Cultural de Argentina, (2017). *SinCA*. [En línea] Disponible en: <https://www.sinca.gob.ar/VerNoticia.aspx?Id=31> Consultado el 18 de septiembre de 2018.

Stake, Robert (2007) *Investigación con estudios de caso*. 4ta Edición. Ediciones Morata. Madrid.

Tilman Francis (2005). *L'analyse institutionnelle*. Version légèrement remaniée d'un texte paru sur le site de Le Grain, Atelier de pédagogie sociale, 2007 www.legrainasbl.org

Tedesco, Juan Carlos, (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Primera ed. Buenos Aires: Universidad Nacional San Martín.

Tenbrink, Terry (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. 8va. ed. Madrid: Nacea.

Toranzos, Lia (2014). Evaluación educativa. *Propuesta educativa*, 1(41), pp. 9-19.

UNESCO (2003). El camino de la evaluación educativa. *Informe periodístico N° 16*, pp. 1-9.

UNESCO, (2020). *UNESCO*. [En línea] Disponible en: www.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece Consultado el 15 de enero de 2020.

UNESCO, (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo. En línea. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435> consultado el 16 de mayo de 2020.

UNESCO, (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Disponible en: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/ERCE2019> consultado el 15 de enero de 2021.

Vaillant, Denise y Rodríguez Zidan, Eduardo (2016). “Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012”. *Ensayo: aval. Pol. Públ. Educ.*, Vol. 24, N° 91, pp. 253-274. Rio de Janeiro. Consultado el 16 de junio de 2019. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200253&lng=en&nrm=iso

Valles, Miguel (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Primera reimpression. Editorial Síntesis. Madrid.

Vázquez, Emmanuel (2016). “Segregación escolar por nivel socioeconómico: Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes”. *Económica*, 62, pp. 121-184.

Wainerman, Catalina (1976). *Sociolingüística de la forma pronominal*. Editorial Trillas: México. (Traducción de la tesis de Ph.D., 1972).

Wainerman, Catalina y Di Virgilio María Mercedes (2010). *El quehacer de la investigación en Educación*. Manantial. Buenos Aires

Wainerman, Catalina, (1999). *Mamá amasa la masa*. Fundación Editorial Belgrano. Buenos Aires

Wainerman, Catalina, (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Primera ed. Manantial. Buenos Aires.

Wimmer, Roger, (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación*. Primera ed. Barcelona: Bosch.

Zabaleta, Verónica (2008). “La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa”. *Orientac. social*. Vol. 8. La Plata, Argentina. Consultado el 16 junio de 2019. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100005&lng=es&nrm=iso.

Documentos técnicos

MEyD, 2016a. *¿cómo nos preparamos para recibir a Aprender 2016 en la escuela?*, Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016b. *Documentos técnicos N°1 Evaluación Aprender*. Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016c. *Documentos Técnicos N°2. Notas Metodológicas*. Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016d. *Documentos Técnicos N°3*. Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016e. *Documentos Técnicos N°4*. Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016f. *Bookmark 5. Serie de documentos técnicos Aprender 2016*. CABA: MEyD.

MEyD, 2016g. *Documentos Técnicos N°6*. Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016h. *Documentos Técnicos N°7*. Ciudad de Buenos Aires: MEyD.

MEyD, 2016i. *Las Claves de Aprender 2016*. CABA: MEyD.

Clarín

“Operativo Aprender: La educación, a prueba: evaluarán a 1.400.000 alumnos de todo el país” (12/10/2016 - 21:25) *Clarín, Sociedad*. http://clarin.com/sociedad/educacion-prueba-evaluaran-alumnos-pais_0_BkA1cB20.html Consultado el 5/25/2018

“Hay un solo camino, la educación. Entrega 18 de 30: evaluación. Más de 1.400.000 chicos participarán de una prueba nacional” (16/09/2016 - 21:47) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/chicos-participaran-prueba-nacional_0_SkJDRbq3.html Consultado el 5/28/2018

“Trivia Aprender 2016: respondé las preguntas de un examen modelo y ponete a prueba. Evaluación. Cinco preguntas de un examen modelo de colegio secundario para medir su conocimiento en matemática de 2°/3° año” (19/10/2016 - 10:31) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/aprender-responde-preguntas-ponete-prueba_0_ryxIZeSJe.html. Consultado el 5/29/2018.

