

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**La percepción de estudiantes con condicionamiento
de asistencia sobre las instancias de evaluación en
educación media superior, en un departamento de la
región este del Uruguay**

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Adriana Irigoyen González – 212551

Tutor: Dr. Wellington Mazzotti

2023

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Adriana Irigoyen González, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo se produjo en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo se ha publicado previamente a su entrega.



Adriana Irigoyen González

Piriápolis, 23 de mayo de 2023.

Dedicatoria

A Julio, quien supo comprender y acompañar este trayecto; sin su impulso y apoyo incondicional no hubiese llegado hasta aquí.

Agradecimientos

Expreso mi sincero agradecimiento:

A mi tutor de tesis, Wellington Mazzotti, por su profesionalidad, dedicación, trato cordial y por ayudarme en el recorrido desde sus valiosos aportes.

A mis profesores de la Maestría por su profesionalismo, fueron de gran valor para realizar este estudio y contribuyeron a mi formación.

A Julia por su solidaridad, dedicación, experticia, intercambios y reflexiones que contribuyeron a alcanzar este anhelo académico.

A los colegas profesores de Educación Secundaria que colaboraron.

A los veinte estudiantes, vaya mi especial agradecimiento, por aceptar con excelente predisposición a participar de las entrevistas, dedicando su tiempo para tal fin.

A todas las personas que de alguna manera me ayudaron en este recorrido.

Resumen

En este trabajo de investigación se indagó el significado que estudiantes con condicionamiento de asistencia, que cursan los dos últimos años de educación media superior de Uruguay, les otorgan a instancias de evaluación y la incidencia de los resultados obtenidos en estas instancias en su entorno emocional, académico y social.

El estudio se desarrolló mediante una metodología cualitativa, de alcance exploratorio, descriptivo, explicativo y transversal, con enfoque fenomenológico-hermenéutico que permitió comprender la realidad investigada. La muestra consistió en veinte estudiantes de dos centros educativos públicos de la región este de Uruguay. Como técnica de recogida de datos se utilizó la entrevista semiestructurada.

Los resultados más relevantes ponen de manifiesto que estos alumnos perciben la aprobación de las instancias de evaluación como un factor que mejora la autoestima y los motiva a continuar su esfuerzo por cerrar un ciclo en su vida, a pesar de las dificultades personales que enfrentan para conciliar estudio, trabajo y familia. Se revela que los estudiantes consideran a estas propuestas como incompletas, pues se evalúa siempre de la misma manera y con los mismos instrumentos.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| 1. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 12 |
| 1.1 Justificación del tema investigar | 12 |
| 1.2 Problema de investigación | 15 |
| 1.3 Objetivos | 16 |
| 2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA | 18 |
| 2.1 Marco contextual | 18 |
| 2.1.1 Plan 94 “Martha Averborg” | 18 |
| 2.2 Marco conceptual..... | 19 |
| 2.2.1 Educación para todos, a lo largo de toda la vida..... | 20 |
| 2.2.2 La participación de los estudiantes | 22 |
| 2.2.3 Evaluación del aprendizaje | 22 |
| 2.2.4 Emociones de logro..... | 24 |
| 2.2.5 Desempeño académico..... | 27 |
| 2.2.6 ¿Qué se entiende por percepción?..... | 28 |
| 2.3 Antecedentes | 30 |
| 2.3.1 Antecedentes nacionales | 30 |
| 2.3.2 Antecedentes regionales..... | 33 |
| 2.3.3 Antecedentes internacionales no regionales | 34 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 39 |
| 3.1 Marco epistemológico-metodológico | 39 |
| 3.2 Diseño de la investigación | 42 |
| 3.3 Población de estudio | 44 |
| 3.3.1 Selección de la muestra..... | 45 |
| 3.3.2 Selección de los centros educativos | 46 |
| 3.4 Acceso e ingreso al campo..... | 47 |
| 3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos..... | 48 |
| 3.5.2 Testeo del instrumento..... | 55 |
| 3.6 Previsiones para asegurar la validez y confiabilidad | 58 |
| 3.7 Coherencia interna de la investigación | 59 |
| 3.8 Procedimiento para el análisis de datos | 63 |
| 3.8.1 Implicancia del investigador | 68 |
| 3.9 Criterios de rigor en el proceso: triangulación hermenéutica | 68 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.10 | Ética de la investigación | 69 |
| 4. | ANÁLISIS DE DATOS | 71 |
| 4.1 | Dimensión personal | 71 |
| 4.1.1 | Atributos personales..... | 72 |
| 4.1.1.1 | Franja etaria | 72 |
| 4.1.1.2 | Género | 73 |
| 4.1.1.3 | Estado civil | 75 |
| 4.1.1.4 | Ocupación..... | 76 |
| 4.1.1.5 | Orientación y materias en curso | 76 |
| 4.1.2 | Contexto familiar | 77 |
| 4.1.3 | Biografía escolar | 77 |
| 4.1.3.1 | Historias de éxitos | 77 |
| 4.1.3.2 | Historias de fracasos..... | 78 |
| 4.1.3.3 | Revinculación | 79 |
| 4.1.3.4 | Tiempo de interrupción de los estudios..... | 80 |
| 4.2 | Experiencial | 81 |
| 4.2.1 | Dificultades | 82 |
| 4.2.2 | Expectativas | 84 |
| 4.2.3 | Competencias adquiridas | 86 |
| 4.2.4 | Finalidades personales | 87 |
| 4.2.5 | Percepción de las finalidades docentes de las instancias de evaluación..... | 88 |
| 4.3 | Incidencias | 90 |
| 4.3.1 | Emocional | 90 |
| 4.3.2 | Académico | 92 |
| 4.3.3 | Social..... | 93 |
| 4.4 | Retribución personal | 93 |
| 5. | DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 95 |
| 6. | CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES..... | 102 |
| 6.1 | Conclusiones | 102 |
| 6.2 | Limitaciones del estudio..... | 104 |
| 6.3 | Reflexiones finales | 105 |
| 6.4 | Proyecciones hacia nuevas líneas de investigación..... | 105 |
| 6.5 | Consideraciones personales..... | 105 |
| 7. | REFERENCIAS | 107 |

| | |
|---|-----|
| ANEXOS | 115 |
| Anexo A. Solicitud para acceso al campo de investigación..... | 115 |
| Anexo B. Resolución de acceso al campo de investigación | 117 |
| Anexo C. Consentimiento informado..... | 119 |
| Anexo D. Invitación a estudiantes..... | 120 |
| Anexo E. Validación del instrumento por juicio de experto 1. | 121 |
| Anexo F. Validación del instrumento por juicio de experto 2. | 126 |
| Anexo G. Guía para entrevista – versión final. | 134 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Síntesis de las categorías de evaluación..... | 24 |
| Tabla 2 Síntesis y aportes empíricos a esta investigación | 36 |
| Tabla 3 Criterios de selección de la muestra..... | 46 |
| Tabla 4 Construcción de dimensión, categoría y subcategoría | 50 |
| Tabla 5 Dimensiones apriorísticas de preguntas para la entrevista | 52 |
| Tabla 6 Versión cuatro y definitiva..... | 56 |
| Tabla 7 Criterios de validez | 59 |
| Tabla 8 Credibilidad de la investigación..... | 60 |
| Tabla 9 Recolección de datos..... | 64 |
| Tabla 10 Codificación de datos..... | 65 |
| Tabla 11 Codificación de rangos etarios..... | 73 |
| Tabla 12 Distribución de estudiantes según el género..... | 74 |
| Tabla 13 Estado civil..... | 75 |
| Tabla 14 Ocupación | 76 |
| Tabla 15 Distribución de la muestra según áreas del conocimiento | 76 |
| Tabla 16 Integración del núcleo familiar | 77 |
| Tabla 17 Período de interrupción de los estudios | 80 |
| Tabla 18 Dificultades ante la evaluación | 83 |
| Tabla 19 Expectativas sobre las instancias de evaluación | 84 |
| Tabla 20 Emociones presentes en las pruebas de evaluación | 91 |
| Tabla 21 Aportes de las instancias de evaluación..... | 94 |
| Tabla 22 Dimensión Personal: aspectos priorizados por los alumnos | 95 |
| Tabla 23 Dimensión Experiencial: aspectos que los estudiantes priorizan | 97 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 24 Dimensión Incidencias: aspectos que los estudiantes priorizan | 100 |
| Tabla 25 Dimensión Retribución personal: aspectos que los estudiantes priorizan | 101 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Desvinculación interanual en el Plan 94, expresados en porcentaje | 14 |
| Figura 2 Preguntas y objetivos específicos de investigación..... | 17 |
| Figura 3 Clasificación de las emociones..... | 27 |
| Figura 4 Recorrido metodológico | 39 |
| Figura 5 Perspectivas metodológicas..... | 42 |
| Figura 6 Estructura general del diseño de investigación | 43 |
| Figura 7 Proceso de definición muestral..... | 44 |
| Figura 8 Principales referentes teóricos para el diseño de dimensiones..... | 49 |
| Figura 9 Esquematización de procesamiento de datos | 67 |
| Figura 10 Categorías de análisis de dimensión "Personal" | 72 |
| Figura 11 Distribución según tramos de edad | 73 |
| Figura 12 Distribución por edad y género | 74 |
| Figura 13 Estado civil según tramo etario | 75 |
| Figura 14 Motivos de desvinculación..... | 79 |
| Figura 15 Interrupción de los estudios..... | 81 |
| Figura 16 Categorías de análisis dimensión Experiencial | 82 |
| Figura 17 Destrezas adquiridas..... | 86 |
| Figura 18 Finalidades personales..... | 88 |
| Figura 19 Finalidades docentes..... | 89 |
| Figura 20 Categorías de análisis dimensión Incidencias | 90 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en indagar la percepción sobre las instancias de evaluación, de un colectivo de estudiantes jóvenes y/o adultos que cursan los dos últimos años de educación media superior. El mismo se titula La percepción de estudiantes con condicionamiento de asistencia sobre las instancias de evaluación en educación media superior, en un departamento de la región este del Uruguay. El foco de la investigación es una aproximación al significado que tiene para estos estudiantes la evaluación propuesta en las diferentes asignaturas y, la incidencia que tiene la aprobación, o no, de las evaluaciones en el entorno académico, emocional y social. El estudio se realizó en dos centros educativos, de gestión estatal, ubicados en distintas zonas de un departamento dicho país.

En el Uruguay existe una propuesta educativa, el Plan 94, dirigida, especialmente, a estos alumnos; los condicionamientos de asistencia a que hace referencia el Plan atienden a: motivos de limitación por salud, de origen sociofamiliar, por horarios laborales y, también se extiende a privados de libertad.

A partir del ejercicio de la docencia en Química, con esta población estudiantil, se observó que se crea una frágil relación de los estudiantes con el sistema educativo formal y, que, esta fragilidad, provenía, en muchos casos, de los resultados obtenidos en instancias de evaluación. La experiencia, por un lado, y la literatura sobre el tema, por otro, despertaron un particular interés por investigar la incidencia de las evaluaciones en dichos contextos. En el presente la investigadora no se desempeña como docente en el Plan 94, como consecuencia no hay implicancias al realizar la investigación.

El diseño de investigación empleado fue de corte cualitativo exploratorio y descriptivo. La perspectiva, para este estudio, fue fenomenológica-hermenéutica, sustentada en Aravena et al. (2006), Creswell (1998) y Hernández Sampieri et al. (2014). La técnica de recolección de datos implementada fue la entrevista semi estructurada, basada en Susinos (2012) y Fuster (2019), se realizó un total de veinte entrevistas. El instrumento de recogida de datos consistió en un guion de preguntas, en consonancia con las preguntas y los objetivos de investigación planteados; la aplicación del instrumento se realizó durante los meses de setiembre a octubre del año 2022.

La memoria final se organizó en seis capítulos, que se articulan de la siguiente manera: el capítulo 1 presenta el tema, con la justificación de esa elección y, las preguntas y objetivos que

guiaron el trabajo; en el capítulo 2 se muestra el marco teórico y conceptual en que se inscribe la investigación; el capítulo 3 desarrolla el encuadre metodológico y, el desarrollo de la fase empírica del estudio; en el capítulo 4, se valora e interpreta la información recabada, a partir de dimensiones de análisis asociadas a los objetivos y las preguntas de investigación; en el capítulo 5 se realiza la discusión de resultados y, por último, en el capítulo 6, se exponen las conclusiones, las reflexiones finales y las futuras líneas de investigación.

La organización de los distintos capítulos contempla una estructura que pretende dar continuidad al proceso seguido en la investigación, de modo que la lectura resulte accesible. Con igual propósito, cada capítulo es precedido por algunas líneas que anticipan su contenido.

1. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta los marcos iniciales de la investigación. En primer lugar, se orienta al lector sobre las razones por las cuales se seleccionó, como objeto de estudio, indagar el significado que los estudiantes con condicionamiento de asistencia, que cursan el Plan 94, les otorgan a instancias de evaluación y la incidencia de los resultados obtenidos en estas instancias a nivel académico, emocional y social; se destaca la pertinencia del tema en el plano de la educación media superior (EMS). Luego, se exponen algunos antecedentes empíricos y construcciones teóricas desde los que se aborda la problemática de estudio. Por último, se presentan las preguntas de investigación que guiaron este trabajo y los objetivos que se trazaron con el fin de obtener respuestas.

1.1 Justificación del tema investigar

El presente estudio se centra en indagar el significado que los estudiantes jóvenes y/o adultos con condicionamiento de asistencia construyen en torno a las instancias de evaluación, previstas en el Plan 94, y, la incidencia que tienen los resultados obtenidos en su entorno académico, emocional y social. La situación de condicionamiento de asistencia es definida en el artículo 1 del reglamento para el Plan 94 (CES, 2018): limitaciones de salud y sociofamiliares, privación de libertad, y horarios laborales a cumplir.

La investigación utilizó un enfoque cualitativo; recordemos que en esta corriente conocer la percepción del alumno constituye una fuente muy rica de información para ampliar la comprensión de temas educativos (Mejía Pérez, 2011).

El interés por investigar la temática se vincula, en primer lugar, con la experiencia como estudiante y luego, como docente a través de las instancias de evaluación y la huella que ellas dejaron. En este sentido,

La práctica científica es siempre, de una o de otra manera, un «ajuste de cuentas» con nuestra vida. Si no encontramos aquello que nos inquieta, las preguntas a las que queremos responder, si no nos aplicamos por entero, jamás produciremos un trabajo con sentido para nosotros y para los otros. (Novoa, 2015, pp. 36-37)

Cuando recordamos nuestra vida académica, con certeza, tenemos una instancia de evaluación que nos marcó. El impacto de esta experiencia en los alumnos queda claramente descrito en las palabras de Litwin (2008): “las evaluaciones crean y modifican la autoimagen que el niño

tiene de sí y la representación que de él construyen su familia, sus compañeros, los docentes que se sucederán en su vida escolar” (p. 179).

Se investigó, puntualmente, el sentido y significado que los estudiantes, de los centros participantes del estudio, otorgan a las instancias de evaluación previstas en el Plan 94 para los últimos dos años de EMS: dos pruebas sumativas, una prueba parcial-complemento y dos pruebas parciales. Para alcanzar este propósito, se considera relevante abordar los siguientes aspectos:

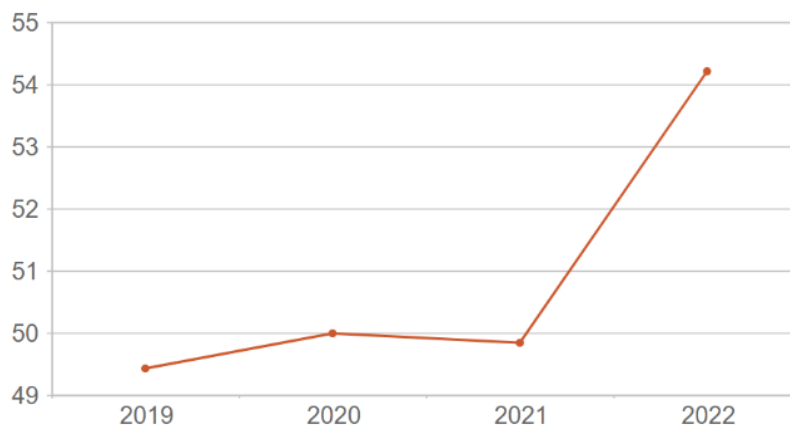
- Las características de la población que, en su amplia mayoría, en un momento se desvinculó del sistema educativo formal y luego decidió retomar sus estudios.
- La percepción de los alumnos sobre las instancias de evaluación previstas en el Plan.
- La incidencia de la aprobación, o no, de una prueba o examen en el plano emocional, académico y social.
- Las expectativas que tiene la muestra en torno a estas instancias.

En el año 2020, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) confiere a la evaluación un rol primordial para resolver los problemas educativos del presente; allí se afirma que “A pesar de que la estrategia más conocida y tradicional para cambiar los objetivos de aprendizaje ha sido la reforma curricular, en el caso de las competencias del siglo XXI es mejor centrarse en la reforma de evaluación” (p. 43).

Si bien Uruguay ha llevado a cabo diversas reformas en el sistema educativo que afectan a la Educación Secundaria, varias investigaciones (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Cayota, 2016; EDUY21, 2017; INEE, 2021; Ravela et al., 2014; Vaillant, 2019) muestran el escaso impacto que han tenido en las aulas. El monitor educativo Liceal 2021, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), da cuenta que en el Plan 94, para estudiantes con condicionamiento de asistencia, la desvinculación interanual supera el 49 % y, los centros educativos de la región este del país, mantienen esa tendencia nacional, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1

Desvinculación interanual en el Plan 94, expresados en porcentaje



Nota. El gráfico representa la desvinculación, en 5° año de EMS, en el departamento de la región Este donde se llevó a cabo la investigación. Tomado de Desvinculación interanual – 2°BD, por la Administración Nacional de Educación Secundaria, (<http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales>).

Si bien se observa un marcado aumento en la desvinculación en los años 2021 y 2022, la cual podría atribuirse a la pandemia de Covid-19, el problema está más allá de los posibles efectos de esa pandemia. Entonces, se puede afirmar que la permanencia en el sistema educativo formal es un desafío para la población de estudio; este es otro de los motivos por el cual se investiga esta temática.

Recoger las voces del estudiantado es un punto de partida para obtener información valiosa con el fin de comprender, de forma más completa, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje (Carreras, 2016; Susinos, 2012; Susinos y Ceballos, 2012). En este contexto, parece interesante conocer la percepción del alumnado sobre su experiencia en las instancias de evaluación, y cómo el resultado obtenido en éstas incide en el plano académico, emocional y social.

En relación con estas observaciones, en la actualidad, se considera que las emociones son un factor importante para el rendimiento académico, por lo que deberían tomarse en cuenta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Pulido y Herrera, 2017; Schunk, 2012; Schutz y Lanehart, 2002). Pekrun (2006) fue uno de los primeros autores en documentar este aspecto y en afirmar que, las emociones académicas son factores determinantes en los logros personales, pues, están asociadas a la motivación. Las emociones positivas, como el disfrute, pueden aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad, pueden debilitarla.

En cuanto a la incidencia en el ámbito social, desde el punto de vista de Knowles et al. (2020), en esa interrelación que hay entre el individuo y la sociedad a la que pertenece, todos los logros que se alcancen en su desarrollo individual beneficiarán el colectivo.

En este momento, de acuerdo con la situación expuesta más arriba, relacionada con los resultados educativos, la presente investigación pretende recoger información que permita conocer y comprender la influencia de las instancias de evaluación y todo el contenido experiencial que ella conlleva en lo emocional, académico y social. De esta forma se pueden aportar elementos para la reflexión y mejora de las instancias de evaluación, a partir de aspectos que pueden pasar desapercibidos.

En consecuencia, la finalidad de este estudio se dirige, siempre, a contribuir con la mejora de las prácticas y resultados educativos, beneficiando al estudiante en la adquisición de competencias para insertarse en la sociedad del conocimiento. Como lo hace notar Sanmartí (2007), reflexionar sobre las prácticas y herramientas evaluativas implementadas permite “mejorar la enseñanza” (p. 123).

Al atender, especialmente, la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, este proyecto se enmarca en la línea de investigación “Procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje”, del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

1.2 Problema de investigación

La población de esta investigación está conformada por el alumnado que cursa el Plan 94; el problema de estudio se focaliza en conocer su mirada sobre las instancias de evaluación previstas en dicho plan. La elección de la muestra se fundamenta, como se mencionó más arriba, en:

- el alto porcentaje de estos estudiantes que no culminan la EMS en Uruguay (ver Figura 1).
- la experiencia de vida y el momento vital que atraviesan estos alumnos los posiciona en un lugar especial ante el saber, por lo tanto, resulta muy significativo incorporar su visión específica sobre el tema.

De acuerdo con lo planteado para esta investigación, la interrogante guía fue: ¿Cómo perciben los estudiantes, que cursan 5° y 6° año de educación media del Plan 94, las instancias de evaluación?

A partir de ella se derivan otras: ¿cómo viven las instancias de evaluación? ¿qué repercusiones tienen en su ámbito académico, social y emocional la aprobación, o no, de las mismas? ¿qué habilidades promueven las propuestas planteadas? ¿cuál es la finalidad que esta población le atribuye a las instancias evaluativas?

Con el fin de buscar respuestas, se plantearon los objetivos que se detallan a continuación.

1.3 Objetivos

El objetivo principal propuesto fue: conocer y comprender la percepción sobre las instancias de evaluación en estudiantes que cursan Plan 94 en dos instituciones educativas públicas de educación media superior, en un departamento del este del país en el año 2022. Para el lograr este objetivo se formularon los objetivos específicos que se plantean a continuación.

1. Identificar las dificultades percibidas por estudiantes del Plan 94, de EMS, en instancias de evaluación, de los centros educativos seleccionados.
2. Explorar y describir la incidencia, a el nivel académico, emocional y social, de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación desde la perspectiva de estudiantes del Plan 94 de EMS.
3. Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas.

Las preguntas de investigación nos conducen a las respuestas que deben encontrarse (Hernández Sampieri et al, 2014). En este sentido, con la finalidad de reflejar la relación lógica entre los objetivos específicos y las preguntas, se presenta la Figura 2.

Figura 2

Preguntas y objetivos específicos de investigación

¿Cuáles son los obstáculos que encuentran los estudiantes, pertenecientes a instituciones educativas públicas de EMS, en las instancias de evaluación previstas en el Plan 94?

Identificar las dificultades percibidas, por los estudiantes del Plan 94 de EMS, en instancias de evaluación.

¿Qué importancia le otorgan los estudiantes a los resultados obtenidos en las instancias de evaluación propuestas en el Plan 94 en su experiencia vital? ¿Qué emociones generan en los estudiantes esas instancias?

Explorar y describir la incidencia, en el nivel académico, emocional y social, de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación desde la perspectiva de estudiantes del Plan 94 de EMS.

¿Qué esperan los estudiantes del Plan 94 de EMS de las instancias de evaluación? ¿Cuáles son los aportes que perciben haber recibido de las instancias de evaluación?

Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas.

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Esta sección busca cumplir un triple propósito:

1. presentar el marco de referencia contextual de esta investigación y
2. exponer las investigaciones y conceptualizaciones de diversos autores que han estudiado, desarrollado y profundizado las nociones principales tomadas en este trabajo.

2.1 Marco contextual

En esta tesis se presenta al lector como primer apartado el marco contextual, porque tiene como objetivo enmarcar el contexto en el que se desarrolla el estudio. Es necesario comprender las características del Plan 94, así como entender sus particularidades.

2.1.1 Plan 94 “Martha Averborg”

El plan surge a partir de la preocupación del colectivo docente del Liceo N° 1, de la ciudad de Montevideo, cuya directora era Martha Averborg, en el año 1993, sobre la creciente desvinculación del alumnado a causa de lo poco atractiva que resultaba la oferta educativa y la ausencia de una contextualización adecuada a la realidad familiar, laboral y socioeconómica. Se implementa como experiencia piloto en el mismo liceo, en el año 1994, es el primer plan que se diseña específicamente para estudiantes jóvenes y/o adultos con condicionamientos de asistencia (CES, 2018). Su objetivo es brindar la posibilidad de culminar la EMS.

Una de sus particularidades es que se organiza por grupo-asignatura y no por grupo-orientación, como forma de facilitar la asistencia y navegabilidad. El estudiante se inscribe, con horarios a la vista, para cursar la/s asignaturas sin importar la orientación, si tienen el mismo contenido programático (CES, 2018).

Las horas semanales de cada asignatura se dividen en:

- Horas pizarrón: la asistencia es obligatoria y en ellas se desarrolla el contenido del programa de la asignatura.
- Horas de apoyo: destinadas a optimizar “los logros de aprendizaje” (CES, 2018, p. 10).
- Horas de Apoyo-Genérico: el docente está a disposición de los “estudiantes de la Institución para asesorar, orientar, y responder a las dudas sobre cualquier programa, de cualquier curso de su asignatura” (CES, 2018, p. 10).

- Para realizar el curso podrán optar entre una modalidad anual u otra, semestral (aquí la carga horaria por asignatura se duplica con respecto a modalidad anual), a su vez puede realizarse de modo presencial (anual o semestral), semipresencial (anual) o libre asistido (cursos cuatrimestrales donde el estudiante no concurre a clase, pero tiene un docente-tutor para la asignatura y se realiza un seguimiento vía electrónica o telefónica (CES, 2018).

La evaluación es por asignatura, las pautas de evaluación y pasaje de grado para el Plan 94 (CES, 2018), en sus artículos 23 y 33, explicita que para su aprobación los estudiantes deberán rendir las siguientes instancias de evaluación:

- Dos pruebas Sumativas
- Una prueba Parcial y alcanzar una calificación mínima de seis.
- Una prueba Parcial Complemento, para aquellos “estudiantes que no hubieran obtenido calificación de 4 o 5 en la Primera Prueba Parcial” (CES, 2018, p. 13).
- Una Prueba Final

Para 6° año, si el alumno alcanzó una calificación mínima de seis en la primera prueba parcial y una calificación promedio mínima de siete, podrá rendir la Prueba Final (para la cual se conforma un tribunal de examen) en carácter de Eximido (en este caso se toman en cuenta solamente los contenidos trabajados en la segunda parte del curso).

Por otra parte, cabe acotar, que en el transcurso del año está prevista la realización de cuatro salas docentes y entre sus objetivos está el escuchar a los estudiantes, aunque su cumplimiento depende de cada institución educativa.

Fernández Aguerre (2010) considera que este Plan 94 es un importante intento por lograr equidad en educación. Por otra parte, Toth (2018) sostiene que “no lo incluiría como ‘alternativa pedagógica’ ya que continúa con un formato tradicional, sin tener en cuenta los intereses de la población” pues su plan de estudio es casi igual al del Plan 76 en este aspecto (p. 96).

2.2 Marco conceptual

En este apartado se explicitan conceptos y supuestos teóricos que dan origen y guían esta investigación. A lo largo de esta sección, se busca delimitarlos y mostrar cómo se relacionan entre sí y con el objeto de estudio.

El punto de vista del investigador también forma parte del objeto de estudio, por lo que se construyen recíprocamente, pues

... ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización. El investigador que se plantea un problema no lo hace en el vacío, como si no tuviera la menor idea acerca del mismo, sino que parte de algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que estos puedan no tener todavía un carácter preciso y sistemático. Porque, muchas veces, es sólo durante el propio proceso de investigación que se refinan y hacen más rigurosos los conceptos existentes... (Sabino, 1992, p. 44)

Por lo tanto, se considera fundamental presentar el marco de referencia conceptual para sustentar esta investigación.

2.2.1 Educación para todos, a lo largo de toda la vida

Si bien en el año 1919, en Uruguay, se crean los Liceos Nocturnos dirigidos a “los que luchan, para los que trabajan, y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos” (Camors et al., 2020, p. 73), el Plan de estudios era el mismo que para el resto de los liceos, consolidándose así la perspectiva propedéutica y acotando el perfil de estudiantes.

Es a partir del año 2005 que la educación de jóvenes y/o adultos con condicionamientos de asistencia por motivos laborales, de salud, sociofamiliares o privados de libertad comienza a tener un nuevo escenario con la creación de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con la política educación para todos, a lo largo de toda la vida. Se reconoce, así, a esta población estudiantil como protagonistas de la sociedad actual y, que, dada su experiencia de vida, requieren un currículo de enseñanza flexible (Camors et al., 2020).

En el año 2008, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) realiza una consulta a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, sobre el rumbo a seguir en la educación de jóvenes y adultos.

Esto conduce a la creación, en el año 2015, de la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos con condicionamientos. Por primera vez, tras la creación de esta dependencia y la concepción de educación para todos a lo largo de toda la vida, planteada en la Ley de Educación del año 2008, es que se considera a los jóvenes y adultos con condicionamientos de asistencia (Resolución

n.º 95 del CODICEN de la ANEP del 25 de noviembre de 2015, citada por Camors et al., 2020, p. 87):

... como «protagonistas de la sociedad actual y con diversidad de experiencias de vida, [que] requiere flexibilización en los procesos de enseñanza, para que los contenidos requeridos puedan ser construidos desde variadas situaciones de aprendizaje y quienes por distintos motivos no lograron completar los ciclos de formación obligatorios por ley, cuenten con oportunidades para lograrlo.

Este enfoque de la educación constituye una oportunidad de desarrollo personal, de mejora laboral, de apropiación de la cultura y de distintas formas de conocimiento para el ejercicio de una ciudadanía plena, así como también, para hacer frente a los desafíos de la sociedad en un mundo cambiante.

