

Evaluación en el aula, acreditación de los aprendizajes y promoción en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires

María ARIAS MERCADER; Bárbara GUEVARA;

Jimena LORENZO; Julia LUCAS; Ana Laura PARONCINI;

María Fernanda PETIT(Prácticas del Lenguaje); Luciana STELLA; Virginia TODONE

Introducción

Esta ponencia es fruto de un trabajo de investigación elaborado por un equipo de la Dirección de Investigación (DI) que integra la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación (DPEI), dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento (SP) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Se inscribe en la Investigación Educativa Federal (IEF) realizada en el año 2023 coordinada por la Red Federal de Investigación Educativa, a cargo de la Coordinación de Investigación y Prospectiva de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

El proyecto de investigación se hizo eco de las preocupaciones imperantes durante el año 2023 en relación con la escuela secundaria, en particular con la evaluación de los aprendizajes, lo cual resulta una cuestión crucial en la concreción del derecho a la educación después de 17 años de estipulada la obligatoriedad del Nivel en todo el país. El objetivo general ha sido analizar las prácticas de evaluación y acreditación de aprendizajes y de promoción en el Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires, en el marco del Régimen Académico (en adelante RA) vigente hasta el periodo de investigación¹. Fue así como se indagó acerca de la evaluación en espacios curriculares específicos (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Literatura, Ciencias Sociales, Físico-Química) de diferentes orientaciones y años de estudio, y en relación con instancias, criterios e instrumentos utilizados. Asimismo, se ahondó acerca de cómo se decide la acreditación de materias y la promoción del año escolar y de los modos en que se gestiona institucionalmente la repitencia.

¹ Las discusiones que se presentan en esta ponencia fueron realizadas en el marco del RA vigente en el año 2023. Con fecha 25/06/2024 se publica la Resolución conjunta 1650/2024 de la Dirección General de Cultura y Educación, la cual deroga las Resoluciones Provinciales N° 587/11, N° 1480/11, Resolución Conjunta 1235/2023 y 1236/2023 y todas las que se opongan a la vigente. Aprueba el Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria de gestión Estatal y de gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires.

Antecedentes y enfoque teórico

En clave de antecedentes se revisaron trabajos relativos al RA en la escuela secundaria, dado que se trata de un aspecto estrechamente ligado a la evaluación, la acreditación y la promoción en este Nivel. De allí surgieron diferentes aportes desde distintas preocupaciones y ángulos de mirada. En ese sentido, Schoo (2016) sistematizó la evolución de la normativa nacional de la Educación Secundaria en Argentina y refirió a los mecanismos de selección del alumnado que se fortalecieron o debilitaron a través del tipo de requisitos de ingreso y de los regímenes académicos. Según la autora, las normas han ido construyendo un ideal del “buen alumno” digno de la acreditación de saberes, poniendo el foco de los problemas del Nivel en las y los estudiantes, opacando aquellos más estructurales del sistema educativo en general y de la Educación Secundaria en particular.

También se han encontrado análisis acerca de de las concepciones que se ponen en juego al gestionar e implementar el RA, sus alcances y límites para impactar en las herencias y tradiciones que atraviesan la vida escolar, y cómo se ponen en juego perspectivas acerca de la justicia en las instituciones educativas (Krichesky, Lucas y Giangreco, 2020). En tanto, un estudio realizado en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa, ha observado las concreciones institucionales de las políticas educativas y cómo estas interpelan (o no) el régimen académico (Landau, Morello y Santos Souza, 2019).

Sumado a lo anterior, la propia Dirección de Investigación ha analizado los sentidos y las prácticas en torno a la evaluación de aprendizajes durante la pandemia, contexto que supuso la elaboración de formas cualitativas de evaluación que permitieran dar cuenta de los aprendizajes realizados en aquel contexto excepcional. Si bien por entonces se hallaron avances en la construcción de miradas más integrales sobre las trayectorias educativas con andamiaje en las políticas de revinculación e intensificación de aprendizajes (ATR, FORTE y +ATR), el reemplazo de la calificación numérica por la cualitativa tensionó en los discursos el reconocimiento de la necesidad de favorecer la permanencia escolar y la inclusión frente a visiones meritocráticas de evaluación (DI, 2022). Luego, otro estudio dio cuenta de la referencia recurrente a una “evaluación en proceso” y la asistencia intermitente de estudiantes como aspectos que permean fuertemente la enseñanza y la evaluación (DI, 2023).