“Educación. Evaluación de los 280.000 alumnos que cursan el último año de la secundaria. Los estudiantes del norte del país aprenden menos que los demás” (26/03/2015 - 3:07). *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/operativo_nacional_de_evaluacion-resultados-2013_0_Hks4oWqPXx.html Consultado el 11/28/2018.

“Tribuna. Un ocultamiento que lesiona el derecho a la educación” (31/03/2015 - 1:31) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/operativo_nacional_de_educacion-calidad_educativa-rendimiento_escolar_0_BkpHUZqPmg.html Consultado 11/28/2018.

“La situación de las escuelas. Información estadística cada vez menos transparente. Denuncian la manipulación de datos de la educación” (02/04/2015 - 0:51) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/evaluacion-manipulacion-educacion_0_S1ak4Z9Pmx.html Consultado el 5/27/2019.

“Tribuna. Sin evaluación no mejorará el sistema de educación” (07/04/2015 - 1:31) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/calidad_educativa-evaluacion_escolar-pobreza_0_Sk5wDaYPQx.html Consultado el 5/30/2019.

“Debate. Se puede mejorar la calidad educativa” (03/06/2015 - 1:31) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/calidad_educativa-evaluacion_de_la_ensenanza-reformas-la_rioja_0_HyQRw_KPme.html Consultado el 29/5/2019.

“Un tema que no suele estar presente en la campaña. La educación que viene, según los candidatos” (03/08/2015 - 1:01) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/educacion-candidatos-elecciones_0_SynzSYvml.html Consultado el 5/29/2019.

“Debate. El origen social es clave en educación” (11/08/2015 - 1:31) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/evaluacion-educativa-desigualdad-escolar-educacion-privada-clases-sociales_0_HyIT24Kwml.html Consultado el 5/29/2019

“Área clave para el futuro del país. A 10 días del balotaje. Secundaria y más evaluación, las prioridades en educación” (12/11/2015 - 7:23) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/educacion-secundaria-evaluacion-prioridades-propuestas_0_HIKxdgYvQg.html Consultado el 5/29/2019.

“Es tiempo de la normalidad mínima” (29/12/2015 - 1:30) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/escuelas-dias-clase-disciplina-escolar-calidad-educativa_0_Hy4l8jAuD7x.html Consultado el 5/28/2019.

“Análisis. Falta un reclamo de la sociedad” (23/08/2016 - 10:48) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/Falta-reclamo-sociedad_0_r1PojzK5.html Consultado el 2/25/2019.

“Presentación en la Organización de Estados Iberoamericanos. El país tiene 5 años de retraso escolar con respecto a los mejores del mundo” (22/08/2016 - 21:44) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/retraso-escolar-respecto-mejores-mundo_0_By8Ut-t5.html Consultado el 2/25/2019.

“Hay un solo camino, la educación. Foro Federal. La evaluación, un camino de aprendizaje para la mejora” (16/09/2016 - 21:46) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/evaluacion-camino-aprendizaje-mejora_0_H1nz6-c2.html Consultado el 5/29/2019.

“Educación. Una herramienta para apoyar a las escuelas” (12/10/2016 - 21:22 A) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/herramienta-apoyar-escuelas_0_ryMwRrhA.html Consultado el 5/29/2019.

“Opinión. Evaluar, un camino para mejorar” (12/10/2016 - 21:22 B) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/Evaluar-camino-mejorar_0_rJCchr2A.html Consultado el 5/29/2019.

“Duras críticas de los gremios a la prueba Aprender” (12/10/2016 - 20:50 C) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/duras-criticas-gremios-prueba-aprender_0_SJDCjSn0.html Consultado el 5/28/2019.

“Opinión. Hay falencias que deberían ser revisadas” (12/10/2016 - 21:22 D) *Clarín, Sociedad*. http://quilmes.clarin.com/sociedad/falencias-deberian-revisadas_0_H13HprnR.html Consultado el 5/29/2019.

“Ayer fue el primer día de la prueba obligatoria ‘Aprender 2016’ Evaluación educativa: para el Gobierno fue un éxito pero hubo ausencias y protestas” (18/10/2016 - 22:26 A) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/evaluacion-educativa-gobierno-ausencias-protestas_0_HyXqKS41x.html Consultado 5/29/2019.

“Ayer fue el primer día de la prueba obligatoria ‘Aprender 2016’ Tachaduras, dibujitos, y frases, en rechazo a la evaluación “Aprender” Fue la medida que tomaron los alumnos que se opusieron en escuelas de Capital y el Conurbano” (18/10/2016 - 22:21 B) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/tachaduras-dibujitos-rechazo-evaluacion-aprender_0_ry-f5r4Jx.html Consultado el 5/29/2019.