Su experiencia de vida y motivaciones los posiciona de manera diferente ante el proceso de aprendizaje con respecto a los adolescentes (Knowles et al., 2020). Reichard y Silva (2020) afirman que las instituciones educativas “reciben estudiantes con trayectorias de vida, orígenes, edades, prácticas profesionales, historias escolares, ritmos de aprendizaje y estructura de pensamiento completamente variado” (p. 5). Es así como esta población tiene una doble mirada del aprendizaje: receptiva y activa; una mirada llena de finalidades, atenta, observadora que conduce al deseo de aprender.

La educación para todos tiene, también, una relevancia social en la vida de quienes buscan nuevos medios de mejora de vida y oportunidades laborales (Reichard y Silva, 2020). Brinda la posibilidad de cumplir con los requisitos exigidos por el mercado para acceder a empleos de calidad pues, “En la última década la finalización de la educación media constituye una exigencia para tener las mínimas oportunidades de acceso a ocupaciones estables y protegidas dentro del mercado de trabajo” (Anaud, 2018, p. 5).

Es entonces que, el Plan 94, al procurar la flexibilización de la culminación de los estudios de EMS, apunta a reducir las desigualdades al generar las condiciones mínimas necesarias para competir en el mercado laboral.

A partir de lo planteado, en este trabajo se busca identificar las dificultades que afrontan los jóvenes y/o adultos, con condicionamiento de asistencia, que cursan el Plan 94, en instancias de evaluación, sus expectativas y percepciones con respecto a ellas y la incidencia en el plano académico, emocional y social a partir de la aprobación, o no, de las mismas.

2.2.2 La participación de los estudiantes

En gran parte de los centros educativos de Uruguay, la participación de los estudiantes en la organización y gestión escolar está limitada a los delegados de aula, a quienes se solicita, generalmente, la colaboración en actividades previamente fijadas o acotadas.

Como sostienen Hidalgo y Perines (2018, p. 440), “aunque en el discurso escolar se manifieste que el estudiantado participa” de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, “la realidad es que la escuela no le da una oportunidad real, convirtiéndolo en mero receptor” y no “un principio fundamental de la educación” (D’Elía, 2010, p. 42).

La Ley General de Educación n. ° 18437, en el artículo 9, otorga a la participación un papel primordial en la educación: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo, para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes [...]”.

El Reglamento de Evaluación y Pasaje del Plan 94 (CES, 2018) prevé, en el artículo 63, la participación de los alumnos como insumo de mejora, pero la investigación llevada a cabo por Toth (2018) sobre este aspecto sostiene que: “mediante las entrevistas realizadas, ningún estudiante manifestó haber sido convocado a participar con sus aportes en alguna instancia de evaluación” (p. 31).

La participación de los estudiantes en las instancias de evaluación favorece la autorregulación, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el intercambio de puntos de vista. Por lo que, la participación de los estudiantes en la evaluación es un aprendizaje, pues, al integrarla al proceso de aprendizaje, deja de considerarse “una tarea periférica, realizada al finalizar un proceso de enseñanza, para constituir una tarea de aprendizaje en sí misma entendiendo que el estudiante aprende reflexionando sobre su propio trabajo y sobre el de otros compañeros” (Gil y Padilla, 2009, p. 47).

La voz de los estudiantes es una herramienta que puede contribuir a mejorar las prácticas de evaluación y, por ende, los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

2.2.3 Evaluación del aprendizaje

Históricamente en los sistemas educativos, la evaluación ha buscado distintos objetivos y ha recurrido a variados métodos de implementación. Esto se ve reflejado en la intencionalidad, al momento de evaluar, que han plasmado a lo largo del tiempo distintos autores.

Camillioni (1998) y Sanmartí (2007) definen evaluación como un proceso que permite recoger información, analizarla y tomar decisiones de carácter pedagógico y social; la entienden como parte del proceso educativo, con el objetivo de encaminar y redefinir la práctica pedagógica.

Desde esta concepción, la evaluación no es un instrumento de calificación y castigo, sino que adquiere una perspectiva de inclusión y participación, involucrando a todos los actores del aula, siempre en el propósito de mejorar los aprendizajes. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la evaluación debe formar parte del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, tener sentido formativo, atender cada tipo de aprendizaje y contribuir a repensar las prácticas educativas.

La evaluación de carácter sumativo (también conocida como evaluación final) desde la escuela tradicional, no hace más que afirmar la búsqueda de una cuantificación, del aprendizaje de los alumnos, a partir de herramientas formales, con la finalidad de definir la aprobación, o no, de una etapa de aprendizaje. Esto trae como consecuencia la clasificación de los alumnos según las calificaciones numéricas o alfabéticas obtenidas.

La evaluación formativa, también llamada de carácter pedagógico, como su nombre lo indica, está orientada a la formación del alumno. Apunta a “identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos a su propio proceso de construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2007, p. 21). Reviste carácter continuo y está integrada a las estrategias de enseñanza que contribuyen al aprendizaje y definen o redefinen las prácticas pedagógicas. Aquí, es el docente quien, fundamentalmente, lleva a cabo la regulación del aprendizaje.

Para Ravela, Picaroni y Lourerio (2017), en este tipo de evaluación son centrales las devoluciones y la orientación. Las devoluciones están conformadas por acciones e instrumentos destinados a que el estudiante reflexione sobre su desempeño y reconozca la distancia entre sus logros y los objetivos de aprendizaje propuestos. La orientación es todo aquello que ayuda a la regulación del aprendizaje.

Cuando el propio estudiante es el responsable de regular sus procesos de aprendizaje, reconociendo sus logros, dificultades y buscando caminos para mejorar, la evaluación se denomina formadora. En ella, los alumnos son conscientes de su evolución y pueden desarrollar las habilidades necesarias para regular su propio proceso, es decir, la capacidad de autorregulación.

Para que los estudiantes logren la autorregulación “No es suficiente que el que enseña ‘corrija’ los errores y ‘explique’ la visión correcta, debe ser el propio alumno quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico.” (Sanmartí, 2007, p. 21).

La finalidad de este tipo de evaluación es respetar el ritmo de aprendizaje, colaborando con instrumentos y actividades a la mejora del proceso. Aquí, al igual que en la evaluación sumativa y formativa, es clave la apropiación de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de evaluación y, para ello, estos se deben transparentar antes de plantear las actividades. El alumno debe saber qué se espera de él y cómo se lo evaluará, esto le permitirá activar y mantener “conductas, cogniciones y afectos orientados sistemáticamente a la obtención de metas de aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 490).

En la Tabla 2 se sintetizan las principales características de las evaluaciones hasta aquí expuestas.

Tabla 1

Síntesis de las categorías de evaluación

| Evaluación sumativa | Evaluación formativa | Evaluación formadora |
|---|---|---|
| Suele hacerse al término de un proceso. | Tiene lugar durante el proceso de enseñanza. | Parte del propio estudiante. |
| Busca calificar al estudiante. | Su propósito es contribuir a mejorar el desempeño del estudiante mediante la adaptación del modelo didáctico. | Brinda el andamiaje necesario para progresar en la incorporación de conocimientos y mejorar el desempeño académico. |
| Su finalidad es la certificación del aprendizaje. | Su fin es brindar apoyo a estudiantes y docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. | Busca que el alumno aprenda a conocer y dirigir su proceso de aprendizaje. |

2.2.4 Emociones de logro

El desarrollo de las investigaciones en Neurociencia, aplicadas al campo de la educación, en las últimas décadas, ha contribuido a comprender el papel vital que desempeñan las emociones en la construcción del aprendizaje. Francisco Mora (2012) define emoción

... como ese motor que llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico),

que nos mueve y empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y nosotros mismos. Estímulos que pueden ser de recompensa y placer o de dolor y castigo. (p. 14)

Por su parte, Bisquerra Alzina (2000), considera la emoción como un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación, que predispone a una respuesta según las informaciones recibidas desde el entorno, y su intensidad está condicionada por las evaluaciones subjetivas realizadas y las experiencias previas que también tienen gran influencia.

La literatura da cuenta de diferentes clasificaciones para describir a las emociones, en este trabajo, se tomaron como referencia tres autores: Bisquerra Alzina (2016), Rodríguez (2016) y Pekrun et al. (2007). En 2016, Bisquerra Alzina, señaló que las emociones no son buenas o malas, y las clasifica según cómo nos hacen sentir:

- Negativas: asociadas a miedo, ira, tristeza. Son las “experimentadas ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea” (Bisquerra Alzina, 2016, p. 24).
- Positivas: asociadas a la alegría, a la felicidad. Son las que “se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales” (Bisquerra Alzina, 2016, p. 24).

Rodríguez (2016), por su parte, las clasifica en emociones de: agrado, desagrado, activas o de excitación y pasivas o de inhibición. Ella sostiene que “las emociones de agrado o desagrado cumplen una función importante en el campo educativo” pues, los estudiantes expresan sentir esas emociones frente a ciertas estrategias metodológicas (p. 9).

Pekrun et al. (2007) señalan que las emociones tienen gran influencia en el aprendizaje. Para relevar y comprender estas emociones, en el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Pekrun y Stephens (2010) desarrollaron la teoría del control-valor. A partir de estudios exploratorios valoraron, mediante entrevistas y cuestionarios, las emociones académicas de logro de los estudiantes, de enseñanza media y universitaria, en situaciones tales como realizar evaluaciones o estar en clase; identificando un amplio espectro de emociones y realizando una clasificación tridimensional. Esta taxonomía se organiza según:

- el “foco de atención” -en la actividad o en el resultado de las actividades- (Pekrun et al., 2007, p. 15).

- su “valencia” -positivas/negativas o placenteras/no placenteras- (Pekrun et al., 2007, p. 15).
- el “grado de activación” -activadoras/desactivadoras- (Pekrun et al., 2007, p. 15).

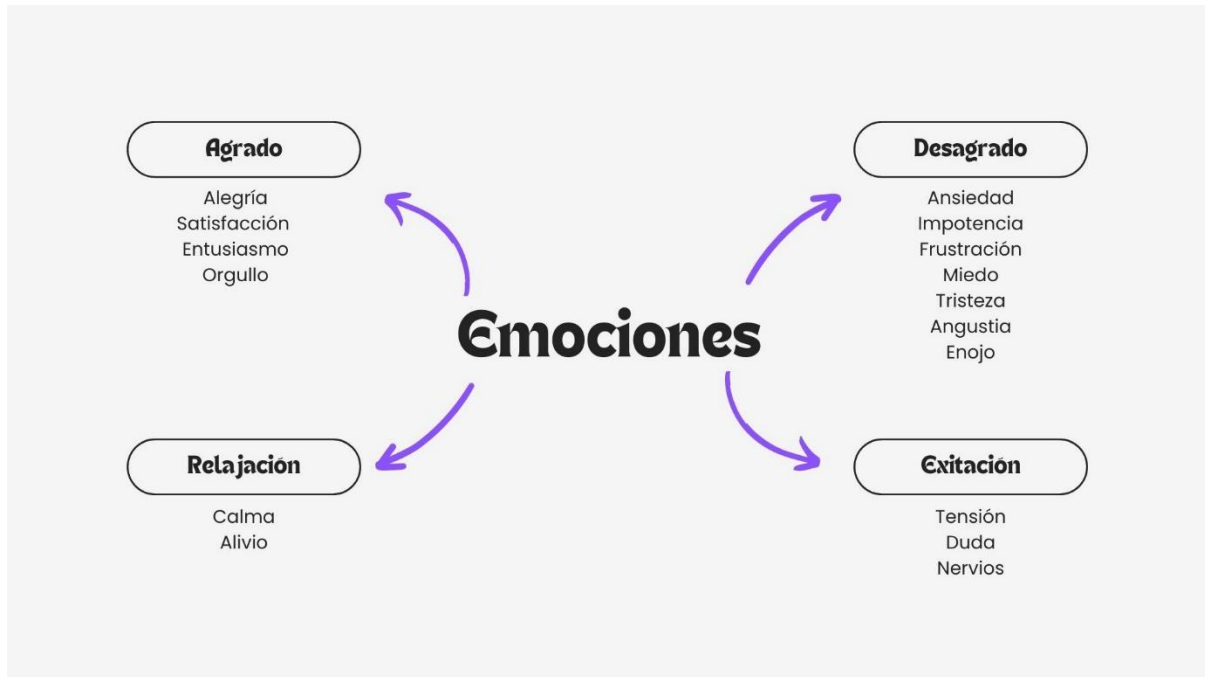
Al tomar las dimensiones valencia y grado de activación, para describir la incidencia de las emociones en el desempeño académico, los autores realizaron cuatro categorías:

1. “Emociones positivas de activación”: esperanza, orgullo, alegría y gratitud (Pekrun et al., 2007, p. 16).
2. “Emociones positivas desactivadoras”: alivio y satisfacción (Pekrun et al., 2007, p. 16).
3. “Emociones negativas de activación”: ansiedad, enojo y vergüenza (Pekrun et al., 2007, p. 16).
4. “Emociones negativas de desactivación”: desesperanza, tristeza, decepción (Pekrun et al., 2007, p. 16).

A partir de lo expuesto, tomando como base los aportes de Bisquerra Alzina (2016), Rodríguez (2016), Pekrun y Stephens (2010) y Pekrun et al. (2007) en esta investigación se ha considerado la categorización que se muestra en la Figura 3 para indagar la incidencia, en el ámbito emocional, de las instancias de evaluación.

Figura 3

Clasificación de las emociones



Relacionadas a la teoría del valor-control, encontramos las teorías motivacionales; éstas señalan a la motivación como un elemento fundamental en el rendimiento académico (Anzelini et al., 2020; Pekrun, 2014; Tan et al., 2021). Es por ello por lo que se considera oportuno incluir, en el marco conceptual de esta investigación, el desempeño académico y cómo éste se vincula con las emociones.

2.2.5 Desempeño académico

Los procesos de enseñanza y aprendizaje están asociados al rendimiento académico; cuando se valora esta dimensión, para tratar de mejorarla, se toman en cuenta la incidencia de algunos factores, entre ellos, los emocionales.

Es necesario, para el éxito escolar del estudiante, que el profesor conozca que emociones despierta el proceso de evaluación que utiliza e intente desarrollar métodos adecuados de evaluaciones que consideren el aspecto emocional en la interacción educativa como factor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia. (Bermejo y Borrachero, 2013, p. 1).

Gutiérrez (2017) expresa que “las emociones afectan profundamente al ajuste académico de los alumnos, a la dedicación de recursos cognitivos, al interés, a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas y al rendimiento académico” (p. 12). En el mismo sentido, Pulido y Herrera (2017) sostienen que “Las emociones influyen de una forma clave en el desempeño académico, actuando directamente sobre el aprendizaje.” (p. 29).

Los indicadores de rendimiento utilizados con mayor frecuencia son los resultados obtenidos en actividades realizadas dentro y fuera del aula: “las calificaciones representan el indicador de desempeño más obvio y universalmente aceptado en contextos educativos” (Rodríguez, 2007, p. 34).

El desempeño académico, en consecuencia, está estrechamente ligado a la evaluación del aprendizaje, pues es el reflejo de las calificaciones obtenidas en las asignaturas del currículo, circunstancia que presenta gran impacto en la motivación, expectativas, emociones y, por ende, en el proyecto de vida del discente (Bermejo y Borrachero, 2013; Gutiérrez, 2017; Pulido y Herrera, 2017).

Por otra parte, “se cuestiona la evaluación, sus funciones, los instrumentos que se ponen en juego, los tipos de información que se obtienen y los usos que se hacen de ellos.” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 15). En relación con ello, Bermejo y Borrachero (2013), sugieren realizar una adaptación de la metodología utilizada en las evaluaciones para mejorar el rendimiento académico.

Con la finalidad de contemplar la influencia que pueden tener las emociones asociadas a la aprobación, o no, de las instancias de evaluación, propuestas a estudiantes con condicionamiento de asistencia, es que se decidió contemplarlas como una dimensión representativa para recoger la vivencia del alumnado.

2.2.6 ¿Qué se entiende por percepción?

Otro aspecto del marco conceptual que guía y sustenta esta investigación es el concepto de percepción.

Para Robbins (2009), percepción es el proceso por el cual las personas “organizan e interpretan las impresiones de sus sentidos con el objeto de asignar significado a su entorno” (p. 139).

Lambin (1995) complementa esta definición al afirmar que es un

... proceso por el cual un individuo selecciona e interpreta la información a la cual está expuesto. Los individuos tendrán, pues, en general, percepciones distintas de una misma situación, porque la atención es selectiva. La percepción tiene una función reguladora, en el sentido que filtra la información. (p. 139)

Por lo tanto, la percepción es una representación parcial del entorno, condicionada por un contexto físico, cultural e ideológico específico (Vargas Melgarejo, 1994). Las circunstancias o los objetos se perciben de forma diferente según las vivencias, expectativas, creencias, hábitos y construcciones mentales; “Estos son los ‘filtros’ a través de los cuales el entorno adquiere un orden” (Manucci, 2004, p. 3). Entonces, los individuos “organizan” su entorno a través de estructuras significantes, las cuales permiten la apropiación de “porciones de la realidad” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 47).

En este proceso de percepción, “se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 49). Por lo tanto, cada persona clasifica lo percibido según ciertos patrones creados a partir de cómo concibe, él mismo, la realidad. En el mismo sentido, McMillan y Schumacher (2005) expresan que “Las percepciones de las personas son lo que ellos consideran “real” para ellos y lo que dirige sus acciones, sus pensamientos y sus sentimientos” (p. 401).

En el contexto de investigaciones en el campo educativo, Saebra y Lima (2016) sostienen que el término percepción tiene como objetivo “informar la manera como las personas perciben, evalúan y actúan en relación con el fenómeno investigado” (p. 30).

Es, en este sentido, que la percepción se puede definir como una actividad cognitiva, a través de la cual se es capaz de dar significado al ambiente; cada individuo tiene una percepción diferente de una misma situación y toma decisiones en base a ello.

Como lo hace notar Salgado (2011),

Se considera que el proceso cognitivo de la percepción está relacionado de manera directa en el proceso de la toma de decisiones. De acuerdo a: la intuición, la experiencia, los filtros mentales, la percepción selectiva, el pensamiento, las creencias, las necesidades y las expectativas es que se toma determinada decisión. (pp. 162-163)

En consecuencia, se entiende, para esta investigación, pertinente conocer y comprender la percepción que tienen los estudiantes del Plan 94, sobre las instancias de evaluación.

2.3 Antecedentes

En esta sección se exponen, brevemente, investigaciones y conceptualizaciones de diversos autores que han estudiado, desarrollado y profundizado los conceptos principales que sustentan y guían esa investigación.

2.3.1 Antecedentes nacionales

Se encontraron pocos trabajos, a nivel nacional, que se centren en investigar la educación en el Plan 94, no obstante, resultaron importantes para esta investigación y se refieren a continuación.

La tesis de maestría en Psicología y Educación, llevada a cabo por Lourdes Toth en el año 2018, titulada “La EMS para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo”, generó conocimiento académico sobre la situación actual de la educación media en la población de estudio.

El objetivo de su investigación fue recoger información, con especial énfasis en la mirada de los estudiantes, sobre la educación media en el Plan 94 así como también, conocer las implicancias que tiene para esta población el retomar los estudios y, si esta propuesta curricular, logró disminuir la desvinculación y aumentar el egreso. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados manifestaron tener una visión positiva del Plan, pues les brinda una oportunidad de retomar y continuar sus estudios. Ellos tuvieron una postura poco crítica sobre el énfasis que se hace en la evaluación escrita y la obligatoriedad de asistencia; primaron los vínculos que se tejen entre compañeros y con los docentes.

Además, la investigadora, confirma a través de informantes calificados, que no se ha realizado una evaluación de este Plan.

Resulta interesante, también, en la tesis de Lourdes Toth (2018) el concepto de “fracaso escolar”, muy arraigado en los alumnos y en la sociedad en general; ella consideró que ese concepto no corresponde ya que todos los alumnos de este Plan han logrado vencer temores y la vergüenza ante la mirada del otro, ya sea porque tenían una deuda pendiente consigo mismo o porque, veían la culminación de ese ciclo educativo como un medio para acceder a una mejora laboral.

La tesis de Licenciatura en Sociología, “Acreditar a tiempo: el plan 94 en la voz de sus protagonistas”, de Maximiliano Arnaud (2018), constituye otro aporte importante; la misma

propone valorar cualitativamente el Plan desde la mirada de sus protagonistas: docentes y alumnos.

En sus conclusiones se plantea que la propuesta educativa del 94 ha logrado la revinculación y retención de los estudiantes “pues realiza una intervención social ..., apuntando a la incorporación de los individuos que se encuentran en una situación de flotación dentro de la estructura social” (p. 43). Finalmente, la Tesis de Doctorado de Claudia Cabrera Borges (2016) lleva a reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y diseños de políticas a implementar, en esta población, para combatir la desvinculación.

A nivel nacional hay otros estudios, que sin ser específicos sobre el Plan 94, han colaborado con los sustentos de esta investigación

Entre ellos, se toma como antecedente, el artículo producido por un colectivo docente de la Cátedra UNESCO, en Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Instituto de Educación de la Universidad de la República (UdelaR), en el año 2020. Esta investigación, integrada por Camors, Turnes, Rodríguez, Rodríguez y Cordano, se denomina “De la «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay”. Su objetivo principal es describir y analizar la evolución del concepto de educación para adultos hacia una concepción de educación de personas jóvenes y adultas con condicionamientos; haciendo un repaso del proceso histórico de la misma.

Los investigadores concluyen que, Uruguay partió de un concepto de educación para adultos que buscó alfabetizar y terminar la educación primaria, y llegó recientemente, a una concepción que recoge, como insumo muy importante, la experiencia de vida de esta población.

La tesis de doctorado de Verónica Zorrilla de San Martín (2021) se toma, también, como guía para la construcción del marco teórico, pues la investigadora profundizó, en particular, en los diseños de evaluación del aprendizaje adoptado por el sistema educativo uruguayo desde el año 1995 hasta el 2020, y la evolución del concepto de evaluación a lo largo del tiempo.

Resulta interesante la construcción de la matriz interpretativa que realiza en la reflexión y debate de las características de los diseños de evaluación del aprendizaje.

Por otra parte, se toma también, como fuente, la tesis de maestría de Andrea Rajchman (2019) quien investigó, desde la visión de docentes y estudiantes, la evaluación de los aprendizajes en Matemática. Entre sus objetivos estaban el conocer y analizar las prácticas implementadas para evaluar los aprendizajes, y los distintos procesos cognitivos implicados.

Su estudio concluye que, para una amplia mayoría de los estudiantes, la evaluación tiene una connotación negativa, la asocian con nerviosismo y miedo, así como también con una instancia de prueba.

El documento “La evaluación de los aprendizajes en una agenda de transformación educativa” (2017), presentado por EDUY21 y coordinado por Pedro Ravela, contribuye, como antecedente empírico y de contextualización nacional, a la elaboración del estado de la cuestión de esta investigación, pues EDUY21 (2017) analiza uno de los elementos fundamentales para una correcta evaluación: definir claramente los propósitos de ésta.

Se plantea que la evaluación puede entenderse desde dos funciones. Puede adquirir un carácter formativo: reconocer, orientar y redireccionar los cambios progresivos que ha tenido el proceso de aprendizaje de los estudiantes; pero también puede tomar carácter sumativo, cuando los estudiantes son calificados para aprobar o no aprobar un curso.

Destaca, además, la influencia que tienen estos tipos de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes y en el sistema educativo uruguayo y, cómo la evaluación formativa es uno de los componentes de vital importancia para llevar a cabo una política de evaluación de los aprendizajes.

Se comparan en ese estudio las instancias de evaluación y las calificaciones con un “elefante invisible” (EDUY21, 2017, p. 3), pues son de suma trascendencia, pero no se cuestiona qué incidencia tienen en el aprendizaje. En consecuencia, el documento propone que la evaluación formativa debería emplearse para dar soporte y guía en el proceso de aprendizaje del estudiante y, si es necesario, se deben cambiar las técnicas y estrategias de enseñanza.

Hacer “un buen uso de la evaluación formativa” implica, principalmente, no confundir evaluación de proceso “con la valoración de una sumatoria de actividades puntuales o con aspectos actitudinales” (EDUY21, 2017, p. 5). La evaluación con fines de calificación debería acreditar que se alcanzaron determinados saberes y habilidades, los cuales permiten culminar un curso o nivel, pero si “calificamos continuamente a los estudiantes, la nota se convierte en el principal objetivo y el aprendizaje pasa a un segundo plano” (EDUY21, 2017, p. 4).

A partir del análisis realizado sobre la finalidad que tiene, en la práctica, la evaluación de los aprendizajes, se concluye que Uruguay debe desarrollar un sistema educativo más flexible y diverso, que permita evaluar hasta qué grado los estudiantes se han apropiado de conocimiento válido para la sociedad del conocimiento.

El estudio de casos llevado a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en el año 2015 aporta datos y conceptos muy valiosos a los efectos de esta investigación; en él se analizan las propuestas de evaluación de aprendizajes en escuelas y liceos públicos urbanos y el papel de éstas, en el tránsito entre ciclos educativos.

Se indaga, también, cómo perciben los estudiantes estas instancias. El análisis de las diferentes propuestas de evaluación mostró que, prevalecen aquellas tendientes a la acreditación de saberes, tanto en 6° de año de primaria como en 1° año de Educación Media. Los docentes destacan la importancia de la evaluación como proceso, pero, en los hechos, la asocian, únicamente, a la calificación; las propuestas, elaboradas de forma individual tienen un fuerte contenido memorístico y rutinario pues "...requieren, principalmente que recuerden o enuncien conceptos, o que apliquen fórmulas para resolver ejercicios." (INEEd, 2015, p. 10).

En cuanto a la percepción de los estudiantes, ellos manifiestan que son evaluados "para ver si aprendieron" y, si bien tienen instancias en la clase para "repasar", expresan que "no siempre reciben orientaciones suficientes acerca de qué contenidos son los relevantes" (INEEd, 2015, p. 30). Los estudiantes relacionan la palabra evaluación, principalmente, con prueba.

Es muy interesante, en esta investigación, que los mismos estudiantes plantean la necesidad de revisar y promover cambios en dicha práctica, e incluso brindan sugerencias para mejorarla.

Este estudio de casos, sin corresponder específicamente a la educación en el Plan 94, fue útil en el presente trabajo como guía en el diseño de la entrevista realizada a los estudiantes.

2.3.2 Antecedentes regionales

En Brasil, da Silva (2020) procuró conocer la importancia de la educación en jóvenes y adultos, que, por diversas razones, en algún momento, se desvincularon del sistema educativo formal. Estudió el perfil de estos estudiantes y se concluyó que se trata de una población, que proyecta en la experiencia educativa, múltiples propósitos: la ven como forma de crecimiento cultural, social, económico; están abiertos así, al aprendizaje.

El trabajo mostró, también, que la permanencia escolar es un vínculo muy frágil a causa de las situaciones de fracaso ya vividas. Con relación a esa fragilidad del vínculo en la permanencia escolar, la autora deja en claro las consecuencias para la vida social futura en esos alumnos e incluso para su inserción laboral, que, en definitiva, es un aspecto de la inserción social.

Se entiende que este estudio contribuye a la descripción de la importancia que le atribuyen los estudiantes con condicionamiento de asistencia a los resultados obtenidos en la educación formal en el ámbito social.

Samuel Gutiérrez, en Chile, en 2017, realiza una tesis de maestría en educación médica titulada: Evaluación de las emociones académicas en estudiantes, de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción, frente al proceso de evaluación de aprendizajes. Allí describió qué emociones se despiertan en los estudiantes ante el proceso de evaluación de aprendizajes y cómo se relacionan con el rendimiento académico; este documento es un valioso insumo para el marco conceptual.

Por último, destacamos el aporte de Ravela, Leymoní, Viñas y Harteche en el año 2014. Ellos observaron y analizaron las prácticas de evaluación empleadas por docentes de cuatro países de la región, incluido Uruguay, en Educación Media Básica en las asignaturas Física, Química y Biología. Para recoger datos, utilizaron la revisión de programas de estudio y normas de evaluación de los países incluidos en la muestra, entrevistaron a docentes, analizaron propuestas de evaluación y aplicaron un cuestionario autoadministrado a los estudiantes. Esto permitió la caracterización de las prácticas evaluativas predominantes, no solamente en Uruguay, sino también en los restantes países que participaron del estudio.

Los investigadores concluyen que, las tareas de evaluación tienen un fuerte contenido memorístico, llevando esto a una escasa retroalimentación formativa.

2.3.3 Antecedentes internacionales no regionales

En este contexto, partimos de dos antecedentes españoles.

Por un lado, el trabajo de Pulido y Herrera (2017) en la ciudad de Ceuta. Específicamente, analizaron la influencia de las emociones en el rendimiento académico y concluyeron que “Toda emoción tiene un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje” (p. 38).

Por otra parte, en una investigación realizada en enseñanza secundaria, a partir de un estudio de caso, Bermejo y Borrachero (2013), aportaron un análisis de las emociones que produce, en un colectivo de estudiantes, el sistema de evaluación de diferentes asignaturas y la incidencia en el rendimiento académico.

Ellas comprobaron que una instancia de evaluación, donde priman emociones negativas (nerviosismo, miedo, ansiedad), desencadena un bajo rendimiento en alumnos “capaces de obtener excelentes resultados académicos” (Bermejo y Borrachero, 2013, p. 1). Las

investigadoras sostienen que, si el sistema de evaluación tomara en cuenta las características del estudiante para reducir las emociones negativas, esto conduciría a una mejora en el rendimiento escolar.

En una investigación realizada en la Universidad de Vigo, a partir de un estudio de caso, Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), aportaron un análisis de las sensaciones que produce en un colectivo de estudiantes, que serán profesores de Enseñanza Media, la experiencia de evaluación y las problemáticas asociadas a ella. Ellos comprobaron que, ante una instancia de evaluación, prima la sensación negativa (nerviosismo, miedo, ansiedad) debido, principalmente, a la asociación con experiencias previas. Además, los estudiantes manifiestan que perciben los exámenes, exclusivamente, como instrumento de calificación y, en ellos, se emplea como estrategia cognitiva, principalmente, la memorización de la información.