Finalmente, en otros trabajos se ha analizado el papel que juegan las evaluaciones de los aprendizajes y las decisiones docentes en torno a la acreditación y promoción (Briscioli y Cimolai, 2023), así como la relación entre certificar y calificar, evidenciando cómo el RA

tracciona la planificación y organización de la evaluación (Briscioli, Cimolai y Scavino, 2019).

A partir de lo anterior, y en el intento de detenernos en algunas referencias conceptuales y normativas, en los párrafos siguientes se presentan algunas consideraciones en torno a la evaluación, la acreditación y la promoción en la escuela secundaria. En principio, cabe considerar al RA como el conjunto de pautas que enmarcan las prácticas de los equipos directivos y docentes en las instituciones; constituye el marco normativo que define ciertos “determinantes duros” del dispositivo escolar como la organización graduada, la simultaneidad sistémica y una particular organización espacio-temporal (Baquero y Terigi, 1996), a la vez que establece ciertas condiciones para las trayectorias de estudiantes.

El RA que estaba vigente en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, durante el período de análisis, fue aprobado a través de las Resoluciones 587/11 y 1480/11. El mismo establecía un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de las y los estudiantes y sobre las exigencias a las que deben responder y, a la vez, expresaba prescripciones respecto de las formas de transitar por el sistema educativo (Krichesky, Lucas, y Giangreco, 2020). Referir al RA como regulación de las prácticas de evaluación y acreditación, requiere hacerlo en clave de política educativa sujeta a interpretaciones, puestas ‘en acto’ y resignificaciones de los actores escolares en las instituciones y en las aulas. Esa traducción es resultado de una actividad intersubjetiva, un proceso situado que adquiere particularidades a lo largo del tiempo (Beech y Meo, 2016).

En cuanto a la evaluación, se concibe como la estimación del valor de algo, y, dentro del ámbito escolar, se la asocia tradicionalmente a la certificación de los aprendizajes de las y los estudiantes; consiste en una emisión de juicios de valor con la finalidad de tomar decisiones (Camillioni, 1998). Si bien las y los docentes evalúan constantemente a sus estudiantes “más o menos formalmente” y de una manera “más o menos explícita”, la forma más reconocida que toma la evaluación en las aulas es aquella que se asimila a la calificación y produce un resultado “visible” y supuestamente “objetivo” que es la nota (Sverdlick, 2012, p.150). Es decir, en el ámbito escolar, la evaluación suele quedar subsumida a la calificación, primando la lógica administrativa de acreditación de los contenidos que se consideran necesarios para aprobar un examen, un trimestre o un ciclo lectivo. Desde otras perspectivas, en cambio, la evaluación en el aula ocupa un lugar diferente, como constitutiva de las prácticas pedagógicas, mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender (Palou de

Maté, 1998); en esta línea aparece la idea de evaluación formativa en la que se comparte con cada estudiante aquello que se pretende que aprenda (Anijovich y González, 2011).

En tanto práctica humana, la evaluación posee una dimensión política ligada al ámbito del poder (Palou de Maté, 1998); se trata de un acto con intencionalidad cuya práctica tiene efectos sobre las trayectorias estudiantiles. Se está frente a una construcción de carácter pedagógico que debe interpelar las prácticas de quien las realiza en cuanto a qué enseña, cómo lo hace, y si lo evaluado se corresponde con lo efectivamente enseñado (Resoluciones 587/11 y 1480/11). Así, entendemos que las prácticas de evaluación y la enseñanza se retroalimentan e impactan en la cultura de las instituciones escolares (Anijovich y González, 2011); en este sentido, no serían un “apéndice” de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino parte de éstos (Camilloni, 1998). Desde esta perspectiva, la mejora de la evaluación implicaría la modificación de cuestiones referidas a la enseñanza, la didáctica, y el propio sistema escolar, puesto que las formas de evaluación traccionan formas determinadas de esos elementos (Perrenoud, 2008).