“Ayer fue el primer día de la prueba obligatoria ‘Aprender 2016’ ‘No fue difícil, todo lo que nos preguntaron ya lo habíamos visto en clase’ Lo dijeron alumnos de una escuela de Vicente López. Clarín los acompañó en una jornada especial” (18/10/2016 - 22:23 C) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/dificil-preguntaron-visto-clase_0_Byji9SEkl.html Consultado el 5/29/2019.

“Educación. Pese a la polémica, la prueba Aprender avanza en todo el país” (18/10/2016 - 16:55 D) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/protestas-docentes-alumnos-empezo-aprender_0_HyEFaYXye.html Consultado el 5/29/2019.

“Operativo Aprender. Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación” (18/10/2016 - 14:31 E) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/macri-salio-defender-evaluacion-alumnos_0_SyAte9Q1e.html Consultado el 5/29/2019.

“Evaluación nacional. Aseguran que la filtración de preguntas no invalida la prueba Aprender Elena Duro, secretaria de Evaluación Educativa de la Nación, se refirió a la difusión anticipada de algunos ítems de los cuestionarios” (18/10/2016 - 12:45 F) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/aseguran-filtracion-preguntas-invalida-prueba-aprender_0_SyQIPnXye.html Consultado el 5/29/2019.

“Evaluación educativa. El Ministro de Educación le puso “un 10” al Aprender. Bullrich destacó el trabajo y dijo que los cuestionamientos fueron políticos. Hoy siguen evaluando a 427.000 alumnos secundarios” (19/10/2016 - 08:30 A) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/ministro-educacion-puso-aprender_0_HyQ_uRVJg.html Consultado el 5/29/2019.

“Filtraciones y protestas. Según su responsable, ‘a Aprender le hicieron una operación’” (19/10/2016 - 11:13 B) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/responsable-aprender-hicieron-operacion_0_BJPhT1B1x.html Consultado el 5/29/2019.

“Ayer concluyó el operativo. Tras la prueba Aprender, habrá una ayuda escuela por escuela” (19/10/2016 - 20:50 C) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/prueba-aprender-ayuda-escuela_0_BknWItS1x.html Consultado el 5/29/2019.

“La columna de Lanata. ‘No al Operativo Aprender’: los maestros contra los exámenes (22/10/2016 - 0:03) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/Operativo-Aprender-maestros-examenes_0_SkhZnHOk1.html Consultado el 5/29/2019.

“Debate. La Ley de Educación es letra muerta” (04/11/2016 - 18:51) *Clarín, Opinión*. https://www.clarin.com/opinion/Ley-Educacion-letra-muerta_0_HJqQbK5eg.html Consultado el 29/05/2019.

“Las dudas sobre los buenos resultados en PISA, también en la Ciudad” (06/12/2016 - 21:43 A) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/dudas-buenos-resultados-pisa-ciudad_0_S1ZIwaEXx.html Consultado el 5/29/2019.

“Intentos de cambiar los hechos. Varios antecedentes que alimentan las sospechas” (06/12/2016 - 7:02 B) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/Varios-antecedentes-alimentan-sospechas_0_ByN685X7e.html consultado el 5/29/2019

“Un operativo que costó 12 millones de pesos. El sorpresivo salto de Argentina en la prueba PISA derivó en la descalificación” (07/12/2016 - 10:16 C) *Clarín, Sociedad*.

https://www.clarin.com/sociedad/sorpresivo-argentina-pisa-derivo-descalificacion_0_HkgeRvRV7g.html Consultado el 3/23/2020.

“Educación. ¿Qué son las pruebas PISA?” (06/12/2016 - 14:08 D) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/pruebas-pisa_0_BkYKLwNXe.html Consultado el 3/23/2020.

“Duro golpe para la educación argentina. Pruebas PISA: sacaron a la Argentina del principal ranking mundial que mide la calidad educativa” (06/12/2016 - 14:06 E) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/pruebas-pisa-argentina-principal-educativa_0_ByYUGF7Qg.html Consultado el 3/22/2020.

“Conocimiento imprescindible en el siglo XXI. Ciudad: uno de cada 4 alumnos no alcanza los niveles mínimos en ciencias” (15/12/2016 - 21:56) *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/ciudad-alumnos-alcanza-minimos-ciencias_0_Bkub52I4l.html Consultado el 3/23/2020.