En América Latina, específicamente en Colombia, encontramos a Anzelini, Marín-Gutiérrez y Chacontá (2020) que, a partir de una revisión bibliográfica presentan “el estado del conocimiento que se tiene sobre la incidencia de la emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje”; este aporte resultó muy significativo para la construcción del marco conceptual de esta investigación.

En último lugar, en el contexto internacional no regional, se consideró interesante la investigación realizada por Aljohani y Alajlán (2020) en una ciudad de Arabia Saudita. Allí buscaron identificar qué circunstancias motivaban a los estudiantes a retomar la educación formal; el estudio tomó como marco teórico la teoría de la andragogía de Knowles (2006) y sus hallazgos revelaron que el ámbito social, familiar y cognitivo son factores motivadores para la permanencia en la educación.

En la Tabla 1 se resumen los antecedentes empíricos mencionados y sus aportes para esta investigación.

Tabla 2*Síntesis y aportes empíricos a esta investigación*

| Autor y año | País | Título | Enfoque metodológico | Aportes para la presente investigación |
|-------------------------------|-------------|--|-----------------------------------|--|
| Zorrilla de San Martín (2021) | Uruguay | El diseño de la evaluación de los aprendizajes en los últimos veinticinco años en educación primaria: definiciones y decisiones. La singularidad de Uruguay en clave internacional | Estudio de casos | Se toma como guía para la construcción del marco teórico, evaluación del aprendizaje. |
| Camors et al. (2020) | Uruguay | De la «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay | Enfoque cualitativo | Estudiaron la evolución histórica que ha tenido la educación para adultos en Uruguay Se considera como guía la definición de educación para adultos. |
| Rajchman (2019) | Uruguay | ¿Cómo se evalúan los aprendizajes de Matemática en Educación Secundaria según las perspectivas de docentes y estudiantes en 10 liceos de Montevideo? Un estudio mixto de triangulación por convergencia. | Enfoque mixto | Investigación que contribuye a la elaboración de la dimensión personal y experiencial del instrumento de recolección de datos. |
| Toth (2018) | Uruguay | La EMS para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo | Estudio etnográfico | Realizó un estudio sobre la situación actual de la educación en el Plan 94. Brinda aportes para la guía de entrevista. |
| Arnaud (2018) | Uruguay | Acreditar a tiempo: el plan 94 en la voz de sus protagonistas. | Enfoque cualitativo | Se toma como referencia para el marco contextual y conceptual. |
| Cabrera Borges (2016) | Uruguay | La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay | Estudio de caso. Enfoque mixto | Se toma como referencia para la elaboración del marco conceptual y contextual. |

| Autor y año | País | Título | Enfoque metodológico | Aportes para la presente investigación |
|---|----------------|---|--|--|
| EDUy 21 (2017) | Uruguay | La evaluación de los aprendizajes en una agenda de transformación educativa | Enfoque cualitativo | Contribuye al estado de la cuestión al analizar los propósitos de la evaluación. |
| INEEd (2015) | Uruguay | Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay | Estudio de casos múltiples | Estudiaron y describieron las prácticas de evaluación del aprendizaje, el discurso de los docentes y las percepciones de los estudiantes, de Educación Primaria y Educación Media. Se considera la guía de entrevista y el cuestionario a estudiantes. |
| Da Silva (2020) | Brasil | Perfil del alumno e importancia social de la educación de jóvenes y adultos. | Estudio de casos | Contribuye a describir la incidencia de los resultados académicos en ámbito social. |
| Anzelini, Marín-Gutiérrez y Chacontá (2020) | Colombia | Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. | Revisión bibliográfica | Constituye una referencia para el diseño del marco conceptual. |
| Gutiérrez (2017) | Chile | Evaluación de las emociones académicas en estudiantes de Kinesiología de una universidad privada de concepción frente al proceso de evaluación de aprendizajes. | Enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y de corte transversal. | Se utiliza como insumo para elaboración del marco conceptual, al indagar qué emociones se despiertan en los estudiantes ante el proceso de evaluación y cómo se relacionan con el rendimiento académico. |
| Aljohani y Alajlán (2020) | Arabia Saudita | Motivar a los estudiantes adultos a aprender en las escuelas de educación para adultos en Arabia Saudita | Estudio de casos | Contribuye al marco conceptual. |
| Pulido y Herrera (2017) | España | La influencia de las emociones en el rendimiento académico. | Estudio cuantitativo | Herramienta para elaboración del marco conceptual y la dimensión experiencial. |
| Bermejo y Borrachero (2013) | España | Las emociones y el sistema de evaluación en Secundaria. | Estudio de casos | Es insumo para la investigación en relación con la incidencia de las emociones, implicadas en el sistema de evaluación, en el rendimiento académico |

| Autor y año | País | Título | Enfoque metodológico | Aportes para la presente investigación |
|------------------------------------|--------|---|----------------------|--|
| Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013) | España | La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación. Un estudio de casos. | Estudio de casos | Se toma como herramienta para la investigación en la incidencia a nivel emocional de la aprobación, o no, de las instancias de evaluación. |

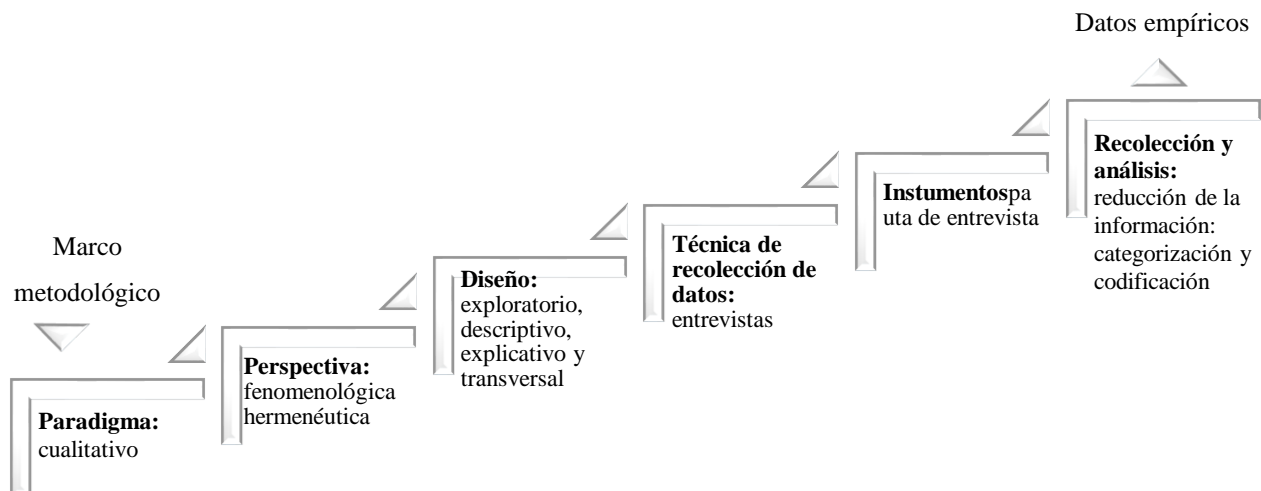
3. METODOLOGÍA

El presente capítulo aborda los fundamentos y las bases metodológicas en que se enmarca este estudio. En base a los objetivos planteados en la primera sección, se expone y justifica el enfoque metodológico, el diseño, el procedimiento de selección de la muestra, la técnica e instrumento de recolección de información y las estrategias de validación de estos. También, se detallan las previsiones para el ingreso al campo y los procedimientos proyectados para el tratamiento y análisis de datos.

En la figura 4 se observa, de forma escalonada, el recorrido metodológico que se llevó a cabo en esta investigación, desde la concepción teórica hasta su concreción.

Figura 4

Recorrido metodológico



3.1 Marco epistemológico-metodológico

Los objetivos enunciados para la presente investigación, la revisión de literatura y los antecedentes vinculados a la temática, orientan la elección de la metodología y la técnica. Al respecto, Taylor y Bogdan (1994) plantean: “La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a investigar, y por las limitaciones que enfrenta el investigador” (p. 104).

Dado que la finalidad de esta investigación no es cuantificar, sino analizar y valorar la mirada de estudiantes con condicionamiento de asistencia, se considera adecuado para el abordaje del

problema, la metodología cualitativa. Este paradigma, se caracteriza por buscar entender un fenómeno a partir de la vivencia y entendimiento de los afectados por él, trata de comprender “la visión de un sujeto o sujetos diferentes” (Flick, 2007, p. 41).

Denzin y Lincoln (2012), refiriéndose a este enfoque afirman, que quienes lo llevan a cabo “son sensibles al valor del enfoque multimetodológico, pues están comprometidos con la perspectiva naturalista y con la comprensión interpretativa de la experiencia humana.” (p. 56). Se trata, pues, de buscar los significados que un determinado fenómeno tiene para las personas implicadas. Ya, en 1994 Taylor y Bogdan destacaban una serie de atributos propios de una investigación cualitativa: carácter inductivo y holístico, énfasis en la comprensión y “los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo”. (p. 20). Por estas razones, es que el método cualitativo está especialmente indicado para analizar situaciones educativas que se buscan comprender, describir y, en ocasiones, explicar.

Investigar en educación permite conocer y comprender lo que sucede en el ámbito educativo, profundizando los conocimientos. Para quien investiga este contexto, la interacción entre los distintos actores educativos tiene gran relevancia y, si la investigación se centra en las prácticas de evaluación llevadas a cabo en el aula, la voz de los estudiantes aparece como esencial. Rescatar las percepciones de los actores que interpretan y valoran la evaluación, permite recoger información acerca de este fenómeno.

Los estudios desarrollados bajo este enfoque buscan comprender las experiencias, perspectivas, opiniones y significados de los participantes sobre un fenómeno (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, se sugiere este paradigma cuando el tema de estudio ha sido poco tratado o no hay antecedentes de investigaciones en un grupo social específico. La naturaleza inductiva del método cualitativo y, el énfasis en la opinión de los participantes, permite al investigador acercarse a las maneras en las que las personas estudiadas valoran sus experiencias.

En esta investigación, la necesidad de conocer y comprender cómo viven los participantes las pruebas sumativas, pruebas parciales y prueba final, inherentes al Plan 94, y cómo incide la aprobación, o no, de ellas, llevó al desarrollo de cuatro dimensiones de análisis con sus respectivas categorías y subcategorías de análisis, en base a la literatura consultada que sustenta y guía el trabajo.

En base a lo expuesto, se considera que la perspectiva fenomenológica permite abordar y comprender el significado, que estudiantes del Plan 94, otorgan a las experiencias vividas en instancias de evaluación; así, describiendo el fenómeno a partir de la experiencia, y tomando

la mirada de los estudiantes, se explicitan las diferentes perspectivas sobre el tema de investigación.

El enfoque seleccionado permite reunir y ordenar los datos cualitativos recogidos y “construir una interpretación comprensible del fenómeno” (Aravena et al., 2006, p. 40). En esta misma línea, Creswell (1998) sostiene: “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca del concepto o fenómeno” (p. 32). Se busca “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 493).

La filosofía fenomenológica tiene su origen con el matemático Edmund Husserl (1859-1938) y puede adquirir diversas variantes, según el área de las ciencias sociales de que provenga quien adopte sus principios. En esta investigación se toma como referencia la fenomenología hermenéutica, la cual se enfoca en describir las experiencias de los informantes y la interpretación que de estas vivencias realiza el investigador.

Investigar implica un proceso de producción de conocimiento, se parte de un supuesto ontológico, unido al diseño metodológico, coherente con el conocimiento que se busca alcanzar, supuesto epistemológico. Estos supuestos sientan la base para la perspectiva de la investigación, proporcionando el marco de referencia adecuado, desde el cual, posicionarse y seleccionar las estrategias de indagación más convenientes para la obtención de datos.

Un camino viable para abordar el problema planteado y encontrar respuestas a las interrogantes formuladas, es la realización de un estudio de alcance exploratorio, descriptivo, explicativo y transversal. Se destaca el carácter exploratorio de este estudio, ya que son escasos los antecedentes específicos en el tema en Uruguay. Los estudios, con este enfoque, permiten el acercamiento a fenómenos relativamente desconocidos o novedosos y abren la posibilidad de llevar a cabo una investigación más profunda (Hernández Sampieri et al., 2014).

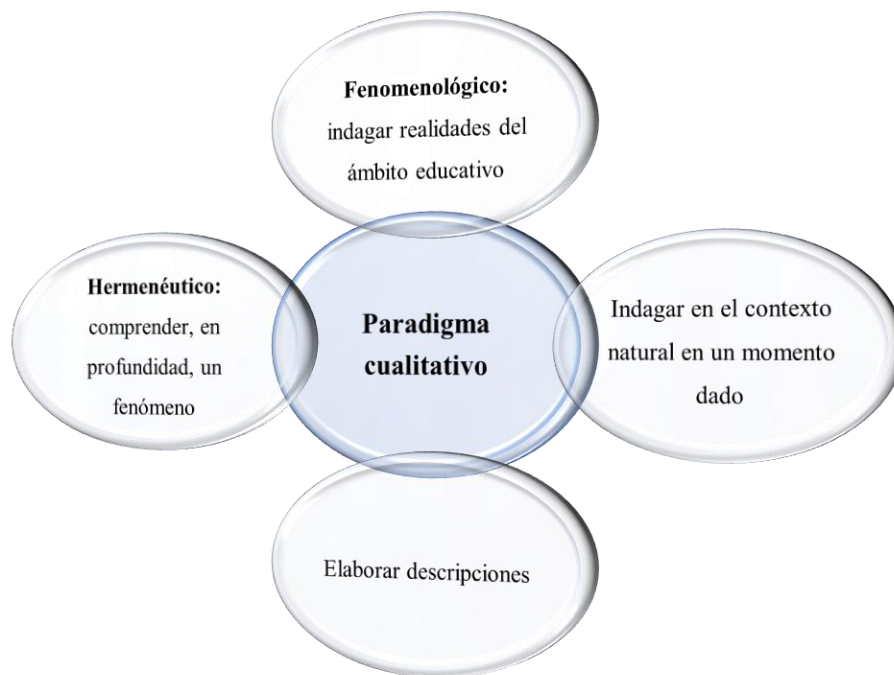
La revisión de literatura, a nivel nacional, regional e internacional, reveló que el tema de estudio se ha investigado en ámbitos educativos de diversos subsistemas (educación inicial, media y universitaria) pero, desde perspectivas distintas a la que se aborda en el presente trabajo. Recordemos que: el objetivo de esta investigación es conocer y comprender cómo perciben estudiantes con condicionamiento de asistencia, que cursan los últimos dos años de EMS del Plan 94, las instancias evaluativas. Esto nos conduce a un diseño descriptivo, explicativo y

transversal, dado que se intenta conocer y comprender, la incidencia de instancias de evaluación en un momento dado.

Por lo expuesto hasta aquí, el paradigma cualitativo está, especialmente, indicado en investigaciones que buscan indagar situaciones en el ámbito educativo para comprenderlas, describirlas y, hasta, explicarlas “desde el interior” (Gibbs, 2012, p. 12). Por tal motivo, en este trabajo fue necesario recurrir a una combinación de perspectivas, las cuales están sintetizadas en la Figura 5.

Figura 5

Perspectivas metodológicas

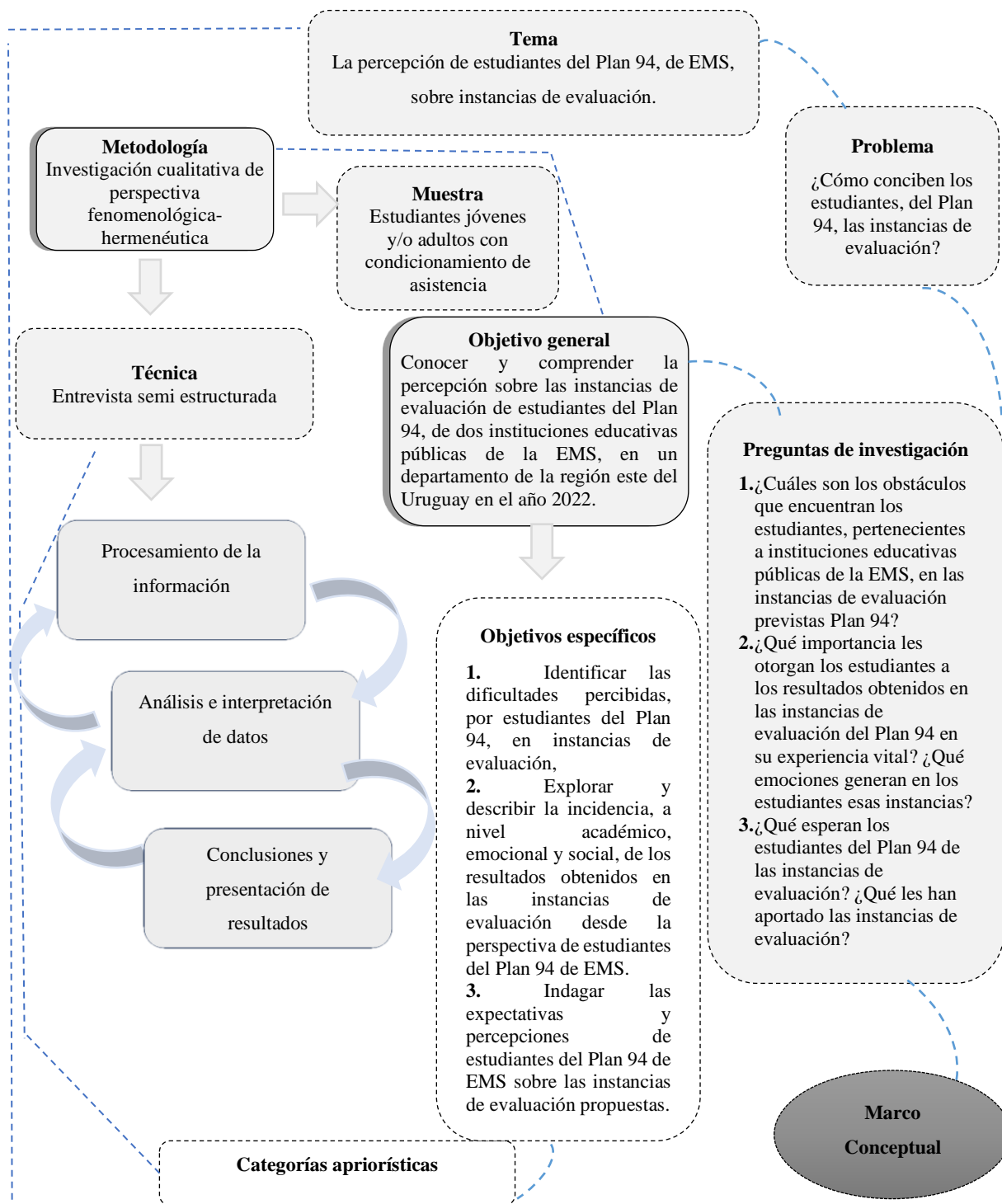


3.2 Diseño de la investigación

Con la finalidad de dar respuestas a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos del estudio, se desarrolló un diseño de investigación. Este consistió en la selección de un instrumento de investigación y la descripción, detallada, de los pasos a seguir para la recolección de datos; los distintos componentes y la estructura lógica de la presente investigación se representan en la Figura 6.

Figura 6

Estructura general del diseño de investigación



3.3 Población de estudio

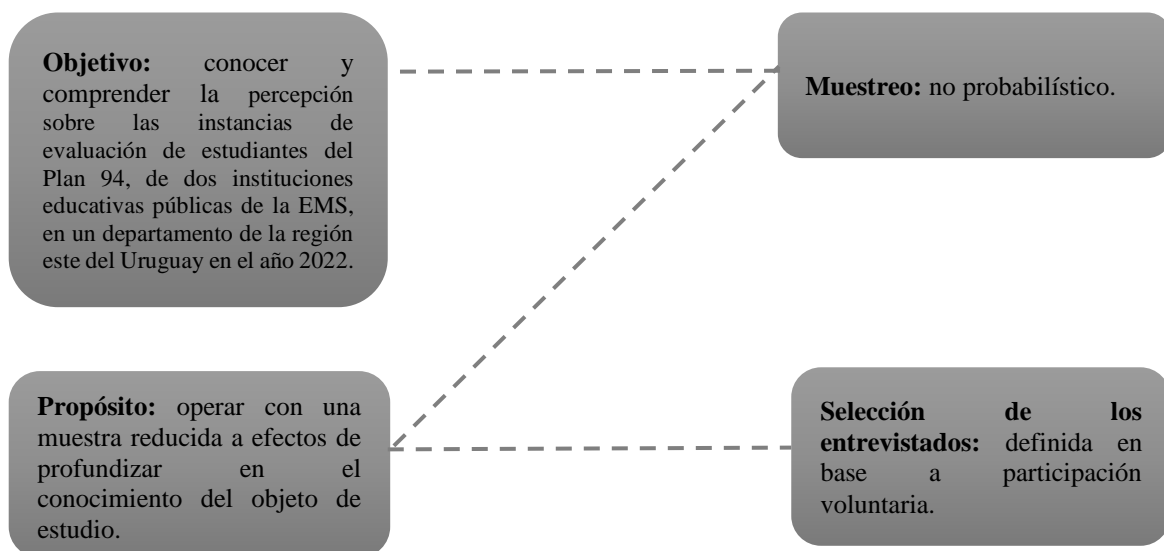
En una investigación es fundamental delimitar el universo, o población de estudio, pero, como generalmente, no se trabaja con la totalidad de la población, porque esto implica mucho tiempo y costos, se toma una parte representativa, o muestra (Aravena et al., 2006). El primer paso para definir la muestra es saber a quiénes se indagará, esta decisión se toma teniendo en cuenta el problema y los objetivos de investigación.

El muestreo implicado en este trabajo fue intencional y no probabilístico. Sobre las ventajas que presenta el muestreo intencional, Mc Millan y Schumacher (2005) afirman que permite la profundización en el objeto de estudio: “con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema” (p. 407). El muestreo no probabilístico, depende “de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador”, como sostiene Hernández Sampieri et al. (2014, p. 176).

El proceso de definición muestral se representa en la Figura 7 siguiendo el modelo de Z (Maxwell, 1996).

Figura 7

Proceso de definición muestral



Nota: Adaptado de *Un modelo para el diseño de investigación cualitativo* (p. 4) por J.A. Maxwell, 1996, Sage Publicatios.

En base a lo expuesto hasta ahora, se decide estudiar una muestra reducida pero heterogénea, teniendo en cuenta que el propósito es “seleccionar casos ricos en información, cuyo estudio ilumine las preguntas en estudio.” (Patton, 1990, p. 169). El muestreo heterogéneo, o de

variación máxima, se basa en el criterio del investigador para “integrar sólo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo” (Flick, 2007, p. 82).

Como sostiene Maxwell (1996), el muestreo intencional intenta, también, “asegurar que las conclusiones representen adecuadamente el rango completo de variación, en lugar de sólo miembros típicos o algún subconjunto de este rango; Guba y Lincoln (1989; cf. Miles & Huberman, 1994) se refieren a esto como muestreo de máxima variación” (Maxwell, 1996, p. 7)

En esta investigación la unidad de análisis fueron los estudiantes. La muestra quedó conformada por veinte estudiantes que, de forma voluntaria, realizaron la entrevista y, el universo de estudio, se constituyó por todos los estudiantes, con condicionamiento de asistencia, inscriptos en segundo y tercer año, del Plan 94 de EMS, de dos instituciones educativas de la región este del Uruguay.

Los criterios tenidos en cuenta para seleccionar la muestra se analizan en el siguiente apartado.

3.3.1 Selección de la muestra

Bisquerra Alzina (2009) plantea que la muestra debe ser:

- Representativa: las personas que integran la muestra poseen rasgos generalizables para el universo.
- Idónea: los sujetos seleccionados son los adecuados para realizar el estudio.
- Accesible: no debe haber limitaciones espaciotemporales y de acceso.

Es así como la selección de los participantes no responde a preferencias personales del investigador, sino que responde a criterios preestablecidos según los siguientes atributos: género, orientación/opción de estudios, nivel de curso y zona geográfica. Estos criterios trascienden la accesibilidad, los vínculos personales o profesionales y, además, logran la mayor heterogeneidad posible de la muestra; como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3*Criterios de selección de la muestra*

| <i>DIMENSIÓN</i> | <i>DESCRIPCIÓN</i> | <i>NIVELES</i> |
|------------------|---|--|
| ESPACIAL | <i>Zonas geográficas de un departamento de la región Este del Uruguay</i> | <i>Zona 1 (oeste) Zona 2 (sur)</i> |
| ACADÉMICA | <i>Áreas de conocimiento</i> | <i>5° año Orientación Humanística 6° año opción Derecho 5° año Orientación Biológica 6° año opción Medicina 5° año Orientación Científica 6° año opción Ingeniería</i> |
| GRADO | <i>Nivel de curso</i> | <i>5° y 6° año</i> |
| GÉNERO | <i>Género</i> | <i>Femenino Masculino Otro</i> |

Nota. Adaptado de *El muestreo en la investigación cualitativa* (p. 168) por J.M. Mejía Navarrete, 2000, Investigaciones sociales.

3.3.2 Selección de los centros educativos

La elección de los centros para llevar a cabo la investigación se utilizó el criterio de relevancia para el problema de investigación junto al criterio de accesibilidad (Valles, 1999). En el departamento donde se realizó la investigación hay seis centros que incluyen, en su oferta educativa, el Plan 94. Dos de ellos se encuentran en la zona oeste: se optó por el más lejano al domicilio de la investigadora para evitar implicancias al realizar la investigación pues, en el otro centro, ella trabajó durante veinte años. En la región sur, de los tres centros existentes se eligió al único que ofrece las tres orientaciones, Humanística, Científica y Biológica con sus respectivas opciones. El centro de la región norte, no se seleccionó dado que se encuentra a más de cien kilómetros de distancia. Estas condicionantes determinaron la implementación de un muestreo, como se mencionó anteriormente, no probabilístico y que buscó la heterogeneidad de la muestra.

Para preservar la confidencialidad de los centros no se los denomina por su nombre, sino que se los identifica como Centro1 y Centro2; el número otorgado corresponde al orden en el que el centro educativo comunicó a la investigadora la llegada del expediente con la resolución para llevar a cabo la investigación.

El Centro1, se ubica en la zona oeste de la región, en una ciudad de, aproximadamente, siete mil habitantes y, el único en la ciudad que depende de la Dirección General de Educación

Secundaria; el mismo se crea en el año 1945 y, el Plan 94, se implementa en el año 2010. Según datos del Monitor Educativo Liceal de la ANEP para el año 2022, la población de estudiantes matriculados en el Plan 94, en esta institución, fue de 214, y 109 de ellos estaban matriculados en segundo y tercer año de EMS.

El otro escenario seleccionado, Centro2, se encuentra en la zona sur de la región, en una ciudad con, aproximadamente, ochenta y siete mil habitantes. Éste, se creó en el año 1912 y, en el año 1998, se integra al Plan 94 en su oferta curricular. El Monitor Educativo Liceal para el año 2022, indica que la población del Plan 94, de esta institución, fue de 867 alumnos y, 665 de ellos estaban matriculados en los últimos dos años de la EMS.

3.4 Acceso e ingreso al campo

El acceso al campo es una etapa importante, dado que allí se generan las condiciones para un adecuado proceso de investigación; se toma contacto con los referentes y se logran los acuerdos con las instituciones donde se va a realizar la investigación. En este caso, la solicitud de ingreso al campo se elevó el 27 de mayo de 2022 (ver Anexo A), ante la Dirección General de Educación Secundaria; la resolución resulta favorable con fecha 16 de septiembre del mismo año (ver Anexo B). Luego de obtenida la autorización, se establece contacto con las direcciones de los centros educativos.

El primer contacto, fue con la dirección del Centro1, está se realizó vía telefónica. En esta comunicación se dio a conocer: el tema de investigación, la metodología empleada para recoger datos y garantizar que el trabajo respetaría la confidencialidad de la información y preservaría la identidad de los entrevistados. El acceso a este centro se produjo fluidamente y con rapidez. Para acceder a los estudiantes, dispuestos a colaborar con la investigación como informantes, se recurrió al contacto con docentes del Plan y al adscripto, vía telefónica.

En el caso del Centro2, se presentaron algunas dificultades para acceder al campo. La dirección del centro, en primera instancia, demostró interés en la experiencia, no obstante, cuando llega la resolución, los estudiantes estaban en período de Pruebas Parciales y resultó muy trabajoso contactarlos en ese momento. Seguidamente, se diseñó una invitación, en formato papel, para participar como informantes en la investigación, la misma se repartió entre docentes y alumnos (ver Anexo D). A partir de la difusión de dicha invitación, los alumnos comenzaron a contactarse.

De este modo, se llegó a la muestra con las características, establecidas apriorísticamente, para la investigación.

3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos

La entrevista semiestructurada constituye un medio de gran utilidad para escuchar la voz del alumnado (Susinos, 2012) y, permite “recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” como sostiene Sautu et al. (2005, p. 48). Por tal motivo, los estudios con enfoque fenomenológico valoran, específicamente, la entrevista semiestructurada como técnica, por excelencia, para recoger datos de la experiencia vivida (Fuster, 2019).

Se buscó que los entrevistados expresaran con libertad su percepción y experiencias, sobre las instancias de evaluación previstas en el Plan 94, “a fin de dejar el campo abierto a otras respuestas diferentes a las que el investigador haya podido explícitamente prever en su trabajo” (Quivy, 2005, p. 176).