En particular, la acreditación de aprendizajes remite al “reconocimiento de un nivel de logro deseable alcanzado por las y los estudiantes en una instancia curricular y en un tiempo determinado” (Resolución CFE 368/20, p. 2), mientras que la promoción del año de estudio tiene lugar si el estudiante alcanza las condiciones establecidas para pasar al año inmediato superior. La repitencia es una problemática nodal ligada a la acreditación de aprendizajes y la promoción en la escuela secundaria graduada que, generalmente, consiste en volver a cursar un año de estudio completo bajo el supuesto de que “nada fue aprendido durante el año escolar y que el conocimiento y el aprendizaje operan linealmente y resultan de una ejercitación repetitiva” (Camaño y Santucci, 2013). En este sentido, las políticas de ampliación de la obligatoriedad de la Educación Secundaria —a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, como la 93/09— han ido incluyendo formas novedosas de promover la escolarización.

En la provincia de Buenos Aires, el RA vigente en dicho período, introducía una serie de regulaciones vinculadas con el ingreso y asignación de vacantes, evaluación y acreditación, y reorganización pedagógica institucional, de modo de garantizar el derecho a ingresar y transitar por el sistema educativo con mayores oportunidades, particularmente para adolescentes en situación de alta vulnerabilidad social (Krichesky, Lucas y Giangreco, 2020).

A continuación se plantean algunas especificaciones que se desprenden del trabajo vinculado al proyecto de investigación del año 2023, y que pretendieron sumar aportes al debate acerca de las transformaciones en las formas de evaluar y considerar los procesos formativos, actualmente consustanciadas.

Algunos hallazgos en torno a las prácticas de evaluación y acreditación en el Nivel Secundario.

En primer lugar, consideramos relevante mencionar que en la investigación realizada se utilizó una metodología mixta con componentes cuantitativos y cualitativos a lo largo de sucesivas etapas: a) análisis documental, b) análisis de datos secundarios de tipo cuantitativo, c) relevamiento y análisis de datos cuantitativos² y d) relevamiento y análisis de datos cualitativos³. Del cruce y/o contrastación de la información relevada, así como del análisis del trabajo de campo en las escuelas con los actores de las instituciones educativas, surgieron los resultados que se presentarán a continuación.

Inicialmente, respecto a la evaluación y acreditación, cabe mencionar que de acuerdo con el Boletín Digital 2022, y considerando las categorías valorativas Trayectoria Educativa Avanzada (TEA), Trayectoria Educativa en Proceso (TEP) y Trayectoria Educativa Discontinua (TED), priman las valoraciones **TEA** en todas las asignaturas, especialmente en Educación Física y Arte. Cabe mencionar que en **Matemática**, si bien más de la mitad de estudiantes presenta TEA, se maximizan los porcentajes de estudiantes con TEP. Esto ocurre en todos los años de estudio, aunque especialmente en 3^{er} y 4^o año. En general, las calificaciones **TEP** adquieren un peso mayor **entre 2^o y 4^o año**. Los umbrales de porcentajes de estudiantes con calificaciones **TED** resultan semejantes entre años y áreas o asignaturas, aunque levemente más elevados en Educación Física.

De la mirada trazada por los equipos directivos en los grupos focales durante el año 2023, se desprende que la posibilidad de realizar acuerdos en torno a la evaluación y sostener un acompañamiento a docentes en lo referido a la trayectoria de cada estudiante varía entre **escuelas pequeñas o grandes** (en términos de matrícula y secciones). Si bien en las primeras pareciera posible realizar un trabajo más cercano con las y los docentes, los aspectos

² Durante 2023 se realizaron encuestas a 13.323 docentes de ambos ciclos (que representan el 52% de escuelas), y a 2.136 estudiantes de 4^o y 5^o año (muestra de 200 escuelas).

