

Los usos de los datos de las evaluaciones a gran escala para la formulación de políticas educativas. Análisis de documentos nacionales entre el 2015 y el 2019 en Argentina

LÓPEZ LEAVY, Marina¹ / Universidad de Buenos Aires - mlopezleavy@gmail.com

Eje 7: Educación, Estado y Políticas Públicas ^[1]_[SEP] Tipo de trabajo: ponencia

^a Palabras claves: evaluaciones a gran escala - políticas pedagógicas - aprendizajes

› Resumen

Esta ponencia presenta los primeros hallazgos de una investigación que tuvo por objetivo explorar en qué medida y de qué forma se utilizaron los datos obtenidos a través de evaluaciones de los aprendizajes a gran escala para la formulación de políticas pedagógicas nacionales en Argentina entre el 2015 y 2019². Los procesos de adopción de las políticas de evaluación durante dicho período han comenzado a ser estudiados. Sin embargo, la producción académica sobre los usos que se han hecho de los datos durante la formulación de políticas educativas todavía es incipiente. El estudio se basa en un análisis de contenido cualitativo de 31 documentos oficiales que ofrecen información sobre ocho políticas pedagógicas formuladas entre el 2015 y el 2019. Los resultados derivados del análisis muestran que los datos han sido utilizados para la formulación de cinco de las ocho políticas examinadas. Los tipos de usos desplegados han sido instrumentales y simbólicos en igual medida, y conceptuales en un único caso. En todos los casos de utilización de los datos, se priorizaron aquellos derivados de los operativos nacionales de evaluación, por sobre los obtenidos a través de programas de evaluación regionales o internacionales.

¹ Marina López Leavy es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Educación (UdeSA) y Magister en Políticas Educativas para el Desarrollo Global (UAB-UoG-UC). El desarrollo del estudio fue posible en el marco de una beca otorgada por la Comisión Europea.

² La investigación se desarrolló en el marco de la tesis de finalización de la Maestría en Políticas Educativas para el Desarrollo Global (GLOBED), bajo la supervisión y dirección del Profesor Antoni Verger Planells, de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

› **Introducción**

Desde la década del 2000 y a nivel global, la adopción de políticas de evaluación por parte de los sistemas educativos ha aumentado considerablemente, con los países de ingresos bajos y medios exhibiendo los mayores niveles de crecimiento (UNESCO, 2015). La investigación educativa ha estudiado la etapa explosiva del modelo desde dos ángulos (Steiner-Khamsi, 2016). Uno, con foco en la participación de los sistemas nacionales en los programas de evaluación regionales e internacionales (Kirsch et al., 2013; Sellar y Lingard, 2014). El otro, centrado en el desarrollo de los operativos nacionales de evaluación de los aprendizajes a gran escala (Verger et al., 2019).

El fenómeno creciente de las evaluaciones educativas ha impulsado la industria global de las evaluaciones, en la cual costos y beneficios económicos se distribuyen entre gobiernos, contratistas y organizaciones internacionales (en adelante, OI) (Addey, en prensa; Hogan et al., 2016). Ciertamente, datos recientes del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2018) muestran que la participación en los programas de evaluación regionales e internacionales pueden costarle a un sistema nacional alrededor de USD\$1.500.000; mientras que el desarrollo de su propio operativo nacional puede suponer un gasto de entre US\$200.000 y US\$1.000.000 (p.162).

Desde el punto de vista de los gobiernos, sabemos que estas sumas no siempre se financian con fondos nacionales. De hecho, la investigación educativa ha demostrado los mecanismos de poder (*hard power*) que operan cuando las OI y los bancos de desarrollo les brindan apoyo financiero a los estados para adoptar este tipo de políticas (Lockheed, 2013; Mundy y Verger, 2015; Sellar y Lingard, 2013, 2014). A su vez, algunos referentes en el campo sugieren que la participación de los gobiernos en dispositivos de evaluación internacionales no siempre responde a un análisis racional de costos y beneficios, y que pueden coexistir múltiples motivaciones para hacerlo (Addey & Sellar, 2018).

Pareciera haber un consenso sobre la importancia de que los estados nacionales evalúen a gran escala y regularmente los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos que realizan distintos actores para promover esta participación, la literatura sugiere que los datos que generan las evaluaciones son poco utilizados para informar la formulación de políticas educativas; esta situación se acentúa en los países con ingresos bajos o medios (Best et al., 2013; Tobin et al., 2015, 2016).

En el contexto argentino, si bien los procesos de adopción de las políticas de evaluación han sido estudiados (Benveniste, 2000, 2002; Gvirtz y Larripa, 2006; Rodrigo, 2016, 2019; Rodríguez et

al., 2018), la producción académica sobre los usos que los gobiernos hacen de los datos durante la formulación de las políticas todavía se encuentra en una etapa inicial.

El propósito de esta ponencia es presentar los primeros hallazgos de una investigación que tuvo por objetivo explorar en qué medida y de qué forma se utilizaron los datos obtenidos a través de evaluaciones a gran escala para la formulación de políticas pedagógicas nacionales en Argentina entre el 2015 y 2019.

La ponencia se estructura en cuatro secciones: (1) antecedentes de la investigación y presentación del marco teórico, (2) metodología y estrategias de relevamiento y análisis de la información, (3) presentación y análisis de los resultados y, (4) conclusiones e implicancias para la investigación en educación.