Para alcanzar este cometido, fue fundamental dejar en claro a los entrevistados, antes de implementar el instrumento, cinco aspectos: “por qué estamos allí, cuál es nuestro propósito, qué haremos con la información obtenida en la entrevista, cuánto tiempo durará la entrevista y en qué medida y cómo se asegurará la confidencialidad” (Fabregues et al., 2016, p. 122). En este trabajo se dio respuesta a estas interrogantes de la siguiente manera:

1. que estábamos allí para invitarlos a participar, como informantes, en la investigación que se llevaba a cabo en el marco de una Maestría en Educación de la Universidad ORT.
2. que buscábamos conocer sus vivencias en las instancias de evaluación propuestas por el Plan 94, pues su experiencia de vida los ubicaba en un lugar especial ante el saber.
3. que la información recogida sería transcrita a un procesador de textos y analizada, exclusivamente, con fines académicos.
4. que la entrevista tendría una duración de unos 15 minutos, aproximadamente.
5. que se garantizaba el anonimato y la confidencialidad al no dar a conocer, en ninguna circunstancia, el nombre y la institución a la que pertenecían. Desde ese momento se los identificaba como: entrevistado y un número (por ejemplo, entrevistado1).

3.5.1 Diseño y validación de instrumento de recogida de datos

Para la construcción de la herramienta de recolección de datos se diseñó un sistema de dimensiones, categorías y subcategorías apriorísticas de análisis (ver Tabla 4) teniendo en cuenta distintos referentes teóricos, como se observa en la figura a continuación.

Figura 8

Principales referentes teóricos para el diseño de dimensiones

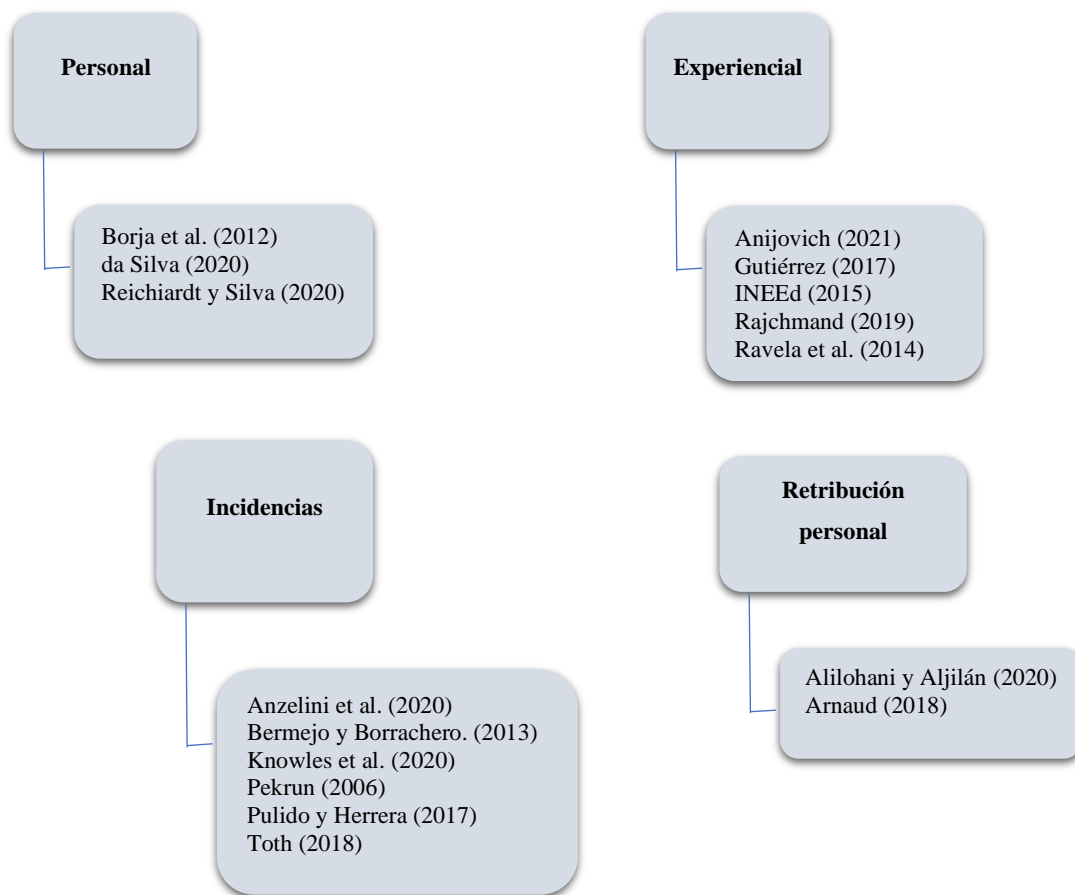


Tabla 4

Construcción de dimensión, categoría y subcategoría

| Dimensión | Categoría | Subcategoría |
|---|--|---|
| Personal | Atributos personales | Edad |
| | | Género |
| | | Estado civil |
| | | Ocupación |
| | | Año que cursa |
| | | Orientación |
| | Contexto familiar | Integración familiar |
| | | Personas a cargo |
| | Biografía escolar | Historias de éxitos |
| Historias de fracaso | | |
| Tiempo de interrupción de los estudios | | |
| Experiencial | Dificultades ante la evaluación | Miedo a equivocarse |
| | | No comprender la propuesta |
| | Expectativas | Aplicar conocimientos adquiridos con la experiencia de vida |
| | | Que se evalúen actitudes, hábitos, valores, destrezas |
| | Competencias adquiridas | Capacidad de utilizar el conocimiento para describir y explicar fenómenos cotidianos |
| | | Competencia lingüística |
| | | Capacidad de formular conclusiones fundamentadas |
| | Finalidades personales de las instancias de evaluación | Adquirir confianza en torno a lo que pueden alcanzar |
| | | Refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro |
| | | Mejorar autoestima |
| | | Identificar dificultades en el proceso de aprendizaje |
| | Percepción de las finalidades docentes de las instancias de evaluación | Obtener una buena calificación |
| Establecer calificaciones | | |
| Recoger información sobre el proceso de aprendizaje | | |
| Valorar el progreso | | |
| Decidir aprobación o no aprobación | | |
| Incidencias | Emocional | Preparar para acreditar examen/prueba final |
| | | Agrado |
| | | Desagrado |
| | | Relajación |
| | Académico | Excitación |
| | | Frente al sistema educativo (fortalecimiento del vínculo /debilitamiento del vínculo) |
| | Social | Entorno social (reconocimiento/desacreditación) |
| | | Campo laboral (mejora deterioro) |
| Retribución personal | Crecimiento personal | |
| | Aprobar como objetivo | |
| | Satisfacción personal | |

Estas dimensiones procuraron contemplar todos los aspectos que se buscaron abordar y, tomaron en cuenta, conceptos desarrollados por diferentes referentes teóricos que indagaron y describieron las vivencias, incidencias y expectativas de estudiantes con condicionamiento de asistencia en las instancias de evaluación.

Como se mencionó más arriba, el instrumento de recolección de datos fue la guía de entrevista. La misma, está conformada por preguntas referentes a los indicadores de las dimensiones y en concordancia con los objetivos planteados, como se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5

Dimensiones apriorísticas de preguntas para la entrevista

| DIMENSIÓN | CATEGORÍA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PREGUNTAS |
|-------------------------|--|---|--|
| PERSONAL | Atributos personales | Datos para la descripción de la muestra | ¿En qué franja de edad te ubicas? 18 -29 / 30- 39/ 40 -49 / 50-59/ 60 o más |
| | | | ¿Con qué genero te identificas? |
| | | | ¿Cuál es tu estado civil? |
| | | | ¿Trabajas? |
| | | | ¿De forma estable o zafral? |
| | | | ¿Qué año cursas? |
| Contexto familiar | Biografía escolar | Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas | ¿Qué orientación cursas? |
| | | | ¿Qué asignaturas cursas actualmente? |
| | | | ¿Cómo está integrado tu núcleo familiar? |
| | | | ¿Tienes personas, mayores, o menores de edad, a cargo? |
| | | | ¿Qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar? |
| | | | ¿Tienes experiencias positivas en el Plan 94? |
| EXPERIENCIAL | Dificultades ante la evaluación | Identificar las dificultades percibidas, por los estudiantes del Plan 94 de EMS, en instancias de evaluación. | ¿Qué motivos te llevaron a dejar el liceo? |
| | | | ¿Qué motivos te llevaron a retomarlo? |
| | | | ¿Por cuánto tiempo te desvinculaste de la Educación Media? |
| | | | ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación? |
| | | | ¿Qué aspectos esperas que el docente evalúe en las Pruebas? |
| | | | ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación? |
| Competencias adquiridas | Finalidades personales de instancias de evaluación | Percepción de las finalidades del docente de las instancias de evaluación | ¿Consideras que la evaluación te permite desarrollar alguna de esas habilidades? |
| | | | ¿Qué finalidad personal tiene, para ti, la evaluación? |
| | | | Según tu opinión, ¿qué buscan conocer los docentes cuando te evalúan? |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| INCIDENCIAS | Emocional | Explorar y describir la incidencia, en el nivel académico, emocional y social, de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación, desde la perspectiva de estudiantes del Plan 94 de EMS | ¿Qué sientes frente a la instancia de evaluación? |
| | Académico | | ¿Qué consecuencias, en la vida como estudiante, tienen la aprobación o no de una prueba? |
| | Social | | ¿Consideras que el que te vaya bien en una prueba tiene consecuencias en las personas que te rodean? |
| | | | ¿Aprobar o no una instancia de evaluación repercute en tu trabajo? |
| RETRIBUCIÓN PERSONAL | Crecimiento personal | Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas | Después de haber pasado varias etapas de evaluación, ¿qué sientes que te han aportado las evaluaciones en el plano personal, laboral o como estudiante? |
| | Aprobar como objetivo | | |
| | Satisfacción personal por cerrar una etapa trunca del pasado | | |

Como se puede observar, la tabla nos informa sobre la coherencia interna de los ítems de la pauta de entrevista: cada pregunta, incluida en el instrumento, corresponde a un objetivo específico de investigación, y todos los objetivos específicos son abordados por varias preguntas; teniendo en cuenta, además, las categorías apriorísticas. Para el planteo de las preguntas, con cada uno de los informantes se siguió el criterio de Valles (1999) quien sostiene que la redacción y el orden de las preguntas debe ser el mismo para cada uno de los entrevistados, de esa forma las preguntas tienen “el mismo significado para todos los encuestados” y se obtiene un “contexto equivalente” (p. 187).

Con la finalidad de dar validez y fiabilidad al instrumento de recogida de información, previo a su aplicación, es importante someterlo a una cuidadosa revisión (Mejía Pérez, 2011). La primera versión, que constaba de veinticinco preguntas, se revisó con el tutor de tesis. Esta revisión llevó a crear la dimensión retribución personal para ampliar la descripción de la incidencia de las instancias de evaluación del Plan 94; por lo tanto, se crearon tres categorías y una nueva pregunta. Esta segunda versión del instrumento se puso a consideración de expertos con la finalidad de validarlo. El juicio de expertos es un método de validación útil en la investigación cualitativa y “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, p. 14).

Para ello, se contó con la colaboración de dos especialistas: una ex docente de nivel universitario, (Docente de Literatura, ex Directora y Adscripta en un Liceo de Plan 94) y a una Magister en Políticas Públicas, Licenciada en Educación y Docente de Historia, las cuales accedieron amablemente a participar.

Se envió a las dos expertas los objetivos de la investigación, las dimensiones de análisis con sus respectivas categorías y subcategorías y el guion de la entrevista. Se les proporcionó, además, una tabla guía para la evaluación de cada ítem en escala de uno a cuatro; dicha tabla incluía también un espacio para realizar observaciones y valorar con mayor cabalidad el instrumento.

La validación realizada por la primera experta se tomó como la primera versión validada (ver Anexo E). Las sugerencias realizadas se relacionaron con: renombrar tres subcategorías, replantear preguntas y sugerencias en la redacción de éstas. También, la docente estimó la posibilidad de reformular la pregunta diecisiete, aunque finalmente se optó por su permanencia, como disparador de enriquecimiento de la subcategoría apriorística.

Con respecto a la segunda validación, realizada por la segunda experta (ver Anexo F), aportó insumos para la claridad de una subcategoría, coincidió con la primera experta en renombrar la subcategoría recabar notas y, además, sugirió agregar una subcategoría, a la que denominó angustia, a la categoría emocional; en este caso, la subcategoría sugerida no se estimó por pertenecer a las emociones de desagrado ya establecidas.

Una vez adoptados los ajustes correspondientes, teniendo en cuenta los aportes y las sugerencias realizadas por las expertas, se confeccionó la tercera versión del instrumento.

Se construyeron, así, cuatro dimensiones de análisis: personal, experiencial, incidencias y retribución personal, y veintiséis preguntas. Esas interrogantes buscaron abordar:

1. La caracterización de la muestra estudiada, integrada por cuatro categorías que abarcan atributos personales, contexto familiar y biografía escolar.
2. Indagar las experiencias vividas y las expectativas en torno a las instancias de evaluación.
3. La incidencia de la aprobación, o no, de esas instancias en tres campos: emocional, académico y social.

Como se puede observar, la tabla nos informa sobre la coherencia interna de los ítems de la pauta de entrevista: cada pregunta incluida en el instrumento corresponde a un objetivo específico de la investigación, y todos los objetivos específicos son abordados por varias preguntas; teniendo en cuenta, además, las categorías apriorísticas.

3.5.2 Testeo del instrumento

Para una evaluación exhaustiva de la herramienta, resultó necesaria más de una estrategia de validación, es así como se estimó oportuno testearla mediante la realización de “entrevistas piloto” (Valles, 1999, p. 206) antes de aplicarla. Esta entrevista piloto tuvo, también, la finalidad de determinar si las preguntas eran claras, si permitían recoger lo que se indagaba y si había que realizar revisiones. Este procedimiento se llevó a cabo gracias a la participación voluntaria de un estudiante, no integrante de la muestra, pero que constituía la población objetivo.

Como consecuencia de este testeo se concluyó que la respuesta a la pregunta dieciocho dejaba implícita la información buscada en la pregunta diecinueve; por tanto, el guion quedó, finalmente, con veinticinco preguntas (ver Tabla 6 y Anexo G).

Tabla 6

Versión cuatro y definitiva

| DIMENSIÓN | CATEGORÍA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PREGUNTAS |
|---------------------|---|---|---|
| PERSONAL | Atributos personales | Datos para la descripción de la muestra | 1. ¿En qué franja de edad te ubicas? 18 -29 / 30- 39/ 40 -49 / 50-59/ 60 o más |
| | | | 2. ¿Con qué genero te identificas? |
| | | | 3. ¿Cuál es tu estado civil? |
| | | | 4. ¿Trabajas? |
| | | | 5. ¿De forma estable o zafral? |
| | | | 6. ¿Qué año cursas? |
| | | | 7. ¿Qué orientación cursas? |
| | | | 8. ¿Qué asignaturas cursas actualmente? |
| | Contexto familiar | | 9. ¿Cómo está integrado tu núcleo familiar? |
| | | | 10. ¿Tienes personas, mayores, o menores de edad, a cargo? |
| | Biografía escolar | | 11. ¿Qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar? |
| | | | 12. ¿Tienes experiencias positivas en el Plan 94? |
| | | | 13. ¿Qué motivos te llevaron a dejar el liceo? |
| | | | 14. ¿Qué motivos te llevaron a retomarlo? |
| | | | 15. ¿Por cuánto tiempo te desvinculaste de la Educación Media? |
| EXPERIENCIAL | Dificultades ante la evaluación | Identificar las dificultades percibidas, por los estudiantes del Plan 94 de EMS, en instancias de evaluación. | 16. ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación? |
| | Expectativas | Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas | 17. ¿Qué aspectos esperas que el docente evalúe en las Pruebas? |
| | Competencias adquiridas | | 18. ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación? |
| | Finalidades personales de instancias de evaluación | | 19. ¿Qué finalidad personal tiene, para ti, la evaluación? |
| | Percepción de las finalidades del docente de las instancias de evaluación | | 20. Según tu opinión, ¿qué buscan conocer los docentes cuando te evalúan? |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| INCIDENCIAS | Emocional | Explorar y describir la incidencia, en el nivel académico, emocional y social, de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación, desde la perspectiva de estudiantes del Plan 94 de EMS | 21. ¿Qué sientes frente a la instancia de evaluación? |
| | Académico | | 22. ¿Qué consecuencias, en la vida como estudiante, tienen la aprobación o no de una prueba? |
| | Social | | 23. ¿Consideras que el que te vaya bien en una prueba tiene consecuencias en las personas que te rodean? |
| RETRIBUCIÓN PERSONAL | Crecimiento personal | Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas | 24. ¿Aprobar o no una instancia de evaluación repercute en tu trabajo? |
| | Aprobar como objetivo | | 25. Después de haber pasado varias etapas de evaluación, ¿qué sientes que te han aportado las evaluaciones en el plano personal, laboral o como estudiante? |
| | Satisfacción personal por cerrar una etapa trunca del pasado | | |

3.6 Previsiones para asegurar la validez y confiabilidad

En todo trabajo de investigación es fundamental garantizar su validez y fiabilidad, para ello, se requiere establecer criterios de rigor científico.

En las investigaciones de carácter cualitativo, esta tarea se complejiza: dado su carácter interpretativo, fenomenológico, constructivista y naturalista, el cual contempla diferentes posturas hermenéuticas (Sandín, 2003).

En este sentido, Cisterna (2005) señala que “Investigar desde la racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador” (p. 62). Por lo tanto, se entendió pertinente, explicitar, claramente, la selección de la muestra, la técnica de recolección de datos y el análisis puesto en práctica de estos.

En la presente investigación, se tomó como referencia los criterios de validez propuestos por Guba y Lincoln (2012): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad; buscando concretarlos en acciones específicas. Estas acciones se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7*Criterios de validez*

| CRITERIO | DESCRIPCIÓN | ACCIONES EN EL PRESENTE TRABAJO |
|-------------------------|--|---|
| CRECIBILIDAD | Congruencia de los hallazgos con la realidad, buscando riqueza y contrastación de datos. | Triangulación hermenéutica |
| TRANSFERIBILIDAD | Descripción, detallada, del trabajo de campo y marco contextual que permita comparar los hallazgos con otros contextos. | Desarrollo de descripciones, minuciosas: método e instrumento de recolección de datos, número de entrevistados, duración de las sesiones de recolección de datos. |
| DEPENDENCIA | Hace referencia a la fiabilidad de la información recogida | Se aplicó la técnica de recolección de datos siguiendo el mismo protocolo en todas las entrevistas y se detalló el papel del investigador. |
| CONFIRMABILIDAD | Neutralidad en los hallazgos de la investigación, buscando reflejar la realidad observada sin sesgos por parte del investigador. | Contrastación de la información brindada por los participantes mediante triangulación. |

Nota. Adaptado de *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes* (p. 23), por Guba y Lincoln, 2012.

3.7 Coherencia interna de la investigación

La coherencia interna es la articulación lógica de cada uno de los componentes principales de la investigación. En la Tabla 8 se presenta la coherencia entre las dimensiones y categorías de análisis, las preguntas de investigación, los objetivos específicos y las preguntas elaboradas para el guion de la entrevista.

Tabla 8

Credibilidad de la investigación

| DIMENSIÓN | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | GUÍA DE PREGUNTAS |
|-----------------------|----------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|--|
| PERSONAL | Atributos personales | Edad | | | ¿En qué franja de edad te ubicas? 18 -29 / 30- 39/ 40 -49 / 50-59/ 60 o más |
| | | Género | | | ¿Con qué genero te identificas? |
| | | Estado civil | | | ¿Cuál es tu estado civil? |
| | | Ocupación | | | ¿Trabajas? |
| | | Año que cursa | | | ¿De forma estable o zafral? ¿Qué año cursas? |
| | | Orientación | | | ¿Qué orientación cursas? ¿Qué asignaturas cursas actualmente? |
| | Contexto familiar | Integración familiar | | | ¿Cómo está integrado tu núcleo familiar? |
| | | Personas a cargo | | | ¿Tienes personas, mayores, o menores de edad, a cargo? |
| | Biografía escolar | Historias de éxitos | | | ¿Qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar? ¿Tienes experiencias positivas en el Plan 94? |
| | | | | | ¿Qué motivos te llevaron a dejar el liceo? |
| Historias de fracasos | | | | ¿Qué motivos te llevaron a retomarlo? | |
| | | Revinculación | | | ¿Por cuánto tiempo te desvinculaste de la Educación Media? |
| | | Tiempo de interrupción de los estudios | | | |

| | | | | | |
|---------------------|---|--|---|---|--|
| EXPERIENCIAL | Dificultades ante la evaluación | Miedo a equivocarse No comprender la propuesta Ninguna | ¿Cuáles son los obstáculos que encuentran los estudiantes, pertenecientes a instituciones educativas públicas de la EMS, en las instancias de evaluación previstas en el Plan 94? | Identificar las dificultades percibidas, por los estudiantes del Plan 94 de EMS, en instancias de evaluación. | ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación? |
| | Expectativas | Aplicar conocimientos adquiridos con la experiencia de vida Que se evalúen actitudes, hábitos, valores, destrezas. | | | ¿Qué aspectos esperas que el docente evalúe en las Pruebas? |
| | Competencias adquiridas | Capacidad de utilizar el conocimiento para describir y explicar fenómenos cotidianos. Competencia lingüística. Capacidad de formular conclusiones fundamentadas. | ¿Qué emociones generan en los estudiantes las instancias de evaluación propuestas en el Plan 94? | | ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación? |
| | Finalidades personales de instancias de evaluación | Adquirir confianza en torno a lo que pueden alcanzar. Refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro. Mejorar la autoestima. Identificar dificultades en el proceso de aprendizaje. Obtener una buena calificación | ¿Qué esperan los estudiantes del Plan 94 de EMS de las instancias de evaluación? | Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas | ¿Qué finalidad personal tiene, para ti, la evaluación? |
| | Percepción de las finalidades del docente de las instancias de evaluación | Recoger información sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Valorar el progreso. Recabar calificaciones Definir aprobación/no aprobación. Preparar para acreditar pruebas. | | | Según tu opinión, ¿qué buscan conocer los docentes cuando te evalúan? |

| | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|---|--|
| INCIDENCIAS | Emocional | Agrado Desagrado Relajación Excitación | ¿Qué importancia les atribuyen los estudiantes a los resultados obtenidos en las instancias de evaluación en su experiencia vital? | Explorar y describir la incidencia, en el nivel académico, emocional y social, de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación desde la perspectiva de estudiantes del Plan 94 de EMS | ¿Qué sientes frente a la instancia de evaluación? |
| | Académico | Frente al sistema educativo - fortalecimiento/debilitamiento o del vínculo. | | | ¿Qué consecuencias, en la vida como estudiante, tienen la aprobación o no de una prueba? |
| | Social | Entorno social: reconocimiento/desacreditación. Campo laboral: mejora/deterioro | | | ¿Consideras que el que te vaya bien en una prueba tiene consecuencias en las personas que te rodean? ¿Aprobar o no una instancia de evaluación repercute en tu trabajo? |
| RETRIBUCIÓN PERSONAL | Crecimiento personal Aprobar como objetivo Satisfacción personal por cerrar una etapa trunca del pasado | | ¿Qué les han aportado las instancias de evaluación? | Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas | Después de haber pasado varias etapas de evaluación, ¿qué sientes que te han aportado las evaluaciones en el plano personal, laboral o como estudiante? |

3.8 Procedimiento para el análisis de datos

Como sostiene Bisquerra Alzina (2009), el “análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder describir, interpretar, comprender, sintetizar y comunicar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (p. 152).

El procesamiento de los datos recogidos conduce a la necesidad de establecer relaciones entre ellos, obliga a ordenarlos y especificarlos, atravesando diferentes fases y decisiones. Para darles sentido y establecer categorías y núcleos temáticos, Rodríguez Gómez et al. (1999, pp. 200-201), afirman que es necesario desarrollar

... un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, con el fin de extraer significados relevantes en relación con un problema de investigación ... llevándose a cabo, generalmente, preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas.

Según Hernández Sampieri et al. (2014),

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamental en los datos. (p. 418)

Así, pues, el tratamiento y análisis de la información recogida a través de la técnica seleccionada, recorrió distintas etapas de carácter no lineal.

Se recogieron los datos a través de entrevistas que se encontraban en formato audio. Estas se transcribieron a un procesador de textos y se leyeron detenidamente para analizarlas a profundidad.

El número de entrevistas, la fecha que se realizaron, la extensión de cada una de ellas y el centro educativo al cual pertenecía el entrevistado se detalla en la Tabla 9.

Tabla 9*Recolección de datos*

| <i>N° de entrevista</i> | <i>de</i> | <i>Fecha de realización</i> | <i>de</i> | <i>Duración (en minutos)</i> | <i>Centro</i> | <i>Codificación</i> |
|-------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|------------------------------|---------------|---------------------|
| 1 | | 27/9/2022 | | 36 | Centro1 | E1 |
| 2 | | 27/9/2022 | | 22 | Centro1 | E2 |
| 3 | | 28/9/2022 | | 21 | Centro1 | E3 |
| 4 | | 28/9/2022 | | 18 | Centro1 | E4 |
| 5 | | 28/9/2022 | | 12 | Centro1 | E5 |
| 6 | | 28/9/2022 | | 15 | Centro1 | E6 |
| 7 | | 29/9/2022 | | 11 | Centro1 | E7 |
| 8 | | 29/9/2022 | | 37 | Centro1 | E8 |
| 9 | | 6/10/2022 | | 21 | Centro1 | E9 |
| 10 | | 7/10/2022 | | 21 | Centro1 | E10 |
| 11 | | 13/10/2022 | | 14 | Centro2 | E11 |
| 12 | | 14/10/2022 | | 22 | Centro2 | E12 |
| 13 | | 14/10/2022 | | 19 | Centro2 | E13 |
| 14 | | 14/10/2022 | | 12 | Centro2 | E14 |
| 15 | | 14/10/2022 | | 15 | Centro2 | E15 |
| 16 | | 24/10/2022 | | 15 | Centro2 | E16 |
| 17 | | 24/10/2022 | | 13 | Centro2 | E17 |
| 18 | | 31/10/2022 | | 16 | Centro2 | E18 |
| 19 | | 31/10/2022 | | 14 | Centro2 | E19 |
| 20 | | 31/10/2022 | | 13 | Centro2 | E20 |

En resumen, se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas en los dos centros seleccionados; considerándose una cantidad acorde con lo que se pretende estudiar (Mejía Navarrete, 2000). En ese mismo sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) refiere que la saturación de la muestra se alcanza cuando no emergen otras categorías que aporten al objeto de estudio o no sea posible realizar nuevas descripciones.

Otro aspecto, fue la codificación de la información, de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas apriorísticamente, con la finalidad de reducir y relacionar los datos recogidos (ver Tabla 10).