³ Durante 2023 se realizaron entrevistas en grupos focales con equipos directivos y docentes (Matemática, PDL/ LIT. Físico-Química, Ciencias Sociales) de 12 escuelas seleccionadas.

administrativos quitan tiempo a estas tareas. En tanto, son valorados positivamente los **recursos** con los que cuentan principalmente las escuelas grandes –Programa especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (FORTE), Coordinadores/as Institucionales de Trayectorias Educativas (CITE), Coordinadoras y Coordinadores Institucionales de Trayectorias Educativas (COI), Equipo de Orientación Escolar (EOE), según el caso–, en términos de apoyo a la tarea docente mediante asesoramiento, acompañamiento y tutorías. Las **jefaturas de departamento** también son en estas escuelas otro componente destacado que contribuye a la definición de acuerdos docentes sobre enseñanza y evaluación.

Si bien los intercambios y acuerdos internos entre docentes de las **mismas áreas o materias** parecen ser la dinámica más instalada para definir formas de evaluación y acompañamiento a las trayectorias; se valoran experiencias de **enseñanza y evaluación colaborativas** y el trabajo por proyectos entre distintas materias, aunque las condiciones laborales suelen dificultar este tipo de propuestas. Asimismo, estas experiencias son más permeables a ser evaluadas desde diversas miradas y con una valoración de tipo cualitativa.

Desde los equipos directivos se manifiesta el incentivo para la realización de **evaluaciones combinadas o integradas** que contemplan contenidos de distintas materias. Es en ese sentido que se mencionaron diversos tipos de concreciones en las instituciones: a) proyectos interdisciplinarios en los que se evalúan los contenidos de las materias participantes por separado, b) proyectos interdisciplinarios con una única evaluación que involucra a todas las materias participantes, c) trabajo en relación con un eje temático transversal y evaluaciones por materia, y, d) contenidos trabajados por ciclo y evaluados de manera colegiada.

Con respecto a la **modalidad de evaluación**, prima entre docentes y estudiantes encuestados la mención de la modalidad *individual*, seguida por la *grupal*.

En relación a los **aspectos valorados al evaluar**, docentes y estudiantes coinciden en las encuestas en que se pondera principalmente *la participación en clase*. Las y los docentes refieren además a la *comprensión de contenidos* y a la *resolución de actividades propuestas en clase*; mientras que las y los estudiantes tienden a mencionar *la asistencia regular a clase* como aspecto tenido en cuenta al evaluar.

Referido a esto, en los grupos focales con docentes de Matemática se alude además a la resolución de evaluaciones escritas, la precisión en el uso del lenguaje y desempeños propios de la Matemática. Se señala el uso de software para validar los resultados de las producciones.

En Prácticas del lenguaje y Literatura se menciona la participación en situaciones de lectura y escritura, y, en menor medida, de oralidad; la producción de textos coherentes y acordes a lo solicitado, la resolución de las consignas con progresiva autonomía, la interpretación de lo leído. Se ponderan el hacer y el saber hacer, en línea con el enfoque del área. Se presentan escasas referencias a la escritura de textos variados y al carácter recursivo de las prácticas (uso de borradores, reescritura).

Aunque en las entrevistas es unánime la referencia a “**evaluar en proceso**”, parece existir una heterogeneidad de significados asociados a este concepto, así como formas diversas de implementación, siendo la más frecuente la ponderación del trabajo realizado en clase y cuestiones ligadas al desempeño.