“El diario, origen y sello del Grupo Clarín” *Clarín, Sociedad*. https://www.clarin.com/sociedad/diario-origen-sello-grupo-clarin_0_VIbUJfR47.html Consultado el 29/10/2022.

La Nación

“Cómo serán las pruebas Aprender” (22/04/2016 10:11 A) *La Nación, Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/1892061-como-seran-las-pruebas-aprender> Consultado el 29/05/2018.

“Elena Duro: ‘Generar una competencia entre escuelas no suma a la cultura evaluativa’” (22/04/2016, 10:20B) *La Nación, Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/elena-duro-generar-una-competencia-entre-escuelas-no-suma-a-la-cultura-evaluativa-nid1892062> Consultado el 29/05/2018.

“El 18 de octubre se lanzará Aprender, el nuevo operativo nacional de evaluación educativa” (22/04/2016 10:27C) *La Nación, Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/1892047-el-18-de-octubre-se-lanzara-aprender-el-nuevo-operativo-nacional-de-evaluacion-educativa> Consultado el 29/05/2018.

“El Gobierno evaluará a 1.400.000 alumnos de primaria y secundaria en todo el país” (13/10/2016 11:18) *La Nación, Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-gobierno-evaluara-a-1400000-alumnos-de-primaria-y-secundaria-en-todo-el-pais-nid1946641> Consultado el 29/05/2018.

“Aprender 2016: siete claves para saber de qué se trata la prueba y por qué genera polémica” (17/10/2016 14:41) *La Nación, Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/aprender-2016-siete-claves-para-saber-de-que-se-trata-la-prueba-y-por-que-genera-polemica-nid1947861>. Consultado el 29/05/2018.

“Con polémica, avanza en todo el país la evaluación escolar Aprender 2016” (18/10/2016 08:32 C) *La Nación, Sociedad*. www.lanacion.com.ar/1948080-con-polemica-comienza-en-todo-el-pais-la-evaluacion-escolar-aprender-2016 Consultado el 29/05/2018.

“Finlandia nos muestra que la revolución educativa es posible” (25/03/15) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/finlandia-nos-muestra-que-la-revolucion-educativa-es-posible-nid1778823> Consultado el 29/05/2018.

"Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema", admitió el ministro de Educación” (31/07/2015) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/tenemos-que-mejorar-los-resultados-academicos-tenemos-un-problema-admitio-el-ministro-de-educacion-nid1815123/> Consultado el 17/05/2020.

“La necesidad de una mayor calidad educativa” (23/10/2015) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/editoriales/la-necesidad-de-una-mayor-calidad-educativa-nid1838888> Consultado el 29/05/2018.

“Debate y discusión por la calidad educativa” (19/10/2015) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/debate-y-discusion-por-la-calidad-educativa-nid1837688> Consultado el 19/04/2018.

“Excelencia educativa” (21/11/2015) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/editoriales/excelencia-educativa-nid1847469> Consultado el 29/05/2018.

“La necesaria innovación en educación” (13/12/15) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-necesaria-innovacion-en-educacion-nid1853769> Consultado el 29/05/2018.

“El Estado del Estado, con poco interés en la educación” (07/06/2016 02:09) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-estado-del-estado-con-poco-interes-en-la-educacion-nid1906477> Consultado el 29/05/2018.

“Acuerdo federal por la crisis educativa” (13/07/2016) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/anuncian-un-acuerdo-federal-para-superar-la-crisis-educativa-nid1917932> Consultado el 29/05/2018.

“Problemas técnicos, aulas tomadas y la oposición del kirchnerismo: las dificultades de Aprender 2016” (18/10/2016 02:58:00 A) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/1948135-problemas-tecnicos-aulas-tomadas-y-la-oposicion-del-kirchnerismo-las-dificultades-de-aprender-2016> Consultado el 29/05/2018.

“Mauricio Macri rechazó las críticas a la evaluación Aprender 2016: ‘No se trata de hacer rankings’” (18/10/2016 08:44:00 B) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/mauricio-macri-rechazo-las-criticas-a-la-evaluacion-aprender-2016-no-se-trata-de-hacer-rankings-nid1948085> Consultado el 18/04/2018.

“Con polémica, avanza en todo el país la evaluación escolar Aprender 2016” (18/10/16 C) *La Nación. Sociedad*. www.lanacion.com.ar/1948080-con-polemica-comienza-en-todo-el-pais-la-evaluacion-escolar-aprender-2016 Consultado el 18/04/2018.