Tabla 10*Codificación de datos*

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Código |
|---|--|--|--|
| Personal | Atributos personales | Edad | |
| | | Género | |
| | | Estado civil | |
| | | Ocupación | |
| | | Año que cursa | |
| | | Orientación | |
| | Contexto familia | Integración familiar | |
| | | Personas a cargo | |
| | Biografía escolar | Historias de éxitos | PBE1 |
| | | Historias de fracaso | PBE2 |
| Revinculación | | PBE3 | |
| Tiempo de interrupción de los estudios | | PBE4 | |
| Experiencial | Dificultades ante la evaluación | Miedo a equivocarse | EDE1 |
| | | No comprender la propuesta | EDE2 |
| | | Falta de tiempo para estudiar | EDE3 |
| | Expectativas | Aplicar conocimientos adquiridos con la experiencia de vida | EE1 |
| | | Que se evalúen actitudes, hábitos, valores, destrezas | EE2 |
| | Competencias adquiridas | Capacidad de utilizar el conocimiento para describir y explicar fenómenos cotidianos | ECA1 |
| | | Competencia lingüística | ECA2 |
| | | Capacidad de formular conclusiones fundamentadas | ECA3 |
| | | Finalidades personales de las instancias de evaluación | Adquirir confianza en torno a lo que pueden alcanzar |
| | Refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro | | EFP2 |
| Mejorar autoestima | EFP3 | | |
| Identificar dificultades en el proceso de aprendizaje | EFP4 | | |

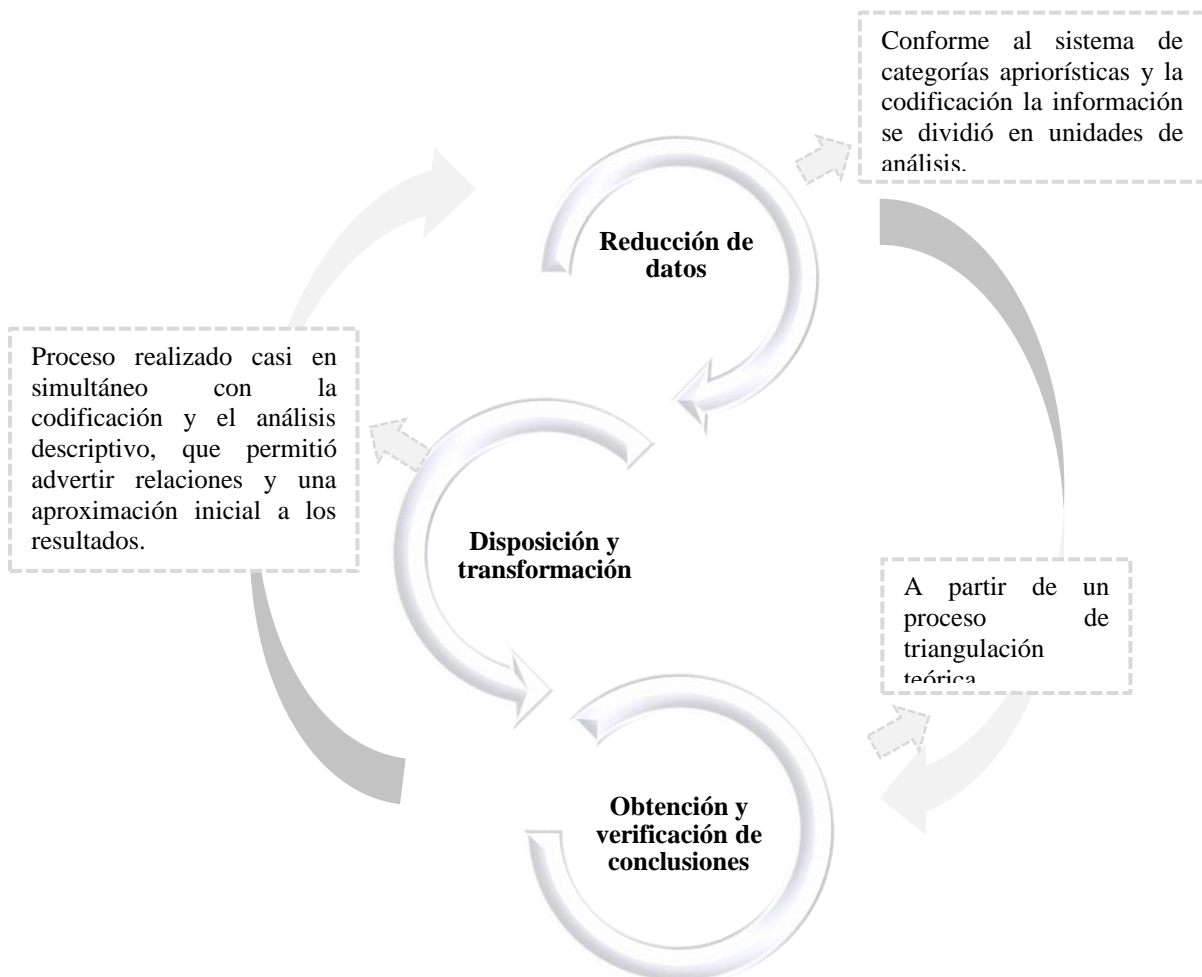
| | | | |
|-----------------------------|--|--|------|
| | | Obtener una buena calificación | EFP5 |
| | | Establecer calificaciones | EFD1 |
| | Percepción de las Finalidades docentes de las instancias de evaluación | Recoger información sobre el proceso de aprendizaje | EFD2 |
| | | Valorar el progreso | EFD3 |
| | | Decidir aprobación o no aprobación | EFD4 |
| | | Preparar para acreditar examen/prueba final | EFD5 |
| | | | |
| Incidencias | Emocional | Agrado | IE1 |
| | | Desagrado | IE2 |
| | | Relajación | IE3 |
| | | Excitación | IE4 |
| | Académico | Frente al sistema educativo (fortalecimiento del vínculo / debilitamiento del vínculo) | IA1 |
| | Social | Entorno social (reconocimiento / desacreditación) | IS1 |
| | | Campo laboral (mejora / deterioro) | IS2 |
| Retribución personal | Crecimiento personal | | ACP |
| | Aprobar como objetivo | | AA |
| | Satisfacción personal por cerrar una etapa trunca del pasado | | ASP |

Miles y Huberman (1994) expresan que codificar es analizar pues, para ello, se deben revisar las transcripciones y diseccionarlas significativamente, manteniendo intactas las relaciones entre las partes. Es así como, siguiendo a estos autores, se parte del análisis descriptivo a los efectos de ordenar y clasificar los datos para elaborar conocimiento empírico. En la Figura 9 se esquematiza el procesamiento de datos llevado a cabo en este trabajo teniendo en cuenta la realización de las operaciones recurrentes señaladas por Miles y Huberman (1994).

Para finalizar, se realizó una triangulación teórica para describir los resultados.

Figura 9

Esquematización de procesamiento de datos



Nota. Adaptado de *Qualitative data análisis. An expanded sourcebook* (p. 56), por Miles y Huberman, 1994.

3.8.1 Implicancia del investigador

En las investigaciones de enfoque cualitativo el investigador integra el objeto de estudio, es el “principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan” (Bisquerra Alzina et al., 2009, p. 278).

Por lo expuesto, los sesgos y juicios deben explicitarse en el informe de investigación, (Creswell, 1994) y, a su vez, quien investiga no debe tener participación, personal o laboral, directa en los escenarios a estudiar (Taylor y Bogdan, 1994). En este sentido, si bien el investigador mantiene un vínculo laboral con la Dirección General de Educación Secundaria, no estuvo relacionado con los cursos del Plan 94 en ninguno de los centros educativos donde se llevó a cabo la investigación, así como tampoco tuvo vínculo de forma personal, laboral, profesional o jerarquía laboral, con los informantes.

La función de quien llevó a cabo la investigación fue analizar, comprender y documentar a partir de las percepciones de los estudiantes con condicionamiento de asistencia sus experiencias y expectativas; buscando, así, aportar al análisis y reflexión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ningún caso se pretendió hacer juicios de valor, favorecer y tampoco perjudicar a ningún colectivo.

Para que la interpretación de información fuese guiada por datos, evitando el sesgo por implicancia, se utilizó como estrategia la triangulación

3.9 Criterios de rigor en el proceso: triangulación hermenéutica

La triangulación es una de las estrategias que se pueden adoptar para asegurar validez científica a una investigación. Flick (2014) sostiene que no es una simple estrategia de validación, sino que combina múltiples prácticas metodológicas, perspectivas y observadores para potenciar el rigor, riqueza y profundidad de la investigación. No sólo elimina sesgos, también permite “la confrontación de teorías en un mismo cuerpo de datos” (García et al., 2016, p. 642).

Siguiendo a Cisterna (2005), en la presente investigación, se llevó a cabo una triangulación hermenéutica, para lo cual la información recogida en el trabajo de campo se organizó, seleccionó y trianguló entre las distintas unidades de análisis para luego dialogar con el marco teórico.

3.10 Ética de la investigación

La validez de las investigaciones cualitativas está estrechamente relacionada con la ética (McMillan y Schumacher, 2005), esto implica la protección de los derechos de los participantes. Para garantizar la protección de los entrevistados, en este estudio, se adoptaron las siguientes estrategias:

- obtención del consentimiento informado
- salvaguarda de confidencialidad de los datos
- mantenimiento del anonimato de las fuentes

El consentimiento informado busca

... asegurar que los individuos participan en la investigación propuesta sólo cuando ésta es compatible con sus valores, intereses y preferencias; y lo hacen voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida. (González Ávila, 2002, p. 101)

Esa estrategia implicó un proceso de aclaración verbal y escrita, pues es importante “explicar a los sujetos de la investigación el propósito de ésta y las características generales del diseño, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto” (Kvale, 2011, p. 52). La explicación verbal se realizó a través de una conversación entre el investigador y los participantes voluntarios, para así crear un vínculo de confianza que llevó a una colaboración y compromiso de ambas partes. La explicación escrita, a través de un documento, confirma que se otorga el consentimiento para participar de forma voluntaria en el estudio (ver Anexo C).

Los estudiantes sabían que estaban participando de una investigación, comprendían de qué se trataba y consintieron tomar parte en ella (Rapley, 2014). Estas acciones están fundamentadas en la necesidad de privacidad de los datos obtenidos y el respeto a las personas y sus decisiones, conforme a lo que establece la Ley 18.331 de Protección de Datos y Acción del Estado uruguayo.

En lo referido a cuestiones éticas, la European Comisión asocia el concepto de confidencialidad al de privacidad, lo que implica adoptar medidas que aseguren una escrupulosa protección de

las fuentes (Hughes, 2010). El anonimato de las fuentes se preservó al identificar a los entrevistados mediante códigos alfanuméricos.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo aborda el análisis cualitativo de la información obtenida mediante el instrumento de recolección de datos. La tarea de procesar e interpretar los datos se realizó en base a los antecedentes empíricos y referentes teóricos expuestos en el Capítulo 2, pero, además, supuso un intenso trabajo de reflexión, por parte del investigador, sobre las dimensiones de análisis.

Si bien la presentación de la información es de carácter expositivo, se incorporaron diagramas y citas referenciales con la finalidad de exponer, de forma más clara y precisa el contenido. Los datos son agrupados y presentados de acuerdo con las dimensiones apriorísticas: personal, experiencial, incidencias y retribución personal. Dentro de cada dimensión, se realiza el análisis por categorías, con el fin de aportar datos que permitan responder los objetivos planteados y mantener la credibilidad en la investigación. En la última sección, se efectúa un análisis que integra el cruzamiento de datos en función de los objetivos específicos de la tesis.

4.1 Dimensión personal

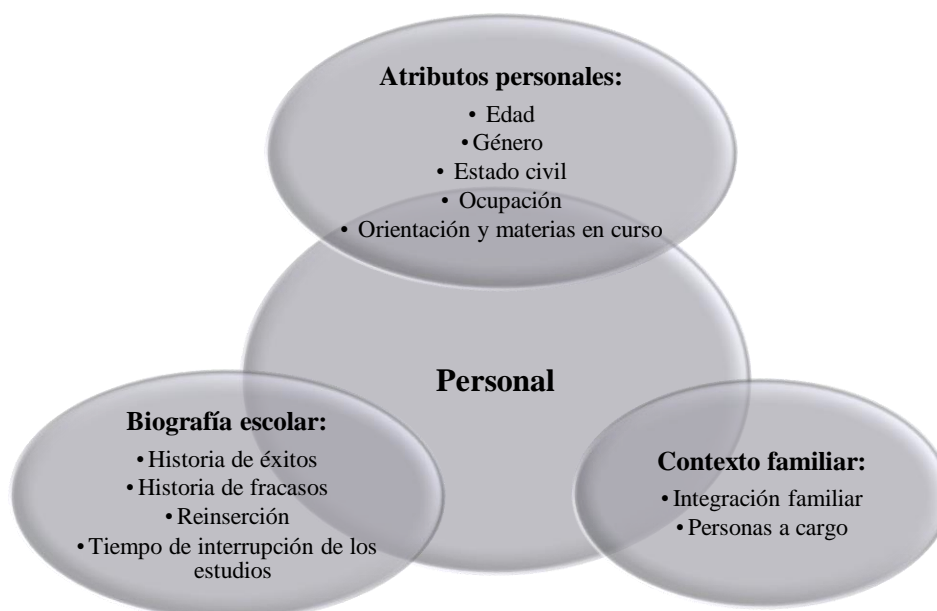
Atendiendo a que, en el presente estudio, se trabajó en base a una muestra intencional, cuya selección estuvo sujeta a criterios definidos a priori (explicitados en el Capítulo 3), se considera oportuno iniciar el análisis de la información recogida describiendo las características de los entrevistados. Recordemos que la muestra fue conformada por estudiantes con una particularidad: condicionamiento de asistencia.

En esta dimensión, se identificaron tres categorías de análisis, en torno a las cuales se presenta la información obtenida.

El código asignado para cada estudiante es la letra “E”, seguida de un número, que corresponde al orden cronológico en el que se realizó la entrevista.

Figura 10

Categorías de análisis de dimensión "Personal"



4.1.1 Atributos personales

El estudio de esta dimensión se conformó en base a cinco subcategorías, las mismas se analizan a continuación.

4.1.1.1 Franja etaria

La edad es uno de los datos que se ha utilizado, casi, universalmente, como forma de clasificación. Por tal motivo, en este trabajo, con el propósito de reunir esa información, se identificó a los participantes según tramos, asignándole códigos a estos tramos, como se puede apreciar en la Tabla 11.

Para esta categorización, se tomaron como referencia dos clasificaciones: la clasificación internacional uniforme de edades, dada por las Naciones Unidas (1983), sobre las etapas del ciclo de vida y, la clasificación por edad de la población realizada por Martín (2005).

Tabla 11

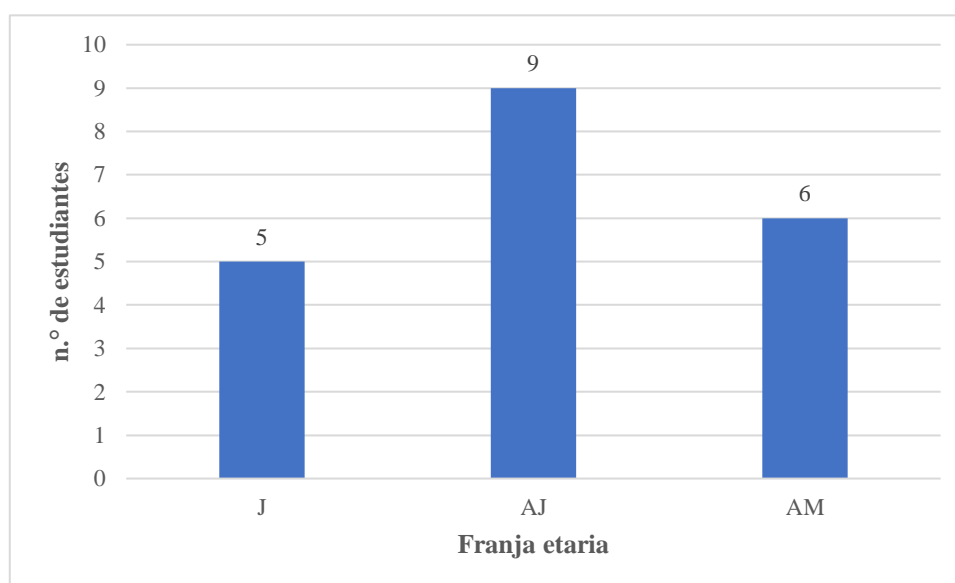
Codificación de rangos etarios

| <i>Subcategoría</i> | <i>Rango</i> | | <i>Código</i> |
|---------------------|--------------|---------------|---------------|
| <i>Edad</i> | 18 - 29 | Joven | J |
| | 30 - 39 | Adulto joven | AJ |
| | 40 o más | Adulto maduro | AM |

Se entrevistó a veinte estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 59 años y, la información recogida reveló que predominan los alumnos que se encuentran en la franja etaria de 30 a 39 años, “Adulto joven”, como se ve en la Figura 11.

Figura 11

Distribución según tramos de edad



4.1.1.2 Género

Al analizar el género de la muestra, se observó que el grupo de informantes es mayoritariamente femenino, doce en veinte.

Tabla 12

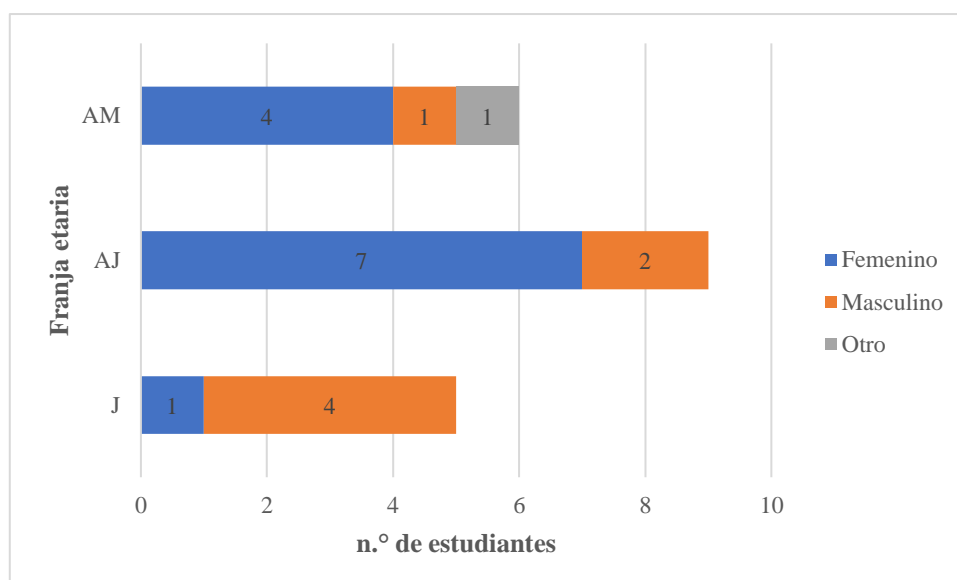
Distribución de estudiantes según el género

| <i>Género</i> | <i>N. ° de estudiantes</i> |
|------------------|----------------------------|
| <i>Femenino</i> | 12 |
| <i>Masculino</i> | 7 |
| <i>Otro</i> | 1 |
| Total | 20 |

Se observó, también, que los entrevistados de género femenino pertenecen a la franja etaria adulto joven y adulto maduro y que los varones predominan en la franja de joven donde sólo se registra una mujer (ver Figura 12). No se encontró evidencia que esta característica tenga incidencia en las percepciones de los estudiantes con relación al objeto de estudio.

Figura 12

Distribución por edad y género



4.1.1.3 Estado civil

En la población de estudio predominan los que se declaran solteros, 8 de 20.

Tabla 13

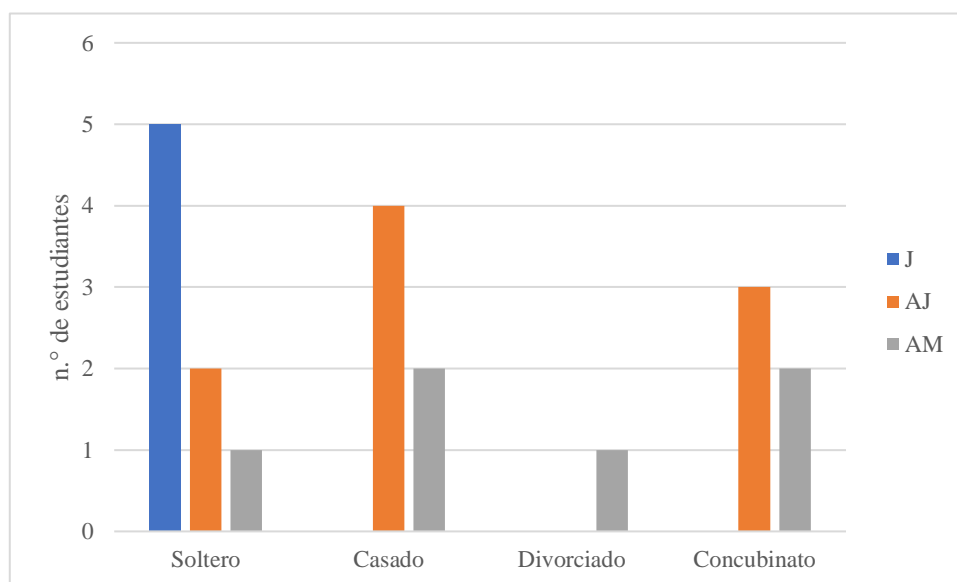
Estado civil

| | |
|--------------------|----|
| Soltero | 8 |
| Casado | 6 |
| Divorciado | 1 |
| Concubinato | 5 |
| Total | 20 |

La población de estado civil soltero es la que tiene entre 18 y 29 años (5 en 20), mientras que en la población adulto joven y adulto predomina el estado civil casado y en concubinato, como se observa en la Figura 13.

Figura 13

Estado civil según tramo etario



4.1.1.4 Ocupación

Esta subcategoría de la muestra se caracterizó por el hecho de que todos los entrevistados afirman estar trabajando, ya sea de forma estable o zafral; la amplia mayoría, 16 en 20, se desempeña de forma estable (ver Tabla 14).

Ninguno de los participantes manifestó dedicarse al trabajo del hogar o cuidados familiares.

Tabla 14

Ocupación

| | |
|------------------------|----|
| Trabajo estable | 16 |
| Trabajo zafral | 4 |
| Total | 20 |

4.1.1.5 Orientación y materias en curso

Como se mencionó más arriba, la muestra está integrada por estudiantes con un perfil académico heterogéneo, que cursan los dos últimos años de EMS (5° y 6° año) y, a su vez, cada uno de ellos realiza el curso en diferentes asignaturas (Literatura, Filosofía, Derecho, Contabilidad, Biología, Matemática, Matemática B, Matemática C, Inglés, Sociología e Historia).

La Tabla 15 representan cómo está constituida la muestra en este sentido.

Tabla 15

Distribución de la muestra según áreas del conocimiento

| Área del conocimiento | N° de estudiantes |
|---|-------------------|
| 5° año Orientación Humanística | 2 |
| 6° año opción Derecho | 5 |
| 5° año Orientación Biológica | 4 |
| 6° año orientación Medicina | 6 |
| 5° año Orientación Científica/ 6° año opción Ingeniería | 3 |
| Total | 20 |

4.1.2 Contexto familiar

Para analizar el contexto familiar se agrupa tomando en cuenta la composición del núcleo familiar.

Tabla 16

Integración del núcleo familiar

| | |
|--|----|
| Conviven con núcleo familiar y tienen menores a cargo | 13 |
| Conviven con núcleo familiar y no tienen menores a cargo | 5 |
| Conviven con núcleo familiar y tienen adultos a cargo | 1 |
| Vive solo | 1 |
| Total | 20 |

Como puede observarse, la mayoría de los entrevistados convive con un núcleo familiar y tienen menores a cargo, acotando que estos menores son sus hijos. Solamente un estudiante tiene un adulto a cargo y, otro estudiante, vive solo.

4.1.3 Biografía escolar

Esta categoría se subdividió, apriorísticamente, en cuatro subcategorías: historias de éxitos, historias de fracasos, revinculación y, tiempo de interrupción en los estudios.

4.1.3.1 Historias de éxitos

Aquí se buscó conocer qué experiencias positivas recordaban estos entrevistados, en relación con su vida académica y si, alguno de esos recuerdos se refería al Plan 94. Con esta finalidad se plantearon dos interrogantes: la primera atiende a la vida escolar en toda su trayectoria: ¿qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar?; y la segunda, refiriéndose específicamente al Plan: ¿tienes experiencias positivas en el Plan 94?

El sentido contrastante de estas dos preguntas busca conocer si la experiencia en el Plan 94 se destacó, de alguna manera, en la trayectoria total del estudiante. En consecuencia, el análisis de la información mostró dos grupos de respuesta. En la primera pregunta predominó, en los entrevistados, un sentimiento de afecto y nostalgia relacionado con su vida escolar; aparecen,

no obstante, algunos recuerdos de experiencias no positivas. Estas, en sí, no se relacionan directamente con el ámbito académico, sino, más bien, con el contexto familiar.

Por ejemplo, la entrevistada 5 manifestó no tener recuerdos positivos y esto lo atribuyó a su esfuerzo para hacer las tareas porque no contaba con ayuda en su familia. En otro caso E9, la alumna destacó que no tuvo, por parte de su familia, estímulo para estudiar.

En conclusión, la generalidad de los entrevistados afirmó que tuvieron una experiencia positiva, aludiéndola como una etapa “muy linda” o “bonita”.

En la segunda pregunta, específica sobre el Plan, todos los entrevistados afirmaron que la experiencia fue muy positiva y, frecuentemente, la asociaron, por un lado, a la dedicación y empatía de los docentes y, por otro, a los compañeros de clase. La cita más ilustrativa de la afirmación anterior corresponde a E16:

La biografía de vida de las personas que cursan el plan es interesante, no es lo mismo que cuando cursas con jóvenes. Aquí los docentes se toman el tiempo de escuchar la experiencia de vida de algunas personas y explicar, más de dos veces, para que entendamos.

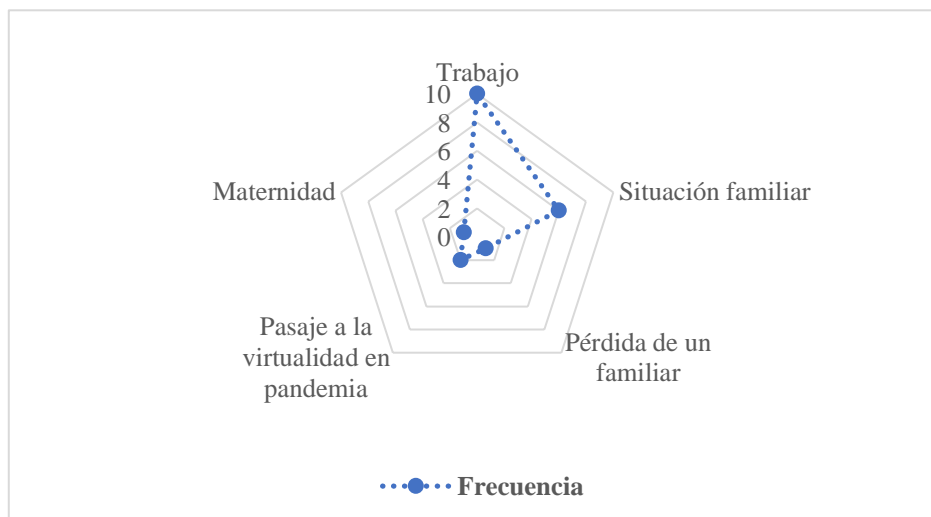
La mayoría de los entrevistados caracterizan el Plan como muy accesible, no solo por su horario nocturno, que no interfiere con el trabajo, sino también por la posibilidad de cursar, de forma independiente, las materias en semestres.

4.1.3.2 Historias de fracasos

En esta subcategoría se indagó sobre los motivos que llevaron, a estos alumnos, a desvincularse de la educación formal. Las causas de la desvinculación se agruparon en la Figura 14, según la frecuencia (f) de las respuestas dadas:

Figura 14

Motivos de desvinculación



Apreciamos que la circunstancia laboral es el primer factor de desvinculación ($f=10$) y, en segundo lugar, la situación familiar ($f=6$). Las otras tres causales -pasaje a la virtualidad ($f=2$), maternidad y pérdida de un familiar ($f=1$)-no ocupan un lugar a destacar.

4.1.3.3 Revinculación

Dieciocho entrevistados, en veinte, manifestaron que su reingreso a la educación formal se debió a una aspiración de mejorar su situación laboral. Y con respecto al otro motivo de reinsertión, el familiar, trece en veinte afirmaron que su reintegro se relacionó con el hecho de poder ayudar en las tareas escolares a sus hijos y ofrecerles un ejemplo de esfuerzo.

La revinculación, también, se asoció (9 en 20) con un camino de crecimiento personal, más allá del ámbito laboral y familiar. En las respuestas de los entrevistados E7 y E9 se sintetiza, claramente, este motivo.

Retomé para crecimiento personal. Pese a que tengo un trabajo estable y seguro quiero seguir creciendo, quiero seguir aprendiendo y, fundamentalmente, para darle importancia a la educación y demostrarles a mis hijos que es importante. Pienso en eso, mis hijos al verme como ejemplo de que, aun teniendo un trabajo seguro, teniendo las responsabilidades de mi hogar y mi familia, tengo tiempo para mí como persona y puedo obtener los logros que tengo; es reforzar eso, de que se puede. Pese a las responsabilidades que uno pueda tener es importante la educación. E7

Retomé por el afán de terminar lo que me había quedado. Al ayudar a mis hijos a estudiar, me vino ese sentimiento de poder, yo puedo hacerlo. Y, cuando comencé con el estudio fue como una realización, está siendo una realización y, bueno, mis hijos orgullosos, mi pareja orgullosa y yo orgullosa de mí. E9

4.1.3.4 Tiempo de interrupción de los estudios

En esta subcategoría, se reúnen los datos a partir de rangos, estos se fijan teniendo en cuenta los años de desvinculación con la educación formal, como lo muestra la tabla a continuación.

Tabla 17

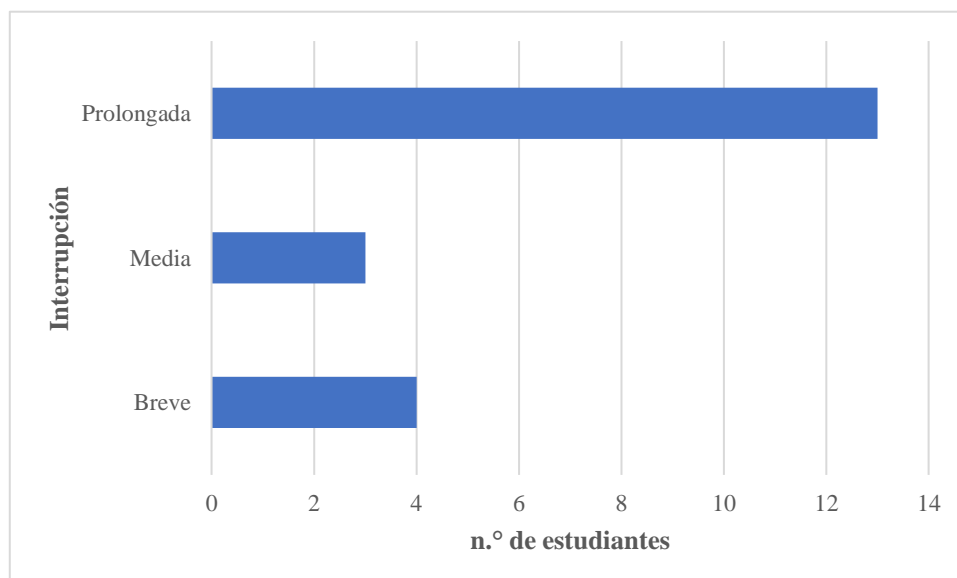
Período de interrupción de los estudios

| | |
|--------------------------------|------------|
| Interrupción breve | 1 – 5 años |
| Interrupción mediana | 6 – 9 años |
| Interrupción prolongada | + 10 años |

Los liceos en los que se llevó a cabo la investigación atienden, en su gran mayoría, a una población que ha interrumpido los estudios: todos los integrantes de la muestra afirman haberse desvinculado del sistema educativo formal por, al menos, un año, como se observa en la Figura 15.