Respecto a los **instrumentos de evaluación**, se manifiestan tensiones entre lo sugerido por los equipos directivos y lo realizado en las aulas. Aquellos proponen formas de evaluación vinculadas a lo que se enseña, prácticas, que integren contenidos o que sinteticen lo aprendido en una producción. En las encuestas, docentes y estudiantes señalan la prevalencia de trabajos prácticos y guías de ejercicios en clase. Las y los estudiantes destacan también el examen escrito individual a carpeta cerrada. En ese sentido, hay docentes que privilegian formas de evaluación que apelan a lo memorístico, utilizan pruebas escritas tradicionales y ponderan carpeta completa, conducta, esfuerzo, compañerismo o asistencia para decidir la acreditación. Docentes y directivos señalan que se aspira al uso de formatos de evaluación “más creativos”, propuestas más “dinámicas” que involucren a estudiantes en su desarrollo, tales como proyectos, realización de videos, producciones en redes sociales, *flyers*, afiches, debates, presentaciones, trabajos prácticos, informes, mapas conceptuales. Aunque hubo pocas referencias a instancias de **autoevaluación**, equipos directivos y docentes reconocen que deberían incorporarlas más a sus prácticas.

En cuanto a los **saberes considerados en la evaluación**, los docentes de Matemática entrevistados enumeran contenidos del Diseño Curricular, aunque no hay menciones a estadística y probabilidades. En tanto en Prácticas del Lenguaje, en Primer Ciclo predominan referencias al ámbito de la literatura sobre los ámbitos de estudio y ciudadanía. La mayor diferencia entre Primer y Segundo Ciclo parece ser la complejización de los textos utilizados y la progresiva adquisición de autonomía al ejercer las prácticas. Entre los **saberes más complejos de evaluar** se menciona en Matemática la resolución de problemas. En Prácticas

del Lenguaje y Literatura, se señalan aquellos contenidos vinculados a la oralidad y a la reflexión sobre el lenguaje.

Las **devoluciones** se realizan en forma general o individual, escrita u oral, ya sea señalando los errores, o mediante la reentrega de producciones escritas corregidas.

En relación con las **formas de calificación**, si bien se encontraron valoraciones positivas sobre la calificación cualitativa, en las encuestas y entrevistas, sigue habiendo preferencias por la calificación numérica o la combinación de ambas. Se tensiona en los discursos el reconocimiento de la necesidad de acompañar las trayectorias de estudiantes, frente a visiones meritocráticas acerca del sentido de la evaluación que mantiene parte de la docencia, estudiantes y familias.

Con referencia a la **intensificación de los aprendizajes**, se encuentran diversos recursos y formas de organización, incluso la convivencia con las mesas de examen tradicionales. Se destaca una mirada que busca poner el foco en las trayectorias de cada estudiante, atendiendo a la complejidad y diversidad de las condiciones y las formas de aprender. El equipo docente encuestado destaca esos períodos como instancias para la *consulta de dudas*, y el grupo de estudiantes refiere a *la entrega de trabajos adeudados*. Ambos actores mencionan la realización de trabajos diferentes a los del resto del año y la explicación de temas vistos. No obstante, todos los docentes coinciden en la dificultad de desarrollar en forma simultánea dichas instancias con clases regulares.

Las y los docentes consideran que a partir de la pandemia por COVID-19 se realizaron cambios en relación con la evaluación. Adaptan los instrumentos a las características de cada estudiante; “hacen mucha revisión” de cada tema antes de evaluar; otorgan mayor flexibilidad a los tiempos de realización y entrega de las evaluaciones, sosteniendo los criterios; realizan un acompañamiento personalizado a cada estudiante; utilizan para evaluar regularmente recursos como la entrega de trabajos prácticos resueltos en clase.

Se percibe que al evaluar el foco está puesto en las y los estudiantes, tanto en relación con los aprendizajes como a aspectos del desempeño general. Persisten miradas ancladas centralmente en la acreditación, siendo pocas las menciones a una evaluación formativa, que interpele las prácticas docentes. Pareciera que queda aún un camino por recorrer para una evaluación fuertemente entrelazada con la toma de decisiones didácticas y pedagógicas.

Las y los docentes utilizan mecanismos e instancias de **acreditación** diversos, que pueden estar o no consensuados de manera institucional. En algunos casos mantienen formas de trabajo y criterios de evaluación y acreditación más tradicionales, entre ellos las comisiones evaluadoras en mesas de examen y la entrega de trabajos prácticos como condición de aprobación del espacio curricular.