“La evaluación nacional traspasó los límites propios del aula” (19/10/2016 A) *La Nación. Sociedad*. <http://www.lanacion.com.ar/1948333-la-evaluacion-nacional-traspaso-los-limites-propios-del-aula> Consultado el 18/04/2018.

“Aprender 2016: segundo y último día del examen nacional que despertó polémica” (19/10/2016 07:49:00 B) *La Nación. Sociedad*. <http://www.lanacion.com.ar/1948379-concluye-hoy-la-evaluacion-aprender-2016> Consultado el 18/04/2018.

“El ‘boicot’ a la prueba, con baja adhesión en el interior Los reclamos docentes y las protestas estudiantiles no alteraron el operativo” (19/10/2016 C) *La Nación. Sociedad*. <http://www.lanacion.com.ar/1948337-el-boicot-a-la-prueba-con-baja-adhesion-en-el-interior> Consultado el 18/04/2018.

“Una resistencia política” (19/10/2016 D) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/una-resistencia-politica-nid1948334> Consultado el 18/04/2018.

“El rechazo gremial, entre la realidad y la ideología” (19/10/2016 E) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-rechazo-gremial-entre-la-realidad-y-la-ideologia-nid1948335> Consultado el 20/04/2018.

“Evaluación educativa: un paso imprescindible” (20/10/2016 A) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/evaluacion-educativa-un-paso-imprescindible-nid1948592> Consultado el 07/08/2018.

“Aprender se cumplió en el 90% del país” (20/10/2016 B) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/aprender-se-cumplio-en-el-90-del-pais-nid1948626> Consultado el 07/08/2018.

“Esteban Bullrich: ‘La mala educación no es culpa de los maestros’” (20/10/2016 C) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/esteban-bullrich-la-mala-educacion-no-es-culpa-de-los-maestros-nid1948770> Consultado el 07/08/2018.

“Finlandia se enfoca en el docente para renovar la educación” (16/12/2016) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/finlandia-se-enfoca-en-el-docente-para-renovar-la-educacion-nid1956629> Consultado el 07/08/2018.

“Ranking educativo y caída de nuestra enseñanza” (06/12/2016 A) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ranking-educativo-y-caida-de-nuestra-ensenanza-nid1961866> Consultado el 07/08/2018.

“Pruebas PISA: la Argentina fue excluida del ranking” (06/12/2016 B) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-argentina-excluida-del-ranking-de-las-pruebas-pisa-nid1962609> Consultado el 07/08/2018.

“Qué había dicho el kirchnerismo sobre los resultados de PISA 2012” (06/12/2016 00:21 C) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/que-habia-dicho-el-kirchnerismo-sobre-los-resultados-de-pisa-2012-nid1962073> Consultado el 07/08/2018.

“Alberto Sileoni, sobre la exclusión del país en el ranking PISA: ‘No hubo manipulación de datos’” (06/12/2016 08:17 D) *La Nación.*

Sociedad. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/evaluacion-pisa-alberto-sileoni-nid1962661> Consultado el 07/08/2018.

“La educación paga los costos del relato kirchnerista” (07/12/2016 A) *La Nación. Opinión*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-educacion-paga-los-costos-del-relato-kirchnerista-nid1962867> Consultado el 07/08/2018.

“PISA 2015: admiten que los estudiantes fueron preparados” (08/12/2016) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/pisa-2015-admiten-que-los-estudiantes-fueron-preparados-nid1965258> Consultado el 07/08/2018.

“PISA: no revisarán qué pasó con el test” (07/12/2016 B) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/pisa-no-revisaran-que-paso-con-el-test-nid1962914> Consultado el 07/08/2018.

“Pruebas PISA: polémica por el resultado de la Argentina” (05/12/2016) *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/pruebas-pisa-polemica-por-el-resultado-de-la-argentina-nid1962364> Consultado el 07/08/2018.

“La Nación. Misión y estructura empresarial” *La Nación. Sociedad*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-nacion-mision-estructura-empresarial-nid2406439/> Consultado el 20/10/2022.

Página 12

“Evaluamos para mejorar” (04/04/2015) *Página 12. Sociedad*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-269684-2015-04-04.html> Consultado el 26/05/2019.

“Finlandia, PISA y hablar sin saber” (16/03/2015) *Página 12. Opinión*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-268231-2015-03-16.html> Consultado el 26/05/2019.

“Regreso a casa, con más PISA” (30/03/2015) *Página 12. Opinión*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-269302-2015-03-30.html> Consultado el 26/05/2019.