Figura 15

Interrupción de los estudios



Un número mayoritario de estudiantes vienen de un lapso de interrupción prolongada de su relación con el sistema educativo, cuatro vienen de una interrupción breve y un número menor de una interrupción media.

4.2 Experiencial

En esta segunda dimensión de análisis, conformada por cinco categorías (ver Figura 16), se buscó recoger la vivencia y expectativa de los entrevistados en instancias de evaluación.

Para tal finalidad se plantearon dos objetivos específicos:

- Identificar las dificultades percibidas, por los estudiantes del Plan 94 de EMS, en instancias de evaluación.
- Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas.

En relación con el primer objetivo se planteó un interrogante: ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación en este Plan?

Con el fin de lograr información para el segundo objetivo se les preguntó:

1. ¿Qué aspectos esperas que el docente evalúe en las Pruebas?
2. ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación?

3. ¿Qué finalidad personal tiene, para ti, la evaluación?

A continuación, se analiza la información recogida según las categorías apriorísticas que muestra la Figura 16.

Figura 16

Categorías de análisis dimensión Experiencial



4.2.1 Dificultades

En la entrevista ante la pregunta ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación?, las respuestas se analizaron en torno a tres experiencias: miedo a equivocarse, no comprender la propuesta y, falta de tiempo para estudiar.

La frecuencia de esas dificultades se expresa en la Tabla 18.

Tabla 18*Dificultades ante la evaluación*

| Subcategoría | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | E17 | E18 | E19 | E20 | Frecuencia | |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|----|
| Miedo a equivocarse | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 1 | | | 9 |
| No comprender la propuesta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Falta de tiempo para estudiar | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 13 |

Ninguna de las respuestas vincula las dificultades, en las instancias de evaluación, con la subcategoría apriorística “no comprender la propuesta”, pero sí aparecen condicionamientos de nivel personal: miedo a equivocarse ($f=9$) y la falta de tiempo para estudiar ($f=13$), que se transmiten a través de palabras con mucha carga emotiva.

La entrevistada E3 sostiene, frente a esa pregunta:

Ninguna, no tengo dificultades. Lo único que me falta es tiempo. Hoy no abro mi comercio porque tengo sumativa, como la quiero hacer bien tengo que estudiar, tengo que terminar, nos queda poquito. No ganaré dinero, pero ya avisé a todos los vecinos que hoy no abro, pero tengo que terminar; mi meta es terminar el liceo.

En otro caso, E1, dice: “Las dificultades que se me han planteado son en las pruebas sumativas, con el tiempo que tenemos para prepararlas. Además, se genera como miedo porque tenemos prueba; yo le cambiaría el nombre porque genera como cierto rechazo, cierto miedo”.

Se observó también, en la conversación, que aparece, reiteradamente, el temor a fallar: “... uno quiere ir y salvar. Me pasó en el otro semestre, que perdí Historia, y me dije: ¡no, fallé!, fui todo el semestre y fallé!” E6.

Varios estudiantes reconocieron que el Plan flexibiliza las instancias evaluativas pues, “antes del parcial tenemos clases de apoyo, antiguamente eso no lo teníamos Entonces, eso para

mí es positivo, porque la sumativa me ayuda a tener un buen promedio y suma para el parcial”
E10.

Otros, valoran las pruebas sumativas como una oportunidad para identificar los temas en los que deben profundizar para el parcial; esta circunstancia les permite lograr mejores calificaciones (como lo expresó el estudiante E10). No obstante, 8 alumnos en 20 afirman que hay demasiada proximidad entre la primera prueba sumativa y la primera prueba parcial; de este modo sienten que no tienen tiempo suficiente para procesar lo dado en clase en el período que media entre ambas pruebas.

En conclusión, se puede afirmar que esta población estudiantil tiene la capacidad de autorregular sus procesos de aprendizaje, reconociendo sus dificultades, sus logros y buscando caminos para culminar el ciclo educativo, lo cual permite priorizarla aun asumiendo costos a nivel económico.

4.2.2 Expectativas

A través del diálogo mantenido en las entrevistas individuales fue posible obtener evidencias subjetivas acerca de qué aspectos esperan, los estudiantes del Plan 94 de EMS, que sus docentes valoren en las propuestas de evaluación.

Todas las respuestas coincidieron en los siguientes aspectos que se detallan en la tabla a continuación.

Tabla 19

Expectativas sobre las instancias de evaluación

| Entrevistado | Género | Reseña de los comentarios realizados por los estudiantes |
|--------------|--------|---|
| E1 | F | "mirar la cualidad de poder transmitir lo que se entendió y asociarlo con situaciones diarias" |
| E2 | F | "quiero que evalúe si lo que escribo está bien o no" |
| E3 | O | "que trato de dar lo mejor de mí" |
| E4 | F | "Sería bueno que sea un todo, porque, a veces, no todos tenemos los tiempos o la misma capacidad o rapidez" |
| E5 | F | "el conocimiento que vamos adquiriendo" |
| E6 | F | "el poder relacionar lo aprendido con lo cotidiano" |
| E7 | M | "el esfuerzo que uno hace" |
| E8 | M | "el conocimiento adquirido en la materia" |
| E9 | F | "el esfuerzo" |
| E10 | M | "esfuerzo" |
| E11 | F | "que se haya comprendido e interiorizado lo dado " |

| | | |
|-----|---|--|
| E12 | F | "sí comprendimos lo que se nos enseñó" |
| E13 | F | "evaluar la predisposición y las ganas, porque a algunos se les hace muy difícil asistir" |
| E14 | F | "interés de aprender" |
| E15 | M | "el esfuerzo y que comprendemos lo dado" |
| E16 | F | "El conocimiento que podamos retener y el esfuerzo que uno hace" |
| E17 | M | "La actitud de uno hacia el estudio" |
| E18 | M | "Me gustaría que tomara en cuenta que no todos aprendemos de la misma manera, que considere las habilidades de cada uno" |
| E19 | M | "el esfuerzo y el conocimiento que logramos interiorizar" |
| E20 | F | "el esfuerzo" |

Se observa que, indistintamente del género, predomina el énfasis en el esfuerzo que les supone estudiar para las instancias de evaluación previstas en el Plan, una de las citas más elocuentes para sostener la afirmación anterior es:

Todo lo que hay detrás de ese tiempo que uno va a sentarse y aprender; se ve en el hecho de que uno presta atención, de que uno valora, de que uno se esfuerza, de que uno sacrifica determinados momentos de estar con la familia para estudiar y crecer. A veces la vida diaria hace que no te quede ese tiempito para estudiar, pero, que, pese a todo, uno asiste, uno entrega todo lo que tiene para dar. E7

Por otra parte, en sus expectativas, reclaman atender no sólo la expresión escrita en la evaluación sino, también, la comunicación oral. Específicamente, aquellos alumnos que se desenvuelven muy bien en la oralidad, pero, encuentran serias dificultades en la escritura.

Ellos deberían tener más herramientas para poder evaluar a sus alumnos y que no sea solamente de forma escrita. Entiendo que el papel queda como un documento y se puede guardar y consultar, pero, también, sería bueno que el alumno pudiera defenderse de una forma oral para enriquecer, a veces las palabras que se utilizan en un papel pueden no plasmar realmente la idea. Para mí faltaría eso. E1

Entre las diferentes narraciones aportadas por los participantes, un grupo, seis en veinte, hizo referencia a que le gustaría que el docente evaluara si comprendieron los temas desarrollados en el aula, así lo manifiesta el entrevistado E11: "Que los alumnos hayan comprendido lo dado y lo sepan reflejar como algo interiorizado, que sepamos expresarlo con nuestras palabras, que no haya una transcripción textual de lo que se dio en clase".

Aparece otro reclamo al sistema de evaluación, relacionado con la instancia del parcial final, en 6° año; recordemos que se están refiriendo a una propuesta escrita, corregida por un Tribunal. Varios estudiantes (11 en 20) se sienten presionados por esta circunstancia, reafirmando la necesidad de una oral.

Cabe señalar que frente a la pregunta qué aspectos esperan los estudiantes que sus docentes valoren en las propuestas de evaluación, no se registran respuestas que se asocien con la aplicación de conocimientos adquiridos en la experiencia de vida (subcategoría apriorística).

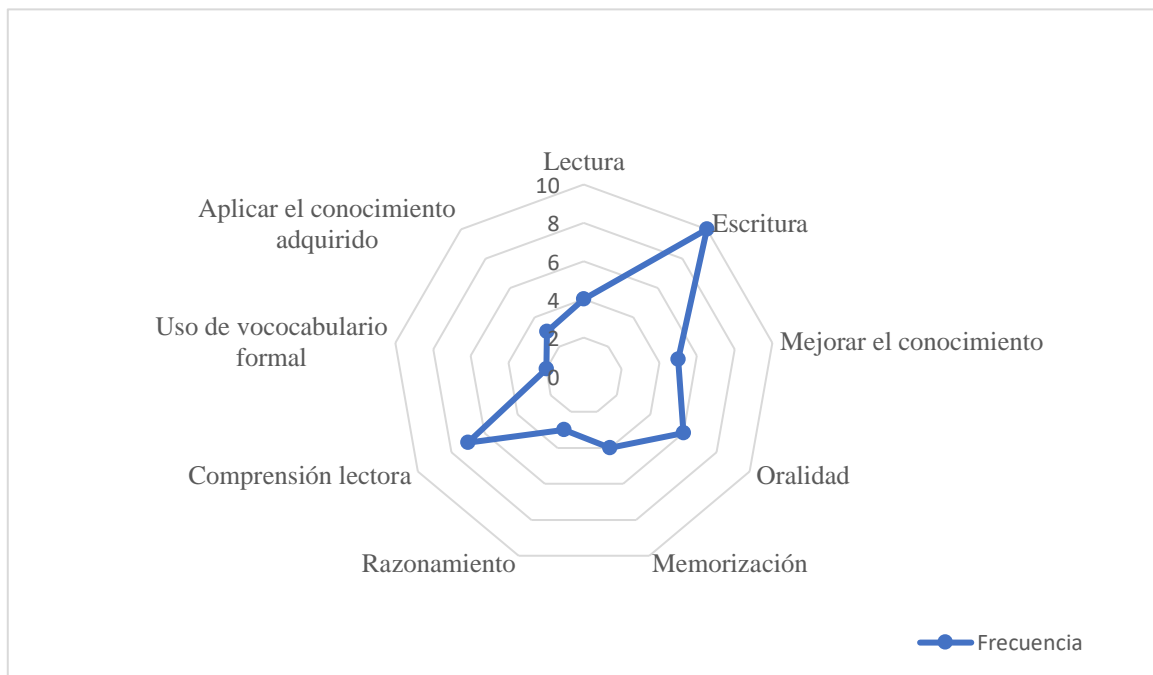
4.2.3 Competencias adquiridas

En el caso de esta categoría, se buscó conocer qué habilidad promueven las instancias de evaluación.

Las respuestas fueron diversas, y para profundizar más en el análisis del fenómeno, se las esquematiza expresadas en frecuencia. A su vez, esas respuestas se encuentran agrupadas según las competencias desarrolladas.

Figura 17

Destrezas adquiridas



Se puede observar que la escritura (f=10) presenta predominio sobre las restantes habilidades adquiridas. Otras habilidades tenidas en cuenta fueron comprensión lectora (f=7), oralidad

(f=6), mejorar el conocimiento (f=5) y la memorización (f=4). El razonamiento (f=3), aplicar el conocimiento adquirido (f=3) y uso de vocabulario formal (f=3) son las habilidades que menos visualizan; o no las reconocen en ellos mismos o no las ven necesarias para expresarse de forma escrita.

4.2.4 Finalidades personales

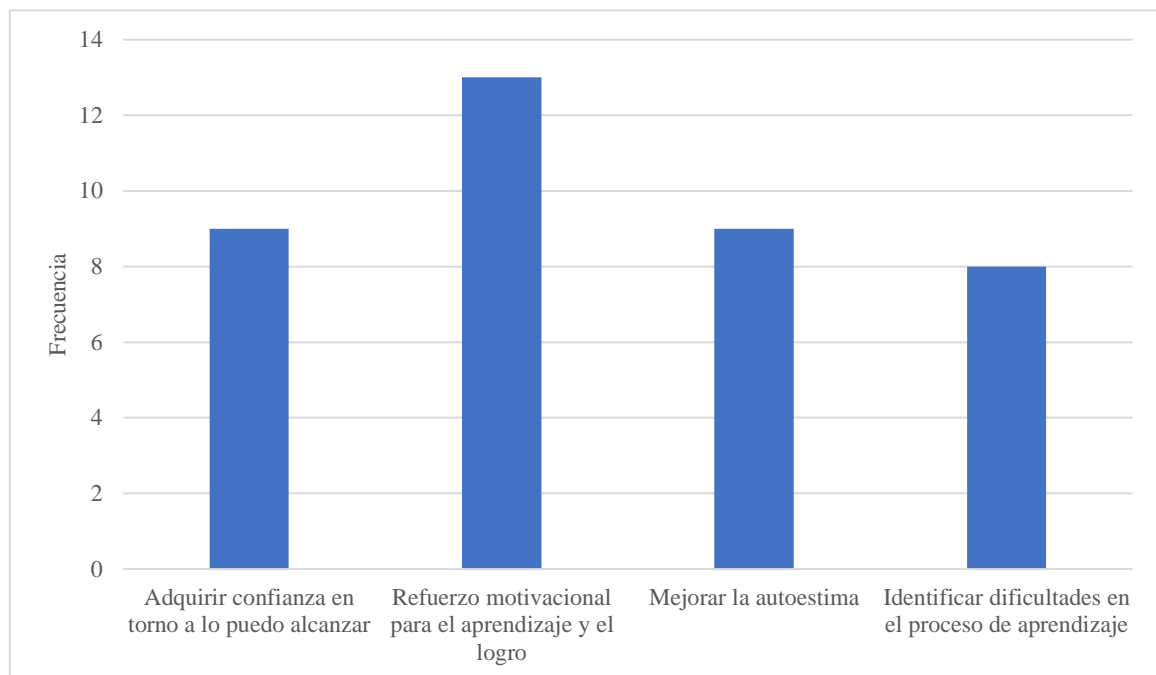
En esta categoría se indagó, concretamente, sobre la finalidad individual, propia de cada estudiante, con respecto a las instancias de evaluación.

La finalidad que aparece con mayor frecuencia (f=12) es el refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro. De ella se desprenden la mejora de la autoestima y adquirir confianza en lo que puedo alcanzar. Estas dos percepciones están íntimamente relacionadas con el refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro de cada encuestado. Otro grupo de participantes perciben a la evaluación como instancias que permiten identificar dificultades en el proceso de aprendizaje, destacando la finalidad formativa de la evaluación. Contrario a lo que se podría esperar, no se registró ninguna respuesta relacionada con la obtención de buenas calificaciones.

A continuación, la Figura 18 presenta estas apreciaciones.

Figura 18

Finalidades personales

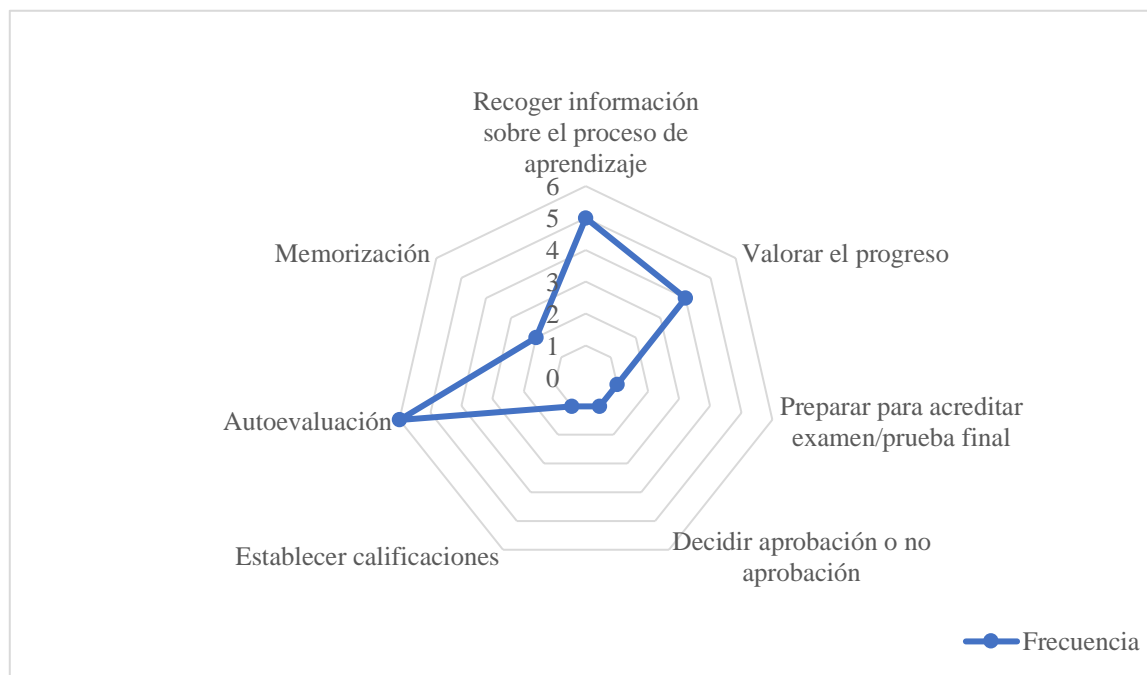


4.2.5 Percepción de las finalidades docentes de las instancias de evaluación

Aquí también fueron muy variadas las respuestas con respecto a aquello que el alumno percibe, como se observa en la Figura 19.

Figura 19

Finalidades docentes



Solo un estudiante manifestó que los docentes tienen como objetivo establecer calificaciones, otro entrevistado percibe que con las instancias de evaluación los docentes deciden la aprobación o no de la asignatura y, también, únicamente, uno expresó que la finalidad era preparar para acreditar el examen o prueba final. Se observa, también, el predominio de las instancias de evaluación con el objetivo de autoevaluarse ($f=6$), de recoger información sobre el proceso de aprendizaje ($f=4$) y de valorar el progreso ($f=4$).

El hecho de que, la proximidad entre una prueba sumativa y el parcial, se vea como inconveniente en unos alumnos (E4, E9, E15, E18, E19), le permite a otro conjunto de estudiantes, apreciar la importancia de la prueba sumativa para identificar claramente cuáles son los temas que deben estudiar con mayor profundidad para el parcial.

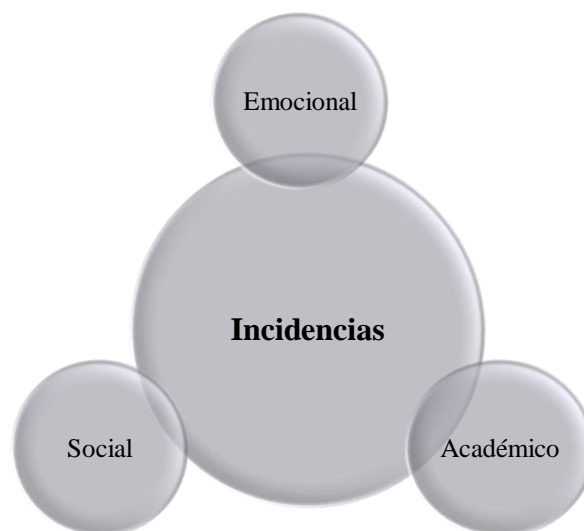
Seis alumnos entienden que la evaluación debe ser vista, por el docente, como parte del proceso educativo, con el objetivo de encaminar y redefinir la práctica pedagógica, colaborando, de esta manera, con su autoevaluación.

4.3 Incidencias

El tercer objetivo específico planteado para este trabajo fue: explorar y describir la incidencia en el estudiante, a nivel emocional, académico y social, de los resultados obtenidos en instancias de evaluación del Plan 94. Desde la perspectiva de los alumnos, se analiza la dimensión incidencias de acuerdo con tres categorías (ver Figura 20).

Figura 20

Categorías de análisis dimensión Incidencias



4.3.1 Emocional

Esta categoría se abordó a partir de una pregunta que apeló a recuerdos y relatos acerca de las emociones que despiertan las propuestas de evaluación del Plan. En torno a ello, el alumnado, plasmó múltiples emociones, vinculándolas, en su mayoría, con sensaciones de excitación. En la Tabla 20 están explicitados.

Tabla 20*Emociones presentes en las pruebas de evaluación*

| Subcategoría | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | E17 | E18 | E19 | E20 | Frecuencia | |
|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|----|
| Agrado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Desagrado | | x | | | x | | | | x | x | | | | | | x | x | | x | | x | 8 |
| Relajación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Excitación | x | | x | x | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 17 |
| Género | F | F | O | F | F | F | M | M | F | M | F | F | F | F | M | F | M | M | M | M | F | |

Casi todos los participantes, a excepción de tres, manifiestan algún tipo de sensación de excitación ante la evaluación, refiriéndose en mayor preponderancia a la de nerviosismo y, en menor medida, tensión. Algunos estudiantes agregan miedo y ansiedad, que son emociones de desagrado.

En general, consideran que forjan las emociones de excitación a partir de la exigencia autoimpuesta por aprobar esas instancias, piensan que se lo están jugando todo, asociando las pruebas con emociones de desagrado cuando mencionaron la palabra “terminar”. Esta palabra expresa la ansiedad por llegar a un objetivo propuesto.

Las citas más elocuentes son:

“Muchos nervios y presión conmigo misma. Para uno no es un día cualquiera, se lo toma como una responsabilidad que no da lo mismo” E14.

Me da como mucho nervio, presión que uno se impone, más cuando tenemos otras responsabilidades. El conocimiento está, pero, a veces, la distribución de tiempo deja un margen muy pequeño y se siente la presión de que tengo un parcial, tengo que

estudiar y no puedo porque estoy trabajando y estudié lo que pude. El apoyo de mi esposa ha sido fundamental, llega de trabajar y queda sola con los niños para que yo pueda dar la prueba. E7

Cabe señalar que ninguno de los entrevistados asoció las pruebas escritas con emociones de agrado o relajación, además, ninguno expresó orgullo por lo aprendido.

4.3.2 Académico

El objetivo de esta subcategoría fue encontrar qué incidencias, en la vida como estudiante, tiene la aprobación, o no, de una prueba, fijando como subcategoría apriorística el fortalecimiento, o debilitamiento, del vínculo con el sistema educativo. A partir del análisis de las respuestas obtenidas surgieron los siguientes grupos.

Grupo1: Estudiantes que asociaron la incidencia con la no aprobación, manifestando emociones de desagrado (E6, E7, E10, E18, E20) y resaltando el tiempo invertido dada su edad (E2, E13, E14, E15, E16, E17). Las respuestas más representativas para sostener la afirmación anterior son:

Aquí también entra lo emocional, porque me voy a frustrar, me voy a sentir mal por no lograrlo. Estoy poniendo mucho de mí para poder hacerlo, estoy quitándole tiempo a mi familia y a otras cosas para poder lograr esto y si no lo logro en lo emocional me va a afectar. E10

“Si me atraso o pierdo un examen, yo no tengo tiempo, tengo 51 años, perder un examen a uno lo bajonea” E2.

“Sí me afecta, ya soy adulta, tengo otros compromisos, el fallar; la idea es finalizar y cerrar este ciclo” E16.

Grupo2. Estudiantes que ven fortalecido el vínculo con el sistema educativo al asociar la evaluación con emociones de agrado y/o relajación (E1, E4, E3, E11, E12, E19), expresando sentimientos de “satisfacción”, “entusiasmo”, “calma”, “alivio”.

En las ganas. La instancia de evaluación, para mí, es muy importante y la aprobación me genera seguridad, tranquilidad, más allá de que uno se siente nervioso antes y durante la realización de la prueba, la importancia de que aprobé y puedo continuar. E1

Grupo3. Y, un grupo menor de participantes es indiferente a la aprobación o no (E5, E8, E9); su rango etario se encuentra entre los 18 y 28 años, o sea “Jóvenes”.

4.3.3 Social

Esta categoría se abordó a partir de preguntas que buscaron conocer la incidencia en el entorno social, y en el entorno laboral.

En lo social, el énfasis se centra en el núcleo familiar y luego, en el apoyo de los pares en el aula:

Sí, sobre todo mi familia. Muchos años mi familia no supo que yo no había terminado el liceo, supieron cuando yo ya era adulta, tenía más de treinta años. Mi padre, ya fallecido, nunca supo que yo no había terminado el liceo. Entonces, para mí, es algo muy importante, compartido con mi mamá, siento que mi papá me apoyaría y estaría contento de que apruebe un examen, de que termine. E12

Sí, mi núcleo familiar siempre está pendiente. El grupo de clase es muy unido, muy compañero y si notamos que algún compañero está medio flojo nos ayudamos. Voy a eso, no se si es el Plan o que somos grandes, es la posibilidad de culminar nuestros estudios a pesar de todos los esfuerzos que uno hace que te lleva a apoyar al otro, a no dejarlo caer. E7

La incidencia en el entorno laboral se manifestó dividida, casi equitativamente, en dos grupos: once alumnos expresaron que la aprobación repercutía favorablemente, pues les permitía acceder a mejores empleos; nueve alumnos, por otra parte, manifestaron que la aprobación o no de una prueba no representaba mejora o deterioro en su trabajo actual.

4.4 Retribución personal

En esta dimensión de análisis se abordó a partir de una pregunta que apeló a los relatos acerca de lo que sienten que les han aportado las instancias de evaluación, del Plan 94, en el plano personal, laboral o como estudiantes. Para analizar los datos, se trazaron tres dimensiones de análisis y los entrevistados expresaron lo siguiente:

Tabla 21

Aportes de las instancias de evaluación

| Subcategoría | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | E17 | E18 | E19 | E20 | Frecuencia | |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|----|
| Crecimiento personal | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 20 |
| Aprobar como objetivo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Satisfacción por cerrar una etapa | x | x | x | x | | | x | | x | | | x | | x | | | | | | x | | 9 |
| Género | F | F | O | F | F | F | M | M | F | M | F | F | F | F | M | F | M | M | M | M | F | |

Se puede observar que todos los entrevistados perciben que las evaluaciones han aportado un crecimiento en el plano personal, señalando, de forma recurrente, que los motiva a superarse y promoviendo confianza en sí mismo. Piensan que estas instancias colaboraron en administrar mejor el tiempo.

En particular, nueve de ellos, expresan la satisfacción por cerrar un ciclo pendiente en su vida.

Para sostener estas afirmaciones se tomaron dos citas:

Me produce satisfacción personal poder cerrar este ciclo y, además, poder refrescar un poco eso que en su momento no le presté tanta atención, es cultura general, uno se enriquece de saber ciertas cosas y de aprender. E12.

“La satisfacción de que uno se desarrolla, de hacerle un aporte inmenso a mi vida. Eso me hace feliz, completar algo pendiente” E3.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se expone la relación entre los resultados obtenidos en la investigación y el marco teórico referencial; de esta manera iniciamos lo que Cisterna (2005) denomina el tercer nivel de triangulación. La triangulación se realiza tomando en cuenta dimensiones, categorías y subcategorías apriorísticas, con el fin de interrelacionar los datos obtenidos y encontrar puntos de contacto entre ellas.

El investigador resuelve relacionar los objetivos con dimensiones y categorías, mediante el uso de tablas que permitan visualizar las expresiones recabadas. De esta forma se interpretarán, dentro del marco teórico referencial, los aspectos que los estudiantes priorizan.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, el perfil de la muestra se conoce a través del análisis de la dimensión personal; allí se observó que la población del Plan 94 está marcada por la heterogeneidad en varios aspectos: diversidad etaria muy amplia, ocupación laboral -sea en empleos estables o zafrales- y enfrentamiento a dificultades personales para conciliar estudio, trabajo y familia. Estos rasgos coinciden, en varios aspectos, con las características que el reglamento de evaluación y pasaje de grado para este Plan (CES, 2018) señala como condiciones necesarias para incluir a los alumnos en esta propuesta educativa.

La tabla 22 pretende expresar los aspectos que los entrevistados priorizan en dos subcategorías apriorísticas de su biografía escolar.

Tabla 22

Dimensión Personal: aspectos priorizados por los alumnos

| Dimensión | Categoría y subcategorías | Expresiones |
|-----------|---------------------------|--------------------------------------|
| Personal | Biografía escolar | Vínculos entre compañeros de clase |
| | | Historias de éxitos |
| | | Dedicación y empatía de los docentes |
| | | Mejora laboral |
| | Revinculación | Ayudar a hijos |
| | | Crecimiento personal |

Referenciando la investigación de Toth (2018) y la de Cabrera Borges (2016), se observa la importancia que otorga la muestra a los vínculos afectivos generados durante la experiencia educativa. Estos vínculos abarcan tanto los creados entre los compañeros de clase, como

aquellos que se generan con los docentes, de quienes se destaca su empatía y dedicación. Estos dos aspectos son señalados, por los participantes, entre las experiencias positivas del Plan.

Se recuerda que esta población está integrada por estudiantes, que en algún momento se desvincularon del sistema educativo formal y, que, impulsados por distintos motivos, se reinsertaron. Los motivos expresados para el regreso son: en primer lugar, mejorar su situación laboral; en segundo lugar, el deseo de ser un ejemplo para sus hijos y, por último, la decisión de cerrar un ciclo en sus vidas.

Los aspectos observados en relación con la reinserción coinciden plenamente con las conclusiones dadas por da Silva (2020), ella lo expresa en estos términos: “la voluntad de dar mejores condiciones de vida a su familia, ... la recuperación de la autoestima y la intención de ser un ejemplo para sus hijos” (p. 7). En particular, Knowles et al. (2020) hablan de factores internos, donde ubican la autoestima; y factores externos, entre los que ubican la mejora laboral. Estos dos factores (internos y externos) coinciden con los motivos de reinserción ya que la autoestima aparece en la dimensión experiencial, como se ve en la tabla 23.