El **ausentismo** aparece como una razón de la no acreditación de las materias. Incluso aparece como una problemática al establecer acuerdos de trabajo con las y los estudiantes durante la intensificación.

Promoción y repitencia

De acuerdo con los datos secundarios analizados, la **tasa de promoción** en escuelas de gestión estatal alcanzó el 89,4% en 2022⁴. La tendencia fue creciente durante el período 2011-2021. La promoción es levemente inferior en los varones con respecto a las mujeres.

Alrededor de la mitad de los distritos de la provincia de Buenos Aires presenta tasas de promoción superiores al 90%. De la mitad restante, en solo 4 distritos son inferiores al 80%. En el ámbito urbano la promoción es levemente inferior a la registrada en ámbitos de ruralidad dispersa y agrupada. En la educación Técnica y Agraria la promoción es más alta, lo que se asociaría a una migración temprana de la matrícula hacia otras modalidades (en el Ciclo Básico).

La promoción presenta dos caídas: entre 1^{er} y 2^o año de estudio, y entre 5^o y 6^o, lo cual compromete la terminalidad del Nivel.

Al realizar un análisis combinado de la tasa de promoción junto con la composición socioeconómica y el tamaño promedio de las secciones, es posible diferenciar varios escenarios: 1) alta promoción, nivel socioeconómico más elevado y secciones pequeñas, 2) baja promoción, nivel socioeconómico bajo y secciones medianas y 3) alta promoción, nivel socioeconómico bajo y secciones grandes (grupo que se aleja de la relación delineada por los dos primeros). Estos escenarios orientaron la selección de escuelas para la realización de grupos focales con directivos y con docentes.

⁴ Los datos de la promoción son extraídos del Relevamiento Anual (2012-2022). El año 2021 es excluido dado que, como se mencionó, refiere al estado del final del ciclo anterior (2020) donde debido a la pandemia las formas de evaluación cambiaron y los años 2020 y 2021 fueron considerados una unidad temporal.

Para las directoras y los directores entrevistados, en la escuela pospandemia se produjo un cambio en la cultura de la **promoción**. Manifiestan que los tiempos y las formas de transitar la escuela se flexibilizaron y que a las y los estudiantes se les dificulta cumplir con los cronogramas. En este contexto, relatan que salen a “perseguir” estudiantes con trayectorias signadas por la intermitencia o el abandono. Y señalan la necesidad de fortalecer la terminalidad de los estudios.

La mayoría de docentes señala que la **repitencia** es casi la antesala del abandono, aunque las explicaciones acerca de porqué se produce varían. Para algunos, la responsabilidad recae en cada estudiante, sus familias o sus entornos socioeconómicos. Refieren a estudiantes apáticos, carentes de interés y de expectativas sobre su futuro. Para un grupo menor de docentes, la clave es la estructura del formato escolar.

Directoras y directores mencionan que durante la pospandemia –y también desde antes– se implementaron programas y dispositivos que fueron nodales para evitar la repitencia y el abandono escolar (Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación, FORTE, período de intensificación, aulas de fortalecimiento, iniciativas de las propias escuelas, entre otros). Destacan la figura de preceptoras y preceptores como claves para el establecimiento de vínculos con estudiantes.

En varios casos, el Anexo 6 del RA vigente durante la investigación realizada apareció mencionado como el que posibilita armar proyectos alternativos de escolarización para estudiantes en situación de abandono y repitencia. En otros casos parece necesario profundizar el conocimiento acerca de dicho Anexo.

Respecto de las formas en que se decide la repitencia, hay escuelas donde todos los actores implicados toman la decisión, y otras en las que decide el equipo directivo.

La eficacia de la repitencia divide las opiniones a favor o en contra entre directivos y docentes: una parte considera que serviría para aprender más, mientras que para otra, carece de sentido. También hay quienes sostienen la necesidad de recursar el año completo, y quienes señalan que solo se deberían cursar las materias adeudadas.