“La igualdad como base de la educación” (10/04/2015) *Página 12. Sociedad*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-270162-2015-04-10.html> Consultado el 26/05/2019.

“La hora de escribir y hacer cuentas” (31/07/2015) *Página 12. Sociedad*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-278325-2015-07-31.html> Consultado el 17/05/2020.

“Certezas y dudas sobre el futuro de la educación” (22/10/2015) *Página 12. Opinión*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-284370-2015-10-22.html> Consultado el 26/05/2019.

“No es de calidad un sistema educativo con menos alumnos” (13/11/2015) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-286037-2015-11-13.html> Consultado el 26/05/2019.

“Por una educación pública de calidad” (09/05/2016) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-298857-2016-05-09.html> Consultado el 26/05/2019.

“El perfecto negocio de la educación” (13/07/2016) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-304066-2016-07-13.html> Consultado el 26/05/2019.

“Una Campaña del Desierto educativa” (18/09/2016) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-309685-2016-09-18.html> Consultado el 26/05/2019.

“Aprender 2016: la evaluación con nombre equivocado” (11/10/2016) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311480-2016-10-11.html> Consultado el 26/04/2019.

“Una evaluación que resulta desaprobada” (17/10/2016) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-311927-2016-10-17.html> Consultado el 26/05/2019.

“Mérito, educación e igualdad” (17/10/2016) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77721-2016-05-17.html> Consultado el 26/05/2019.

“Romero: ‘Bullrich utiliza la evaluación para entretener y tapan la falta de gestión’” (18/10/2016 09:53:00 A) *Página 12. Últimas noticias.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-312046-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“Un premio a un premiado anónimo” (18/10/2016 B) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312014-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“Llegó el día del multiple-choice” (18/10/2016 C) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312013-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“Macri defiende el multiple-choice” (18/10/2016 13:12 D) *Página 12. Últimas noticias.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-312048-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“La evaluación escolar que debuta con un "está reprobado" (18/10/2016 10:12 E) *Página 12. Últimas noticias.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-312047-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“Sileoni: ‘Es todo un montaje’” (18/10/2016 11:49 F) *Página 12. Últimas noticias.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-312056-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“Jugar con cosas que no tienen remedio” (18/10/2016 16:03 G) *Página 12. Últimas noticias.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-312062-2016-10-18.html> Consultado el 26/04/2019.

“La evaluación educativa que no pasó la prueba” (19/10/2016 A) *Página 12. Últimas noticias.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-312126-2016-10-19.html> Consultado el 26/04/2019.

“Choriplanero empoderado” (19/10/2016 B) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-312130-2016-10-19.html> Consultado el 26/04/2019.

“Una fotografía pedagógica destinada al mercado” (19/10/2016 C) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-312129-2016-10-19.html> Consultado el 26/04/2019.

“La evaluación educativa que no pasó la prueba” (19/10/2016 D) *Página 12. Opinión.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-312126-2016-10-19.html> Consultado el 26/04/2019.

“Una prueba con futuro dudoso” (20/10/2016) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312184-2016-10-20.html> Consultado el 26/04/2019.

“La disputa por el sentido” (25/10/2016 A) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312576-2016-10-25.html> Consultado el 26/04/2019.

“Aprender 2016: mi voto es no positivo” (25/10/2016 B) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312575-2016-10-25.html> Consultado el 26/04/2019.

“Los ‘errores’ de la OCDE en educación” (06/12/2016 A) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/7165-los-errores-de-la-ocde-en-educacion> Consultado el 26/04/2019.

“Los resultados fueron mejores pero Argentina fue excluida del ranking” (06/12/2016 B) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/7242-los-resultados-fueron-mejores-pero-argentina-fue-excluida-de> Consultado el 26/04/2019.

“Si da bien, lo mejor es que esté mal” (07/12/2016) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/7356-si-da-bien-lo-mejor-es-que-este-mal> Consultado el 26/04/2019.

“Las pruebas de la maniobra oficial” (17/12/2016) *Página 12. Sociedad.* <https://www.pagina12.com.ar/9274-las-pruebas-de-la-maniobra-oficial> Consultado el 26/04/2019.

“Página/12 y Público se unen para reforzar su información” *Página 12. El País.* <https://www.pagina12.com.ar/411665-pagina-12-y-publico-se-unen-para-reforzar-su-informacion> Consultado el 31/10/2022



Universidad de
San Andrés