En cuanto a los motivos laborales (factor externo), apreciamos que ocupan un lugar preponderante en la decisión de retomar la educación formal, así como también para desvincularse de ésta. Estas respuestas coinciden con lo que afirma Cabrera (2016) cuando sostiene que los motivos laborales es una de las causas prioritarias para desvincularse, y con la investigación de da Silva (2020), cuando los entrevistados señalaron que retoman los estudios para obtener una mejora laboral.

Si observamos las expresiones con carga afectiva, encontramos, en las tablas 22 y 23, que el crecimiento personal, el miedo a fallar y la autoestima están muy presentes en los entrevistados al momento de responder sobre los motivos de su revinculación y la continuidad en el sistema educativo formal.

Tabla 23*Dimensión Experiencial: aspectos que los estudiantes priorizan*

| Objetivo | Dimensión y categorías | Expresiones | |
|--|---------------------------------|---|--------------------------|
| Identificar las dificultades percibidas, por estudiantes del Plan 94 de EMS, en instancias de evaluación. | Dificultades ante la evaluación | Falta de tiempo | |
| | | Miedo a fallar | |
| Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas. | Expectativas | Evaluar actitudes, hábitos y destrezas | |
| | | Atender la comunicación oral | |
| | Competencias adquiridas | Evaluar el conocimiento interiorizado | |
| | | Escritura | |
| | | Comprensión lectora | |
| | | Oralidad | |
| | | Finalidades personales | Mejorar autoestima |
| | | | Identificar dificultades |
| | | | Demostrar mi esfuerzo |
| | | Percepción de las finalidades del docente | Plasmar mi compromiso |
| Autoevaluación | | | |
| Ver qué aprendimos | | | |
| | | Valorar el progreso | |

En relación con las dificultades en las instancias evaluativas, referenciamos las observaciones de la muestra con lo planteado por Toth (2018) quien pone de manifiesto que ante las instancias de evaluación surge el miedo al fracaso; los alumnos “se sienten más vulnerables ante los resultados que ellos perciben como negativos” (p. 53), destacando que las dificultades en el desempeño educativo les representa una preocupación recurrente.

Rajchman, en 2019 identifica la evaluación del aprendizaje como un factor generador de miedo. Otros investigadores (Anijovich, 2021; INEEd, 2015) señalan que la situación de tensión y malestar que genera la evaluación se debe a la aplicación de un modelo evaluativo tradicional donde no se implementan propuestas que prioricen los saberes previos y el trabajo colaborativo.

Toth (2018) señala que el Plan 94

... posee elementos, que dan cuenta de una continuidad muy arraigada en la educación uruguaya, como son las pruebas escritas e individuales, dejando de lado otras propuestas que prioricen los saberes de su población estudiantil y el trabajo colaborativo. Más aún, teniendo en cuenta que se trata, mayoritariamente, de una población ..., que posee diversas trayectorias educativas y experiencias de vida que pueden ser volcadas para enriquecer el trabajo en el aula. (p. 95)

Hoy sabemos que las instancias evaluativas buscan conocer la manera de pensar o hacer de los estudiantes, pues un conocimiento nuevo se construye basado en la experiencia y saberes adquiridos a lo largo de la vida; la trayectoria de vida condiciona, en parte, lo que se aprende y cómo se aprende (da Silva, 2020; Reichardt y Silva, 2020; Sanmartí, 2007).

En este contexto, esta investigación entendió que los saberes previos de esta población estudiantil pueden aprovecharse al relacionarlos con el contenido programático de las asignaturas, pero, frente a la pregunta qué aspectos esperan los estudiantes que sus docentes valoren en las propuestas de evaluación, no se registran respuestas que se asocien con la aplicación de conocimientos adquiridos con la experiencia de vida (ver apartado 4.2.2, p. 87).

Sin embargo, en esta subcategoría los estudiantes expresan que les gustaría que los docentes no dieran tanto énfasis a las evaluaciones en formato escrito y sugirieron atender la comunicación oral y el conocimiento interiorizado; hubo tres estudiantes que manifestaron que quitarían en nombre Prueba. Toth, en el 2018, e INNEd, en el 2015, habían exhortado la habilitación de otros formatos que contemplaran modificaciones al régimen de pruebas.

En este sentido, los referentes teóricos (EDUY21, 2017; INEEd, 2015; Ravela et al., 2014) plantean la necesidad de revisar las técnicas y estrategias utilizadas para evaluar los aprendizajes; y buscan el desarrollo de un sistema evaluativo que permita conocer el grado de interiorización del conocimiento.

Por otra parte, el colectivo analizado reconoce que las pruebas han promovido la adquisición, primordialmente, de la escritura y la comprensión lectora como habilidades, y aquí la subcategoría de expectativas personales se entrelaza con la de competencias adquiridas, donde aparece como prioridad atender la comunicación oral (ver tabla 23).

Sobre la finalidad personal, con respecto a las instancias de evaluación, se observa que la autoestima relacionada con el esfuerzo que los estudiantes deben hacer para conciliar estudio, trabajo y familia, son factores que inciden en el rendimiento académico; esta experiencia tiene

repercusiones relevantes más allá de la obtención de una buena calificación, aunque este aspecto resulte primordial para la promoción académica. Estas observaciones coinciden con las comprobaciones que varios investigadores (Borja et al., 2021; Gutiérrez, 2017; Pulido y Herrera, 2017) han destacado, en cuanto a la relación existente entre los factores personales - motivación, expectativas y emociones- de los estudiantes y el desempeño académico. Borja et al. (2021) señalan que el esfuerzo es uno de “los elementos a los que el estudiantado acude con más frecuencia para justificar los resultados de su rendimiento académico” (p. 58).

En este contexto se manifiesta el compromiso de los estudiantes con sus responsabilidades educativas; identifican sus logros, dificultades y buscan caminos para mejorar su rendimiento siendo capaces, así, de regular su proceso de aprendizaje. Así, estos alumnos se aproximan al concepto de evaluación formadora. Tomando las palabras de Sanmartí (2007), una de las características de la evaluación formadora es que el alumno es responsable de regular sus procesos de aprendizaje y es consciente de su evolución; de este modo se instala el andamiaje necesario para progresar en la incorporación de conocimiento y mejorar el desempeño académico; el compromiso con el estudio promueve esta perspectiva de evaluación.

Con relación a la percepción de las finalidades docentes de las instancias de evaluación, los estudiantes aprecian, en primer lugar, la autoevaluación misma del docente y luego, el reconocimiento del aprendizaje del estudiante y la valoración de su progreso. En este sentido, las investigaciones del INNEd en 2015 mostraban que la finalidad de la evaluación era percibida, por los estudiantes, como un instrumento para examinar y calificar, pero que no tomaba en cuenta el proceso realizado. Estas diferencias pueden estar relacionadas, con que, en la presente investigación, la mirada de estos estudiantes está enriquecida por la experiencia de vida, y el valor, que ellos mismos le otorgan a la instancia de evaluación (Aljohani, 2020)

La concepción de las instancias de evaluación, como proceso formativo, también está presente en la muestra; allí el alumno expresa que los docentes buscan autoevaluarse para mejorar el desempeño de sus estudiantes. Es decir, que esas instancias están orientadas a “identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2007, p. 21). Además, afirman, que son un medio para valorar qué han aprendido y cuánto han progresado, concuerda con lo expresado por Esquivel (2009): “Permite ofrecer información a los estudiantes y a los profesores sobre los aprendizajes logrados en un momento determinado de estos procesos” (p. 128).

Sobre la incidencia de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación a nivel emocional, los estudiantes atribuyen al momento de ser evaluados una serie de sensaciones: nervios y miedo a equivocarse (ver Tabla 24).

Tabla 24

Dimensión Incidencias: aspectos que los estudiantes priorizan

| Objetivo | Dimensión y subcategorías | Expresiones |
|--|---------------------------|------------------------------------|
| Explorar y describir la incidencia a nivel emocional, académico y social de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación, desde la perspectiva de estudiantes del Plan 94 EMS. | Emocional | Nervios |
| | | Miedo a equivocarse |
| | Académico | Tiempo |
| | | Cerrar un ciclo |
| | | Motivación para continuar |
| | | Miedo a fallar |
| | | Familia |
| | | Mejora laboral |
| | | Seguridad ante compañeros de clase |
| | | Social |

Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013) ponen de manifiesto que antes y durante las pruebas de evaluación se produce, en estudiantes de la Universidad de Vigo, que serán profesores de Educación Media, sensaciones negativas, principalmente nerviosismo. Otras investigaciones señalan que emociones de desagrado y excitación pueden influir en el rendimiento académico y fracaso escolar (Anzelini et al., 2020; Borrachero y Bermejo, 2014; Pulido y Herrera, 2017).

Lo expuesto por estos investigadores también se manifiesta en las respuestas de los estudiantes, respecto a la incidencia en la vida académica, cuando agregan que perder una prueba o examen influye en la motivación para continuar estudiando, pues, dada su edad, desean cerrar esta etapa educativa. El hecho de que la mayoría de los estudiantes, 11 en 20, asocien la aprobación de las pruebas con un debilitamiento en su relación con el sistema educativo formal, coincide con lo expuesto por da Silva (2020), la misma afirma que la permanencia en el sistema educativo formal, de esta población, es un vínculo muy frágil.

Comparando las tablas 23 y 24 se observa, nuevamente, que la expresión con carga afectiva miedo a fallar está muy presente en los entrevistados e incide a nivel emocional y en el desempeño académico. Ninguno de los entrevistados asoció las instancias de evaluación con

emociones de agrado o relajación, ninguno expresó orgullo de lo aprendido; referenciando a Anijovich (2021), en un concepto tradicional de evaluación, ésta es vista como una situación de tensión, malestar.

Sobre las incidencias en el ámbito social, los participantes destacan la alegría en la familia y la posibilidad de mejora laboral que les otorga la aprobación de una instancia de evaluación. De hecho, en otras investigaciones también se puso de manifiesto la importancia del núcleo familiar y la búsqueda de mejores oportunidades laborales (Borja et al., 2012; da Silva, 2020).

Sobre los vínculos que establecen entre compañeros de clase, observando las tablas 20 y 22, se visualiza que es un factor social que también priorizan.

Sobre el aporte, a nivel personal de las instancias de evaluación, los estudiantes destacan que tras la aprobación de éstas aparecen sentimientos de agrado (alegría, recompensa, recompensa), satisfacción por el crecimiento personal y el acercamiento al objetivo de cerrar una etapa en su vida; coincidiendo con hallazgos de la investigación realizada por Ricoy y Fernández (2013).

Tabla 25

Dimensión Retribución personal: aspectos que los estudiantes priorizan

| Objetivo | Dimensión | Expresiones |
|--|----------------------|-----------------|
| Indagar las expectativas y percepciones de estudiantes del Plan 94 de EMS sobre las instancias de evaluación propuestas. | Retribución personal | Crecimiento |
| | | Cerrar un ciclo |
| | | Alegría |
| | | Satisfacción |
| | | Recompensa |

Si comparamos las tablas 22, 24 y 25, se observa que están muy presentes las expresiones: crecimiento personal y cerrar un ciclo: es así como esta población ve a la educación para jóvenes y adultos, como una oportunidad de mejora en sus condiciones de vida (Arnaud, 2018; da Silva, 2020).

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este capítulo contempla: principales resultados de esta investigación, de acuerdo con los objetivos específicos, limitaciones de la tesis, reflexiones finales, posibles proyecciones hacia nuevas líneas de investigación y consideraciones personales.

6.1 Conclusiones

Este estudio indagó sobre la percepción de los estudiantes sobre las instancias de evaluación planteadas en el contexto del Plan 94 y, la incidencia de los resultados obtenidos en ellas; recolectando, así, información que permitió responder los objetivos enunciados y las preguntas de investigación. Se exponen a continuación las construcciones conceptuales a partir de los resultados más relevantes.

El primer objetivo consistió en identificar las dificultades percibidas, por estudiantes del Plan 94, en instancias de evaluación. Para lograr respuestas, se planteó la siguiente interrogante: ¿cuáles son los obstáculos que encuentran los estudiantes, pertenecientes a instituciones educativas públicas de la EMS, en las instancias de evaluación previstas en el Plan 94?

La investigación ha permitido reconocer dos factores de nivel personal, a destacar al momento de la evaluación: falta de tiempo disponible para la preparación de la prueba (relacionado con responsabilidades laborales y familiares antes mencionados en esta población), y el “miedo a fallar”.

El miedo al fracaso tiene gran incidencia en la muestra estudiada, muchos de ellos ya pasaron por experiencias negativas en la educación formal (Reichardt y Silva, 2020), llevando a que estén muy preocupados por su desempeño académico y a buscar diferentes caminos que le permitan mejorarlo, asumiendo, por parte de algunos participantes, incluso costos a nivel económico.

El segundo objetivo consistió en explorar y describir la incidencia a nivel emocional, académico y social de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación. Para alcanzar este objetivo se plantearon las siguientes interrogantes: ¿qué emociones generan las instancias de evaluación? ¿qué importancia les atribuyen a los resultados obtenidos en las instancias de evaluación en su experiencia vital?

A través de los relatos de los entrevistados se evidenció la carga emotiva presente en las respuestas dadas. Todos los participantes destacaron que la aprobación de las pruebas de

evaluación despierta emociones de agrado y relajación, ello aumenta su autoestima y los motiva a continuar su esfuerzo; es valorada como avance para llegar a los objetivos personales trazados (Bisquerra Alzina, 2016, p.4) y un motor que impulsa a la acción (Anzelini et al. 2020; Mora, 2012; Rodríguez, 2016).

Sin embargo, independientemente de los resultados aparecen frente a la instancia evaluativa otras emociones: nervios y miedo a equivocarse.

La evidencia demuestra que las instancias de evaluación generan una red de emociones contradictorias y complementarias, junto al miedo a equivocarse sobreviene, también, la satisfacción por la aprobación de una instancia (Pekrun et al, 2007).

La valoración de la importancia sobre los resultados obtenidos parte también de lo emocional y allí se destaca la satisfacción de cerrar un ciclo en su vida, y en el plano familiar el ser un ejemplo para sus hijos.

El tercer objetivo procuró indagar las expectativas y percepciones de estudiantes sobre las instancias de evaluación propuestas en el Plan. Para alcanzar este objetivo se plantearon dos preguntas de investigación: ¿qué esperan los estudiantes del Plan 94 de las instancias de evaluación? y ¿qué les han aportado las instancias de evaluación?

Las respuestas recabadas para la primera pregunta de investigación giraron, de forma unánime, en torno a un deseo de valoración de actitudes, hábitos y destrezas. No obstante, perciben a estas propuestas como incompletas, pues no contemplan otras habilidades más allá de la escritura, como por ejemplo la comunicación oral y/o el conocimiento interiorizado; sintiendo que se evalúa siempre de la misma manera y con los mismos instrumentos (Anijovich y Cappelletti, 2022). Al respecto, los estudiantes consideran que las pruebas parciales condicionadas a una evaluación escrita les significan un inconveniente para lograr un resultado satisfactorio en las instancias evaluativas.

La realidad anteriormente expuesta manifiesta contrastes entre la realidad y lo que el Plan especifica en su redacción, coexistiendo dos modelos evaluativos. Un modelo es el escrito en el Plan, que por su fecha de creación tiene una concepción de evaluación del aprendizaje que se circunscribe solo a evaluaciones escritas, con énfasis en los resultados logrados, con un sistema de calificación numérica inmediatamente posterior al desarrollo de los contenidos (CES, 2018). El otro modelo evaluativo es el que los estudiantes desearían que se llevara a cabo. Es un modelo que se focaliza en la evaluación para el aprendizaje, en los procesos, en la orientación y retroalimentación, donde la evaluación se realiza antes, durante y después del

desarrollo de los contenidos; y se le da lugar a la autoevaluación y a la evaluación entre pares, acompañado todo ello de seguimientos sistemáticos (Anijovich y Cappelletti, 2022; Sanmartí, 2007). En esta sinergia, el docente acompaña los procesos de aprendizaje de los estudiantes y contempla sus necesidades. La información obtenida a lo largo de ese proceso permite que los docentes tomen decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar, buscando la mejora y superación del alumnado.

En este sentido, el estudio ha permitido reconocer que la visión de los estudiantes es más abierta y está más alineada a las nuevas concepciones de evaluación, aprendizaje y proceso; los docentes realizan una práctica también más actualizada, aunque la redacción del Plan pareciera no acompañar esos tiempos. El acompañamiento de los docentes y el vínculo entre compañeros de clase, señalados por los entrevistados como las experiencias positivas de este Plan, promueven una evaluación formadora; donde el alumno dirige su proceso de aprendizaje a reflexionar sobre su propio desempeño (Gil y Padilla, 2009), lo cual lleva a mejorar el rendimiento en una instancia de evaluación (Sanmartí, 2007). Por lo expuesto, se observa, que, de alguna manera, los estudiantes aprecian la coexistencia de estos dos modelos reivindicando un modelo formativo y formador, que, en definitiva, sugieren.

Sobre el aporte de las instancias de evaluación, las respuestas recabadas señalan que estas han contribuido al crecimiento personal y al progreso hacia el objetivo de cerrar un ciclo en su vida. Esto demuestra la satisfacción personal, emoción de agrado, que auto perciben los estudiantes a partir del esfuerzo realizado.

Todos los entrevistados intentan vencer sus temores y miedo al fracaso, ven a la educación formal como un medio que les permite mejorar en lo laboral y ser ejemplo para sus familias y, desean culminar la EMS porque sienten que tienen una deuda pendiente: cerrar un ciclo; perciben que el Plan 94 les brinda: la posibilidad de concretar sus objetivos y una esperanza de avance para sus vidas.

6.2 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones de este estudio está en relación con el marco de referencia en el cual fue realizado. Se trata de una investigación llevada a cabo en un programa de maestría, lo cual implica: plazos acotados, un trabajo individual, no contar con una dotación económica. Estas condicionantes determinaron el alcance de la indagación, haciendo que la muestra fuera acotada a, solamente, dos centros educativos pertenecientes a un departamento del país. Una

investigación de mayor porte podría realizar un muestreo probabilístico, utilizando todos los centros que incluyen en su oferta educativa a el Plan 94 como el universo del estudio.

Otra limitante, asociada también con los plazos acotados, es la escasa exploración y desarrollo de modelos teóricos de evaluación.

Este estudio interactuó con una porción de la realidad, en un contexto espaciotemporal concreto. Los resultados permitieron a la investigadora acercarse a la complejidad del problema de estudio y aportar información solamente de la porción estudiada; sin lugar a dudas, la indagación en otros contextos contribuirá con nuevos elementos y mayor riqueza al conocimiento.

6.3 Reflexiones finales

Si bien el Plan 94 es una propuesta que contempla múltiples factores de una población con características particulares, posee elementos muy arraigados como lo son las pruebas escritas e individuales. Me pregunto si la implementación de nuevas formas de evaluación, que involucren los ricos saberes los estudiantes, adquiridos con diversas experiencias de vida, lograría transformar la evaluación de los aprendizajes en un proceso con connotación emocional de menor desagrado y, por ende, mejorar el rendimiento académico y reducir la desvinculación.

6.4 Proyecciones hacia nuevas líneas de investigación

En el intento de responder las interrogantes planteadas en esta investigación han surgido otras preguntas que podrían orientar nuevas líneas de investigación:

¿cuál es la perspectiva de los docentes del Plan 94 sobre la evaluación?

¿las propuestas de evaluación planteadas por los docentes para el Plan 94 son diferentes a las de otros planes de EMS?

¿qué estrategias podrían implementarse para promover procesos de regulación emocional?

6.5 Consideraciones personales

Ha sido para mí, no solo a nivel académico, un gran desafío. He aprendido a superar una diversidad de obstáculos, dado que iniciarme en la investigación conllevó adentrarse en una cultura con nuevos valores y pautas que exigen cambios en la lógica de pensar y en la producción escrita. Hablo de iniciarme, pues, mi formación docente fue en el Plan 86, el cual no incorporaba la asignatura Metodología de la investigación.

No obstante, me ayudó a desarrollar la capacidad de trabajar de forma denodada sin visualizar resultados a corto plazo, a sobreponerme a los intentos que no conducían obtener los resultados deseados y a una lucha, por momentos, contra la impotencia, la decepción y, en otros tramos, contra la procrastinación.

Por último, llegada esta instancia de entrega de la memoria final, me siento complacida con el proceso realizado a nivel personal y académico, no obstante, reconozco que el estudio podría tener un diseño diferente, con otros alcances y otras alternativas, que, sin duda, estarán entre las consideraciones que el tribunal de evaluación realice sobre este trabajo de investigación.

7. REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (s.f.). *Monitor educativo liceal*.
<http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales>
- Aljohani, O., & Alajlán, S. (2020). Motivating adult learners to learn at adult education schools in Saudi Arabia. *Adult learning*, 31(4), 150-160.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64.
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
https://www.researchgate.net/publication/284454342_El_aprendizaje_bajo_la_lupa_Nuevas_perspectivas_para_America_Latina_y_el_Caribe
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad ARCIS.
- Arnaud, M. (2018). Acreditar a tiempo: el plan 94 en la voz de sus protagonistas. [Tesis de licenciatura, Universidad de la República, Uruguay]. Repositorio de la Universidad de la República, Uruguay
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/19048/1/TS_Arnaud_Maximiliano.pdf
- Bermejo, M., & Borrachero, A. (2013). *Las Emociones y el Sistema de Evaluación en Secundaria*.
https://www.researchgate.net/profile/Ana-Borrachero/publication/269275264_Las_Emociones_y_el_Sistema_de_Evaluacion_en_Secundaria/links/548588f20cf2437065c9e02e/Las-Emociones-y-el-Sistema-de-Evaluacion-en-Secundaria.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio Moreno, O. Díaz Chica, E. Escalano Pérez & A. Rodríguez

- Martínez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Ediciones Universidad San Jorge.
- Borja, G., Martínez, J., Barreno, S., & Haro, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE*, 25(3), 54-77.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Cabrera Borges, C. (2016). La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay [Tesis doctoral, Universidad ORT, Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/2865>
- Camillioni, A. (1998). Escalas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camillioni, S. Celman, E. Litwin, & M. D. C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-176). Paidós
- Camors, J., Turnes, G., Rodríguez, E., Rodríguez, Y., & Cordano, N. (2020). De la «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (36), 69-95.
- Carreras, C. (2016). John Dewey: “En el principio fue la experiencia”. *Utopía y praxis latinoamericana*, 21(72), 69-77.
- Cayota, P. (2016). Trayectorias educativas en Secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia. En *Renovación curricular para la educación secundaria* (pp. 120-152). UNICEF, CES. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=170
- Ciencias Sociales. (2021, junio 21). *Conexiones – Rebeca Anijovich – Pensar la evaluación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W1vMeUIPtsU&t=1722s>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2020). “*Educación, juventud y trabajo: habilidades y*

competencias necesarias en un contexto cambiante”.

<http://repositorio.cepal.org/handle/11362/46066>

Consejo de Educación Secundaria (2018, marzo 9). Reglamento de Evaluación y Pasaje de grado, Plan 94 “Martha Averborg” (Resolución n.º 16).

https://www.ces.edu.uy/files/6159_17_y_agrs.pdf

Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas.*

<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit...pdf>

Creswell, J. (1998). *Investigación cualitativa y Diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones.*

<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

da Silva, J. (2020). Perfil do aluno e importância social da educação de jovens e adultos. *Anais Educon 2020, 14(3)*, 1-14.

D’Elía, L. (2010). Líneas fundamentales de la conducción democrática y participativa de la ANEP. En L. Yarzabal (Coord.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009* (pp. 39-66).

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1127/ANEP%2C%20Una%20transformacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Denzin, N. K., & Lincoln, I. S. (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.

EDUY21. (2017). *Cambio educativo y educación por el cambio. La evaluación de los aprendizajes en una agenda de transformación educativa.*

<http://www.eduy21.org/Documentos/1-Evaluacion-y-transparencia.pdf>

Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada.

En E. Martín & F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-144). Fundación Santillana.

Fabregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.

Fernández Aguerre, T. (Coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. UdelAR, CSIC.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2.^a ed.). Morata.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., & Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. En *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales* (pp. 639-648). CIAIQ2016. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009/985>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, J., & Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 85-103.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin & I. S. Lincoln. (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa 2* (pp. 38-78). Gedisa.
- Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de las emociones académicas en estudiantes de kinesología de una Universidad Privada de Concepción frente al proceso de evaluación de aprendizajes. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Concepción, Chile]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2823>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. McGraw Hill.
- Hidalgo, N., & Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464.
- Hughes, R. (2010). Un tratado para el ciberespacio. *Asuntos Internacionales*, 86(2), 523-541.
- Instituto Nacional de Evaluación y Estadística [INEEd]. (2015). *Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay. Resumen ejecutivo*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evaluacion-transito-educativo.pdf>
- Knowles, M. (2006). *Andragogía*. Oxford.

- Knowles, M., Holton III, E., Swanson, A., & Robinson, P. (2020). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. (9.^a ed.). Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lambin, J. (1995). *Marketing estratégico* (2.^a ed.). Mc Graw-Hill.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Manucci, M. (2007). Azar e incertidumbre en el desarrollo de la estrategia corporativa: Estrategia y Percepción. *Intangible capital*, (1), 28-32.
- Martín, J. F. (2005). Los factores definatorios de los grandes grupos de edad de la población: tipos, subgrupos y umbrales. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 9(181-204).
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Sage Publications.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5.^a ed.). Pearson Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Mejía Pérez, O. (2011). La investigación científico-social: Un debate epistemológico desde la educación. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 23-32.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23).
- Naciones Unidas (1983). *Directrices provisionales sobre clasificaciones internacionales uniformes de edades*. https://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_74s.pdf
- Nóvoa, A. (2015). Carta a un joven historiador de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 23-58.
<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14111/12813>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Prensa Académica.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: a control value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. UNESCO
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Quivy, C. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Rajchman, A. (2019). ¿Cómo se evalúan los aprendizajes de Matemática en Educación Secundaria según las perspectivas de docentes y estudiantes en 10 liceos de Montevideo? [Tesis de maestría, Universidad ORT, Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4018>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Vol. 7). Ediciones Morata.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro.
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de educación básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, (41), 20-45.
- Reichardt, M., & Silva, C. (2020). A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Caderno Intersaberes*, 9(23), 58-70.

- Ricoy, M. C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-341. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451006.pdf>
- Rodríguez, Y. C. (2016). *Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista vinculando. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Aljibe.
- Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional* (13.ª ed.). Pearson.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Panapo.
- Saebra, D. A., & Lima, J. R. (2016). Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, 1(3), 20-31.
- Salgado, O. (2011). El papel de la percepción en la toma de decisiones de la alta dirección. *Iberforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(12), 156-173.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 16-23.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.
- Sautu, R., Bondiolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tan, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). La influencia de las emociones académicas en los efectos del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 18(18), 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Toth, L. (2018). La EMS para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo. [Tesis de maestría, Universidad de la República.]. Repositorio de la Universidad de la República, Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20918>
- Uruguay (2019, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/educacion/>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/alte/article/view/588>
- Zorrilla de San Martín, V. (2021). El diseño de la evaluación de los aprendizajes en los últimos veinticinco años en educación primaria. [Tesis doctoral, Universidad ORT, Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/92070>

ANEXOS

Anexo A. Solicitud para acceso al campo de investigación

Piriápolis, 27 mayo de 2022.

Sra. directora de la Dirección General de Educación Secundaria

Lic. Jenifer Cherro

De mi mayor consideración:

Quién suscribe, Profesora Adriana Irigoyen, actualmente está cursando el tercer semestre de la Maestría en Educación en la Universidad ORT Uruguay y comenzando con la preparación de la tesis correspondiente, se adjunta comprobante de estudios de la Universidad. Dicha tesis se enmarca en la línea de investigación en enseñanzas y aprendizajes de la universidad ya mencionada.

En el marco de dicho posgrado, la temática de la investigación se relaciona con la perspectiva sobre la evaluación que tienen estudiantes, en el marco del Plan 94. La investigación titulada: “La percepción de los estudiantes adultos sobre la evaluación. Un estudio en centros de EMS en el departamento de Maldonado”, tiene como propósito conocer y comprender la percepción que tienen los estudiantes sobre las instancias de evaluación y su incidencia a nivel académico, personal y social. La literatura científica sostiene que la mayoría de los estudiantes suelen enfrentar dificultades y tensiones en estas instancias. La investigación entiende que la experiencia de vida de estos estudiantes los posiciona desde un lugar especial ante el saber y resulta, por tanto, significativo incorporar su visión específica sobre el tema para develar interrogantes sobre esta problemática y se pueda continuar profundizando en esta línea de investigación.

Se solicita autorización para realizar el trabajo de campo con alumnos mayores de edad, que deseen participar de forma voluntaria, de dos centros educativos del departamento de [REDACTED], en particular [REDACTED]
[REDACTED]

En el trabajo de campo se emplearán como técnica de recolección de datos:

- la realización de entrevistas a alumnos mayores de edad.

Los datos y resultados obtenidos se utilizarán exclusivamente para los fines académico para los cuales se solicitaron.

- i. No se interferirá con la actividad de los centros educativos.
- ii. El resultado de la investigación se presentará en la División Planeamiento Educativo.
- iii. En todos los casos deberá respetarse la normativa vigente en materia de protección de datos personales ajustando la conducta a Derecho.

Sin otro particular, saluda a Ud. atentamente.