Algunos equipos directivos señalan que sería positivo implementar formas alternativas de escolaridad a la vigente al momento de la investigación. Se hace referencia a un formato escolar similar al universitario (con una cursada por materias), se mencionan programas implementados desde la gestión de la política educativa para flexibilizar los formatos

escolares, y se describen iniciativas de las instituciones o de las jefaturas distritales destinadas a atenuar la repitencia.

Reflexiones finales

Es indudable que en 17 años de obligatoriedad de la Educación Secundaria, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, ha habido mejoras en cuanto a los **niveles de promoción**: dentro del universo de gestión estatal considerado en este trabajo, la promoción efectiva pasó de 7 de cada 10 estudiantes en 2005, a 9 de 10 en 2023. Sin dudas, las políticas de revinculación y de intensificación de la enseñanza implementadas por la DGCyE en los últimos cuatro años (ATR, FORTE, Centros Socioeducativos y Comunitarios, entre otras) han sido vitales para enfrentar el tiempo pandémico y afianzar el rumbo para garantizar las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes bonaerenses.

Sin embargo, al realizarse la investigación, persistían desafíos para lograr la terminalidad del Nivel sin dilaciones. La mirada panorámica sobre la Educación Secundaria estatal indica en 2021 **caídas de la promoción** en 2° y en 6°/7° año de estudio. En este sentido, por un lado, cobran importancia las políticas mencionadas que ponen foco en años y asignaturas con mayores dificultades. Por otro lado, durante 2024 ha sido aprobado un nuevo Régimen Académico que apunta a lograr un cambio integral gradual en la educación secundaria.

En vistas de la implementación de un nuevo RA para la Provincia de Buenos Aires y en virtud de la investigación realizada, se nos plantean interrogantes en torno de qué implica este cambio en la normativa, qué nuevas prácticas traerá acompañada, cómo se acompañará a las trayectorias educativas, qué sentidos y representaciones docentes se pondrán en juego. En cualquier caso, se trata de desafíos ineludibles para las políticas educativas venideras que busquen garantizar el derecho a la Educación Secundaria de adolescentes y jóvenes.

Bibliografía

- Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique grupo editor.
- Beech, J. & Meo, A. (2016). “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16

Briscioli, B; Cimolai, S. & Scavino, C. (2019) La evaluación de los aprendizajes en el inicio de la escuela secundaria: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos en el área de prácticas del lenguaje. *Cuadernos de Educación*, 17 (18) / diciembre de 2019

Camaño, R. & Santucci, P. (2013). La repitencia bajo la lupa. Nuevos desafíos en el marco de la inclusión educativa. *Prospectiva*, Revista de Educación del Colegio Nacional, 1. <https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001.php?n=5>

Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camilloni; S. Celman; E. Litwin & M.C. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133–176). Paidós.

Dirección de Investigación (2023). Informe de Investigación. La enseñanza de la Matemática y de las prácticas del lenguaje en el Nivel Secundario. Dirección de Investigación, Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, Subsecretaría de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/evaluacion-e-investigacion/direccion-de-investigacion-0>

Dirección de Investigación (2022). Informe de Investigación. Prácticas y sentidos en torno a la evaluación de aprendizajes durante la pandemia. Un estudio en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Dirección de Investigación, Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, Subsecretaría de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/evaluacion-e-investigacion/direccion-de-investigacion-0>

Krichesky, M., Lucas, J. & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, 4(1), 20-33.

Landau, M., Morello, P., & Santos Souza, A. (2019). Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018. *Red Federal de Innovación Educativa*.

Perreneud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, M. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 93-131. Paidós.

Schoo, S. (2016). *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Noveduc.

Normativa

Consejo Federal Educación (2020, 1 de Septiembre) Resolución CFE N° 368/2020 Criterios de evaluación, acreditación y promoción
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2011, 22 de marzo). Resolución n° 587/11. *Régimen general Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2011/587/202413>

___ (2020, 16 de marzo). *Resolución conjunta n° 557/2011. Marco General del Régimen Académico para la Educación Secundaria*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xpzpEaIP.pdf>

Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062.