Prof. Adriana Irigoyen

Celular: [REDACTED]

Correo electrónico: [REDACTED]



Anexo B. Resolución de acceso al campo de investigación



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Resolución N° 3848

Exp. 2022-25-3-003430

Montevideo, 16 SET. 2022

VISTO: Las presentes actuaciones por las cuales la Prof. Adriana IRIGOYEN GONZÁLEZ, C.I. 3.862.128-6, docente efectiva de la asignatura Química e interina de la asignatura Informática, solicita autorización para realizar su Proyecto de Investigación denominado "La percepción de los estudiantes adultos sobre la evaluación. Un estudio en centros de Educación Media Superior en el departamento de Maldonado".

CONSIDERANDO: I) Que de acuerdo a la constancia que luce en f.1, el mencionado Proyecto se enmarca en el tercer semestre que cursa la referida docente en el Master en Educación impartido por la Universidad ORT Uruguay, y tiene como propósito conocer y comprender la percepción que tienen los estudiantes adultos (Plan 1994) sobre las instancias de evaluación y su incidencia a nivel académico, personal y social;

II) que en ese sentido, la Prof. Irigoyen solicita autorización para realizar el trabajo de campo con alumnos mayores de edad que deseen participar de forma voluntaria, de los Liceos: [REDACTED] y [REDACTED]

III) que asimismo, señala que la técnica de recolección de datos consistirá en: a) entrevistas semi-estructuradas a los referidos alumnos, b) producción de un dibujo en el cual los estudiantes representen experiencia vivida y c) redacción de un texto muy breve y justificación de su realización. La actividad será planificada de forma de no interferir en el normal funcionamiento de las Instituciones y el resultado de la Investigación se remitirá a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa;

IV) que tanto la Inspección Coordinadora Regional Este como la Subinspección General Docente, toman conocimiento de obrados (folios 48 y 49) y manifiestan conformidad con la realización del Proyecto, debido a que la

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Dirección General de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARÍA-S. RESOLUCIONES Y DECRETOS BD/GAF/vr
2022/TESIS, PROYECTOS E INVESTIGACIONES/IRIGOYEN Adriana - "La percepción de los estudiantes
adultos..." Liceos de Maldonado.

temática a investigar puede favorecer y ampliar el conocimiento sobre la vivencia y la percepción que tienen los estudiantes de los turnos nocturnos ante la evaluación, no oponiendo reparos al planteo;

V) que teniendo en cuenta lo informado por las Inspecciones respectivas, la Inspectora General Docente expresa que no opone reparos a la autorización de la solicitud formulada en obrados (f.51).

ATENTO: a lo expuesto.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, RESUELVE:

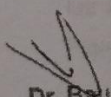
1) Autorizar a la Prof. Adriana IRIGOYEN GONZÁLEZ, C.I. 3.862.128-6, docente efectiva de la asignatura Química e interina de la asignatura Informática, a realizar el Proyecto de Investigación denominado "La percepción de los estudiantes adultos sobre la evaluación. Un estudio en centros de Educación Media Superior en el departamento de Maldonado" a llevarse a cabo en los Liceos de [REDACTED]

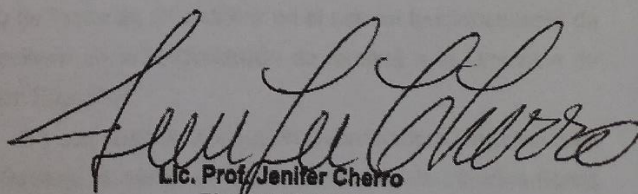
2) Hacer saber a la peticionante y a las Direcciones liceales que la actividad no podrá interferir con el normal desarrollo de los cursos.

3) Establecer que una vez culminada la investigación y previo a cualquier publicación o difusión de los resultados que se tenga previsto realizar, se deberá elevar a la Inspección de Institutos y Liceos y a los Liceos campo de estudio, un informe incluyendo las resultancias obtenidas.

Pase a la Inspección Coordinadora Regional Este y a través de la misma a la Inspección de Institutos y Liceos correspondiente quien deberá notificar a la peticionante y a los Liceos involucrados.

Cumplido, manténgase en reserva en la Inspección Coordinadora Regional Este hasta tanto se de cumplimiento al RESUELVE 3) de la presente Resolución.


Dr. Bautista Dubagón
Secretario General
Dirección General de Educación Secundaria


Lic. Prof. Jenifer Cherro
Directora General
Dirección General de Educación Secundaria

Anexo C. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,

C.I.:

He sido invitado/a para participar como voluntario/a del estudio “La percepción de los estudiantes adultos sobre la evaluación en EMS”, desarrollado por Adriana Irigoyen, en el marco del programa de formación, Máster en Educación de la Universidad ORT-Uruguay.

El foco del diagnóstico es: estudiar y comprender las percepciones de los estudiantes adultos sobre las instancias de evaluación del Plan 94, en instituciones educativas públicas de la EMS, en un departamento de la región Este del Uruguay.

Se asegura estricta confidencialidad de toda la información vertida en esta entrevista. Nunca se develará la identidad del entrevistado. Los datos obtenidos se usarán solo con fines académicos.

Entiendo que:

1. El propósito y la naturaleza del estudio se me ha descrito.
2. Se garantizará el anonimato de las fuentes en todo momento.
3. La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Tengo el derecho a no aceptar participar o retirarme de esta entrevista en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para mí.
4. La entrevista se grabará (audio y/o audio e imagen), y posteriormente será transcripta.
5. Recibo una copia de este consentimiento informado.
6. Mi firma significa que declaro haber leído y entendido todas las condiciones de este consentimiento y estoy de acuerdo en colaborar con este estudio.

.....

Firma

.....

Fecha

Anexo D. Invitación a estudiantes

Te invito a participar, como informante, en la investigación que llevo a cabo en el marco de la Maestría en Educación que estoy cursando.

La misma busca conocer cómo percibes tu revinculación con el sistema educativo. Entiendo que tu experiencia de vida te posiciona en un lugar especial ante el saber y resulta, por tanto, significativo incorporar tu visión específica sobre el tema.

Para conocer tus vivencias, llevo a cabo una entrevista que tiene una duración, aproximada, de 15 minutos, de la cual garantizo el anonimato y que la información brindada se utilizará solamente con fines académicos.

Desde ya muchas gracias.

Adriana Irigoyen

Tel: [REDACTED]

Anexo E. Validación del instrumento por juicio de experto 1.

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Parte 1: Datos de identificación del experto

Nombre y apellido: _____

Formación académica: I.P.A (Asignatura Literatura)

Áreas de especialización: Estudios en Facultad de Humanidades: Licenciatura en Letras

Cargo/Categoría: _____

Institución académica: _____

Fecha de realización de la validación: 22/07/2022

Parte 2: Información sobre la investigación

Objetivo general: Estudiar y comprender las percepciones de estudiantes adultos sobre las instancias de evaluación del Plan 94, en instituciones educativas públicas de la Educación Media Superior en un departamento perteneciente a la región este del Uruguay.

Objetivos específicos:

1. Identificar las expectativas y dificultades presentes en las instancias de evaluación, desde la perspectiva de estudiantes adultos del Plan 94 de EMS.
2. Reconocer cómo inciden en el aspecto, académico y social los resultados obtenidos en las instancias de evaluación planteadas a los estudiantes del Plan 94 de EMS.
3. Categorizar a los estudiantes adultos, del Plan 94 de EMS, según sus percepciones de las instancias de evaluación.

Informantes: estudiantes adultos que cursan 5° o 6° año de EMS, Plan 94.

Instrumento de recolección de información: entrevista semiestructurada.

Parte 3: Guía para valoración de un Instrumento Cualitativo

Por favor, valore los siguientes aspectos del cuestionario de acuerdo con los criterios que se detallan

| CATEGORÍAS | INDICADORES |
|--|---|
| <p>Suficiencia</p> <p>Los elementos que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. No son suficientes para la dimensión 2. Miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total 3. Se deben agregar categorías o subcategorías para poder evaluar la dimensión completamente 4. Son suficientes |
| <p>Claridad</p> <p>El indicador se comprende fácilmente; su sintaxis y semántica son adecuadas</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. No son claros 2. Requieren varias modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado y/o redacción 3. Requieren una modificación muy específica de algunos de los términos 4. Son claros, con sintaxis y semántica adecuada |
| <p>Coherencia</p> <p>El indicador tiene relación lógica con la dimensión que se está midiendo</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. No tiene relación lógica con la dimensión 2. Tiene una relación tangencial con la dimensión 3. Tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo 4. Se encuentra completamente relacionado con la dimensión |
| <p>Pertinencia</p> <p>El indicador es esencial porque contribuye a entender el objeto de estudio</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Puede eliminarse sin verse afectada la comprensión de la dimensión 2. Tiene alguna relevancia, pero otro indicador puede estar incluyendo lo que mide éste 3. Es relativamente importante 4. Es muy importante y debe ser incluido |

Nota: Adaptado de Escobar y Cuervo (2008); Galicia Alarcón et al (2017).

Parte 4: Validación del Instrumento

Por favor, valore el cuestionario de 1 a 4 de acuerdo con los criterios que se detallan en la Guía para valoración del instrumento cualitativo

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia | Observaciones |
|-----------|----------------------|--------------------------|--|--|----------|------------|-------------|-----------------------------------|
| Personal | Atributos personales | Edad | En qué franja de edad te ubicas: 18-29 / 30-39/ 40-49 / 50-59/ 60 o más | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Sexo | ¿Con qué género te identificas? | 4 | 3 | 4 | 4 | Se supiere "femenino" |
| | | Estado civil | ¿Cuál es tu estado civil? | 4 | 4 | 4 | 4 | en la subcategoría |
| | | Trabajo | ¿Trabajas? | 4 | 3 | 4 | 4 | En la subcategoría |
| | | | ¿De forma estable o zafral? | 4 | 4 | 4 | 4 | "trabajo" se supiere |
| | | Año que cursa | ¿Qué año cursas? | 4 | 4 | 4 | 4 | "ocupación" |
| | | | ¿Qué asignaturas cursas actualmente? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Orientación | ¿Qué orientación cursas? | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| | Contexto familiar | Integración familiar | ¿Cómo está integrado tu núcleo familiar? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Personas a cargo | ¿Tienes personas a cargo? ¿Mayores o menores de edad? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Contexto social | Barrio de residencia | ¿En qué barrio vives? | 4 | 3 | 4 | 4 | Se supiere: "lugar de residencia" |
| | Biografía escolar | Historias de éxitos | ¿Qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar? | | | | | |
| | | | ¿Tienes experiencias positivas en este Plan 94 para adultos? | | | | | |
| | | Historias de fracaso | ¿Qué motivos te llevaron a dejar el liceo? ¿Qué motivos te llevaron a retomar los estudios? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | | Tiempo de interrupción de los estudios | ¿Por cuánto tiempo te desvinculaste de la Educación Media? | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Otras observaciones: | | | | | | | |

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia | Observaciones |
|--------------|--|--|--|-------------|----------|------------|-------------|---|
| Experiencial | Dificultades ante la evaluación | Miedo a equivocarse | ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación? | 2 | 4 | 4 | 4 | Se sugiere realizar otras preguntas en la Categoría "Dificultades ante la evaluación". |
| | | No comprender la propuesta | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Expectativas | Aplicar conocimientos adquiridos con la experiencia de vida | ¿Qué esperas de las propuestas de evaluación? | | | | | Se sugiere reformular la pregunta "¿Qué esperas de las propuestas de evaluación?", concretizándola. |
| | | Que se evalúen actitudes, hábitos, valores, destrezas | | | | | | |
| | | Obtener una buena calificación | | | | | | |
| | Competencias adquiridas | Capacidad de utilizar el conocimiento para describir y explicar fenómenos cotidianos | ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Competencia lingüística | ¿Consideras que la evaluación te permite desarrollar alguna de esas habilidades? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Capacidad de formular conclusiones fundamentadas | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Finalidades personales de las instancias de evaluación | Adquirir confianza en torno a lo que pueden alcanzar | ¿Qué finalidad tiene, para ti, la evaluación? | | | | | Se sugiere revisar la Categoría "Finalidades personales..." y las subcategorías correspondientes para formular las preguntas. |
| | | Refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro | | | | | | |
| | | Mejorar autoestima | | | | | | |
| | | Identificar dificultades en el proceso de aprendizaje | | | | | | |
| | Percepción de las Finalidades docentes de | Recabar notas | Según tu opinión, ¿qué les importa a los docentes cuanto te evalúan? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Recoger información sobre el proceso de aprendizaje | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Valorar el progreso | | 4 | 4 | 4 | 4 | |

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia | Observaciones |
|---|--|--------------|---|-------------|----------|------------|-------------|---|
| Categorización | Crecimiento personal | | Después de haber pasado varias etapas de evaluación, ¿qué sientes que te han aportado las evaluaciones en el plano personal, laboral o académico? | | | | | |
| | Aprobar como objetivo | | | | | | | |
| | Satisfacción personal por cerrar una etapa trunca del pasado | | | 4 | 3 | 4 | 4 | Es necesario adaptar el vocabulario al contexto del alumno. |
| Otras observaciones: A "etapas trunco del pasado" corresponde: 'ciclo in en eluso'. | | | | | | | | |

| Valoración general del cuestionario | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia |
|---|-------------|----------|------------|-------------|
| | | 4 | 4 | 4 |
| Comentarios generales Se destaca el nivel de suficiencia, en general, para todos los ítems que se detallan en la Guía, solo resta puntualizar el uso de algunos términos en los casos que se indican. | | | | |

Firma del validador:



Fecha:

22.07.2022

Anexo F. Validación del instrumento por juicio de experto 2.

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Parte 1: Datos de identificación del experto

Nombre y apellido del juez: [REDACTED] _____

Formación académica: Profesora de Historia, Licenciada en Educación, Magister en Políticas públicas _____

Áreas de especialización: Educación y patrimonio _____

Cargo/Categoría: Tutora de trabajos de investigación Maestría en Educación _____

Institución académica: Universidad ORT _____

Fecha de realización de la validación: Agosto 8, 2022 _____

Parte 2: Información sobre la investigación

Objetivo general de la investigación: Estudiar y comprender las percepciones de estudiantes adultos sobre las instancias de evaluación del Plan 94, en instituciones educativas públicas de la EMS en un departamento perteneciente a la región este del Uruguay.

Informantes: estudiantes adultos que cursan 5° o 6° año de EMS, Plan 94.

Instrumento de recolección de información: entrevista en profundidad

Parte 3: Guía para valoración de un Instrumento Cualitativo

Por favor, valore los siguientes aspectos del cuestionario de acuerdo con los criterios que se detallan

| CATEGORÍAS | INDICADORES |
|---|--|
| Suficiencia Los elementos que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta. | <ol style="list-style-type: none">1. No son suficientes para la dimensión2. Miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total3. Se deben agregar categorías o subcategorías para poder evaluar la dimensión completamente4. Son suficientes |
| Claridad El indicador se comprende fácilmente; su sintaxis y semántica son adecuadas | <ol style="list-style-type: none">1. No son claros2. Requieren varias modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado y/o redacción3. Requieren una modificación muy específica de algunos de los términos4. Son claros, con sintaxis y semántica adecuada |
| Coherencia El indicador tiene relación lógica con la dimensión que se está midiendo | <ol style="list-style-type: none">1. No tiene relación lógica con la dimensión2. Tiene una relación tangencial con la dimensión3. Tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo4. Se encuentra completamente relacionado con la dimensión |

| | |
|---|--|
| <p>Pertinencia</p> <p>El indicador es esencial porque contribuye a entender el objeto de estudio</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Puede eliminarse sin verse afectada la comprensión de la dimensión 2. Tiene alguna relevancia, pero otro indicador puede estar incluyendo lo que mide éste 3. Es relativamente importante 4. Es muy importante y debe ser incluido |
|---|--|

Nota: Adaptado de Escobar y Cuervo (2008); Galicia Alarcón et al (2017).

Parte 4: Validación del Instrumento

Por favor, valore el cuestionario de 1 a 4 de acuerdo con los criterios que se detallan en la Guía para valoración del instrumento cualitativo

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia | Observaciones |
|-----------------|----------------------|----------------------|---|-------------|----------|------------|-------------|---|
| Personal | Atributos personales | Edad | En qué franja de edad te ubicas: 18 - 29 / 30- 39/ 40 -49 / 50-59/ 60 o más | 4 | 4 | 4 | 3 | |
| | | Sexo | ¿Con qué género te identificas? | 4 | 4 | 4 | 3 | |
| | | Estado civil | ¿Cuál es tu estado civil? | 4 | 4 | 4 | 3 | |
| | | Trabajo | ¿Trabajas? ¿De forma estable o zafra? | | 3 | | | Hay dos preguntas en una misma subcategoría |
| | | Año que cursa | ¿Qué año cursas? ¿Cursas todas las asignaturas? | | 3 | | | Hay dos preguntas en una misma subcategoría |
| | | Orientación | ¿Qué orientación cursas? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Contexto familiar | Integración familiar | ¿Cómo está integrado tu núcleo familiar? | | | 1 | 1 | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------|--|--|---|---|---|---|----------------------|
| | | Personas a cargo | ¿Tienes personas, mayores o menores de edad, a cargo? | | | 1 | 1 | Dos preguntas en una |
| | Contexto social | Barrio de residencia | ¿En qué barrio vives? | | | 1 | 1 | |
| | Biografía escolar | Historias de éxitos | ¿Qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar? | 2 | 4 | 2 | 1 | |
| | | Historias de fracaso | ¿Qué motivos te llevaron a dejar el liceo? ¿Qué motivos te llevaron a retomarlo? | 3 | 2 | 2 | 1 | Dos preguntas en una |
| | | Tiempo de interrupción de los estudios | ¿Por cuánto tiempo te desvinculaste de la Educación Media? | 3 | 2 | 2 | 1 | |
| Otras observaciones: | | | | | | | | |

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia | Observaciones |
|--------------|---------------------------------|---|--|-------------|----------|------------|-------------|---------------|
| Experiencial | Dificultades ante la evaluación | Miedo a equivocarse | ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | No comprender la propuesta | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Expectativas | Aplicar conocimientos adquiridos con la experiencia de vida | ¿Qué esperas de las propuestas de evaluación? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Que se evalúen actitudes, hábitos, valores, destrezas | | 4 | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|---|---|--|
| | | Obtener una buena calificación | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Competencias adquiridas | | Capacidad de utilizar el conocimiento para describir y explicar fenómenos cotidianos | ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Competencia lingüística | ¿Consideras que la evaluación te permite desarrollar alguna de esas habilidades? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Capacidad de formular conclusiones fundamentadas | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Finalidades personales de las instancias de evaluación | | Adquirir confianza en torno a lo que pueden alcanzar | | | 1 | 3 | 3 | |
| | | Refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro | ¿Qué finalidad tiene, para ti, la evaluación? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Mejorar autoestima | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Identificar dificultades en el proceso de aprendizaje | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Recabar notas | | 4 | 2 | 4 | 4 | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|---|--|---|---|---|---|--|
| | Percepción de las Finalidades docentes de las instancias de evaluación | Recoger información sobre el proceso de aprendizaje | Según tu opinión, ¿qué les importa a los docentes cuanto te evalúan? | 4 | 4 | 4 | 4 | El verbo recabar da idea que se recoge, sería más apropiado establecer o asignar |
| | | Valorar el progreso | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Decidir aprobación o no aprobación | | 3 | 2 | 3 | 2 | SIMILAR AL SIGUIENTE |
| | | Preparar para acreditar examen/prueba final | | 3 | 3 | 3 | 2 | |
| Otras observaciones: | | | | | | | | |

| Dimensión | Categoría | Subcategorías | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertenencia | Observaciones |
|-------------|-----------|--|--|-------------|----------|------------|-------------|------------------------------------|
| Incidencias | Emocional | Agrado | ¿Cómo vives las instancias de evaluación? / Cuando piensas en evaluación, ¿qué es lo que sientes o imaginas? | 4 | 4 | 4 | 4 | AGREGARÍA LA CATEGORIA DE ANGUSTIA |
| | | Desagrado | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Relajación | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Excitación | | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Académico | Frente al sistema educativo (fortalecimiento del vínculo / | ¿Qué consecuencias, en lo académico, tienen la aprobación o no de una prueba? | 4 | 4 | 4 | 4 | |

| | | | | | | | | |
|--|--------|---|--|---|---|---|---|--|
| | | debilitamiento del vínculo) | | | | | | |
| | Social | Entorno social (reconocimiento / desacreditación) | ¿Consideras que el que te vaya bien en una prueba tiene consecuencias en las personas que te rodean? | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | | Campo laboral (mejora / deterioro) | ¿Aprobar o no una instancia de evaluación repercute en tu trabajo? | 4 | 4 | 4 | 4 | |

Otras observaciones:

| Dimensión | Categoría | Subcategoría | Preguntas | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia | Observaciones |
|----------------|--|--------------|---|-------------|----------|------------|-------------|--------------------------------------|
| Categorización | Crecimiento personal | | ¿Consideras que la evaluación te aporta herramientas para el crecimiento personal, laboral o académico? ¿Por qué? | 4 | 3 | 4 | 4 | DOS PREGUNTAS EN UNA PUEDE CONFUNDIR |
| | Aprobar como objetivo | | | | | | | |
| | Satisfacción personal por cerrar una etapa trunca del pasado | | Después de haber pasado varias etapas de evaluación, ¿qué sientes que te han aportado las evaluaciones? | 2 | 2 | 2 | 1 | |

Otras observaciones:

REVISARIA LA DIMENSION CATEGORIZACION. LA INCLUIRIA EN INCIDENCIAS

| | Suficiencia | Claridad | Coherencia | Pertinencia |
|---|-------------|----------|------------|-------------|
| Valoración general del cuestionario | 4 | 3 | 4 | 4 |
| Comentarios generales INSTRUMENTO QUE OFRECE GUIA CLARA PARA RECABAR INFORMACION ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACION DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES. | | | | |

Firma del validador: 

Fecha: 8/8/2

Anexo G. Guía para entrevista – versión final.

Personal

Atributos personales

1. ¿En qué franja etaria te ubicas?
- | | |
|----------|--------------------------|
| 18 – 29 | <input type="checkbox"/> |
| 30 – 39 | <input type="checkbox"/> |
| 40 – 49 | <input type="checkbox"/> |
| 50 – 59 | <input type="checkbox"/> |
| 60 o más | <input type="checkbox"/> |

2. ¿Con qué género te identificas?
3. ¿Cuál es tu estado civil?
4. ¿Trabajas?
5. ¿De forma estable o zafra?
6. ¿Qué año cursas?
7. ¿Qué orientación cursas?
8. ¿Qué asignaturas cursas actualmente?

Contexto familiar

9. ¿Cómo está integrado tu núcleo familiar?
10. ¿Tienes personas a cargo?

Biografía escolar

11. ¿Qué experiencia/s positiva/s recuerdas de tu vida escolar?
12. ¿Tienes experiencias positivas en este Plan 94 para adultos?
13. ¿Qué motivos te llevaron a dejar el liceo?
14. ¿Qué motivos te llevaron a retomar los estudios?
15. ¿Por cuánto tiempo te desvinculaste de la Educación Media?

Experiencial

Dificultades ante la evaluación

16. ¿Qué dificultades se te han planteado en las instancias de evaluación?

Expectativas

17. ¿Qué aspectos esperas que el docente evalúe en las pruebas?

Competencias adquiridas

18. ¿Qué habilidades crees que promueven las propuestas de evaluación?

Finalidades personales de las instancias de evaluación

19. ¿Qué finalidad personal tiene, para ti, la evaluación?

Finalidades del docente en las instancias de evaluación

20. Según tu opinión, ¿qué buscan conocer los docentes cuando te evalúan?

Incidencias

Emocional

21. ¿Qué sientes frente a la instancia de evaluación?

Académico

22. ¿Qué consecuencias, en la vida como estudiante, tienen la aprobación o no de una prueba o un examen?

Social

23. ¿Consideras que el que te vaya bien en una prueba o examen tiene consecuencias en las personas que te rodean?

24. ¿Aprobar o no una instancia de evaluación repercute en tu trabajo?

Retribución personal

25. Después de haber pasado varias etapas de evaluación, ¿Qué sientes que te han aportado las evaluaciones en el plano personal, laboral o como estudiante?

| LISTA DE COTEJO | | | |
|-----------------|--|--|---------------------------|
| | Observaciones y sugerencias del tribunal | Modificaciones realizadas | Pág. |
| | Formulación del tema: | | |
| 1 | Desarrollar el concepto de condicionamiento de asistencia. | Se hace referencia al art. 1 del reglamento del Plan 94 | 12 |
| 2 | En la presentación del tema se abordan múltiples perspectivas | Experiencia vital es sustituida por plano académico, emocional y social. Se quita "el pensamiento" Vivencias es sustituida por significado Experiencia se sustituye por percepción | 12 12 12 13 |
| 3 | Los antecedentes resultarían más claros si se presentan luego del encuadre conceptual | El marco conceptual pasa a ser el subapartado 2.2 y los antecedentes el 2.3 | 19 y 30 |
| 4 | Objetivo general demasiado amplio | Se acota formulación espaciotemporal | 16 |
| | Marco metodológico: | | |
| 5 | Figura 6, agregar que la muestra se trata de estudiantes | Se agrega que la muestra son estudiantes | 43 |
| 6 | No queda claro el criterio de selección de los centros | Se reestructura | 46 |
| 7 | Incluir los principales referentes teóricos que contribuyen a la definición de las categorías | Se realiza figura 8 | 49 |
| 8 | ¿Por qué las preguntas 2 y 5 están separadas? | Se quita pregunta 5 | 16 |
| 9 | Tabla 4 tendría que ir antes que la tabla 3 | Se ubica la tabla 3 (pasa a ser tabla 4) antes de la tabla 4 (pasa a ser tabla 5) y se reorganiza el capítulo 3: Población, apartado 3.4, pasa a ser apartado 3.3; acceso e ingreso al campo, pasa a ser 3.4; técnica e instrumento de investigación pasa a 3.5 | 50 y 52 44 47 48 |
| 10 | En cap. 4 no se evidencia diálogo entre los entrevistados y la teoría | Se retiran del cap. 4 las escasas menciones a la teoría y se retoman en el cap. 5 | 81, 85, 87, 89 y 90 |
| | Resultados: | | |
| 13 | Revisar información de ejes, columnas, etc., de recursos visuales | Se nombran ejes Se agrega leyenda | 73, 74, 75, 81 y 88 78 |
| 14 | Legibilidad de tablas | Se rehacen tablas | 83, 91 y 94 |
| 15 | Revisar nombramiento erróneo de figuras | Se las nombra tabla | 83, 91 y 94 |
| 16 | Expresar de forma neutra la categoría "vive sola" | "vive solo", | 77 |
| 17 | Se sugiere matizar, en la conclusión, costos económicos no mencionados por todos los entrevistados | Se agrega a la oración: por parte de algunos participantes | 102 |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | Uniformizar criterio de presentación de codificación de evidencia | Se quitan paréntesis curvos | 80, 85 y 92 |
| 18 | En el apartado conclusiones se sugiere revisar el enunciado inicial: En el primer capítulo de esta investigación se buscó reunir información, basada en la percepción de estudiantes que cursan Plan 94, que permita conocer y comprender aspectos definidos en los tres objetivos específicos que guiaron este trabajo. | Se modificó redacción: Este estudio indagó sobre la percepción de los estudiantes sobre las instancias de evaluación planteadas en el contexto del Plan 94 y, la incidencia de los resultados obtenidos en ellas; recolectando, así, información que permitió responder los objetivos enunciados y las preguntas de investigación | 102 |
| 19 | En las reflexiones finales se introduce el concepto de "fracaso escolar" que no se aborda. | Se quita párrafo con ese concepto | 105 |
| 20 | Las limitaciones del estudio deberían expresarse en la sección final | Se agrega apartado en el cap. 6: limitaciones | 104 |
| 21 | Algunas conclusiones se planean en el apartado discusión de resultados. | Se retiran esas oraciones. | 101 |
| | Aspectos formales: | | |
| 22 | Integrar un apartado Introducción donde se ubique al lector con relación a la estructura del trabajo. | Se crea apartado introducción | 10 |
| 23 | Evitar la "lista de lavandería" | Se quita: Al decir de Novoa" Como sostiene Hernández Sampieri et al. Como sostiene Sabino En palabras de José Arias Como señala Schunk Vargas y Melgarejo exponen Hernández Sampieri et al. señalan Como sostiene Hernández Sampieri et al. | 12 16 20 20 25 29 39 40 |
| 24 | Recursos visuales que exceden los márgenes | Se ajusta a márgenes | 43, 83, 91 y 94 |
| 25 | En página 17 usar comillas simples | Se introducen comillas simples | 19, 24, 29 |
| 26 | Pág. 16, punto 3 | Se quita | 18 |
| 27 | Expresiones en primera persona del plural | Se reemplaza por analiza | 82 y 90 |
| 28 | Revisar uso de [..] | Se quitan paréntesis rectos | 27, 28, 31, 40, 84, 86, 96, 98 |
| 29 | Organizar el texto en párrafos, evitando enunciados sueltos | Se mueven párrafos y/o unen oraciones | 12 – 16 19, 24, 25, 28, 29, 39 - 41, 43, 45 – 47, |

| | | | |
|----|---|--|------------------------------|
| | | | 52, 56, 69, 70, 78, 84 |
| 30 | Considerar el uso de los recursos de síntesis | Se quita la síntesis del cap. 3 | 70 |
| 31 | En el apartado 2.3.4 se recomienda incluir más cantidad de autores actuales | Pasó a ser el apartado 2.2.4 y se agrega: Pekrun (2014) y Tan et al. (2021) | 27 |
| 32 | Revisar diseño de recursos visuales | Se repite encabezado de tabla en páginas posteriores. Se cambia la orientación de la página | 37, 38, 50, 52, 56 |
| | Resumen final: | | |
| 33 | En anexos figuran los nombres de los dos liceos involucrados | Se tacha el nombre de los dos liceos | 117 y 118 |