› ***Antecedentes de la investigación y marco teórico***

Argentina y su participación en evaluaciones de aprendizaje a gran escala

La expansión de las políticas de evaluación educativa y la selección de dispositivos a gran escala como sus instrumentos privilegiados pueden ser leídos en el marco de un cambio de paradigma más amplio en las formas de gobernanza de los servicios públicos. El modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP) en educación surgió siguiendo los principios del neoliberalismo (Gunter y Fitzgerald, 2013). Quienes abogan por estos principios han argumentado por décadas que las instituciones públicas son ineficientes, poco efectivas, y resistentes a la innovación (Ball, 2012; Fuller y Stevenson, 2019); y han propuesto mayor autonomía y resultados cuantificables en la gestión de los servicios públicos (Gunter et al., 2016).

En la década de 1970, en el Reino Unido, Estados Unidos y Chile, se introdujeron reformas educativas bajo el paradigma de la NGP que promovían el uso de estándares con descentralización, autonomía y rendición de cuentas. Estos modelos de reformas se expandieron y extendieron rápidamente -no sin resistencias- por otras regiones. Este proceso de se ha estudiado bajo el nombre de Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM, por sus siglas en inglés)³ (Sahlberg, 2016). En América Latina este movimiento avanzó el marco de las reformas estructurales apoyadas por los bancos internacionales de desarrollo (Verger et al., 2019).

³ *Global Education Reform Movement.*

En Argentina, a diferencia de otros sistemas educativos de la región y del mundo, las políticas de evaluación de los logros educativos o aprendizajes se han caracterizado por sus bajas implicancias (en inglés, *low stakes*), en la medida en la que las consecuencias directas de sus resultados no impactan directamente en las trayectorias de las y los estudiantes, en las prácticas o el desarrollo profesional de docentes, ni en las instituciones educativas (Ravela, 2006). Aun así, las políticas de evaluación nacional en Argentina han estado marcadas desde su origen por tensiones relativas a la descentralización del sistema educativo y el uso de sus resultados, aunque con fines diagnósticos, al servicio de re-centralizar un poder político que el gobierno central había perdido al otorgarle mayor autonomía a las jurisdicciones (Arregui, 2008; Benveniste, 2002).

Las evaluaciones nacionales a gran escala tienen su origen en 1993, con los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). La trayectoria de esta política puede analizarse diferenciando tres períodos histórico-políticos: (I) de 1993 a 2003, una etapa marcada por la creación y expansión de los ONE, (II) de 2003 a 2013, un período de pasividad y fluctuaciones, y (III) de 2015 en adelante, una fase marcada por el resurgimiento obliterante de las evaluaciones a gran escala nivel nacional, con la presentación de Aprender como un dispositivo nuevo de evaluación de los logros de aprendizaje (Benveniste, 2000; Gvirtz y Larripa, 2006; Rodríguez et al., 2018; Vior et al., 2016).

Esta ponencia abarca el período 2015-2019, cuando el partido político PRO/Cambiamos asumió por primera vez la administración del Poder Ejecutivo nacional. Esta etapa estuvo marcada por el resurgimiento de la evaluación nacionales de los aprendizajes como dispositivo privilegiado para medir la calidad educativa. Durante dicha gestión se redujo el presupuesto de la mayoría de los programas educativos, excepto los destinados a las evaluaciones – cuyo presupuesto creció un 194% entre 2015 y 2016 – y a la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) en el Ministerio de Educación de la Nación (Claus y Sanchez, 2019). La SEE desarrolló una Política Nacional de Evaluación (2016-2019) para evaluar: (I) los logros de aprendizaje de las y los estudiantes a través de Aprender, (II) las instituciones y (III) las políticas. Sin embargo, Aprender se convirtió en la principal herramienta de política con el 90% del presupuesto de la SEE asignado hasta el 2017, y luego el 70% (SEE-MEN, 2019).

Algunas especialistas en evaluación educativa describen a Aprender como un ‘cambio de marca’ de los antiguos ONE (Roig, 2019). Sin embargo, esta re-adopción tuvo características particulares

en la medida en que fue acompañada de una narrativa de políticas basadas en evidencia (Mosteiro, 2018). Este discurso le permitió al partido político y a su gestión diferenciarse de la anterior, legitimando un cambio de las prioridades de política educativa, con foco en las evaluaciones a gran escala (Rodrigo y Moyano, 2020).

En cuanto a la participación del sistema educativo argentino en programas de evaluación regionales e internacionales, su participación ha sido sistemática y sostenida en dos: el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)⁴ de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) del Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la Calidad para la Educación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). El sistema nacional participó de todas las ediciones de ambos programas desde su primera aplicación, en el 2000 en PISA y en 1997 en ERCE.

Respecto a otros dispositivos internacionales, Argentina también participó en las pruebas de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés)⁵ TIMSS⁶ (1995, 2003) y PIRLS⁷ (2001) hasta el 2003 (Rodríguez et al., 2018, p.1411). No obstante, el Plan Nacional de Calidad Educativa 2003-2007 introdujo cambios en la concepción de la calidad, que resultó en políticas de medición de la calidad que priorizaron iniciativas de investigación educativa cualitativa por sobre las pruebas a gran escala (Rodríguez et al., 2018).

Los usos de los datos de las evaluaciones a gran escala para la formulación de políticas educativas

El estudio se focaliza en la relación entre los datos de las evaluaciones a gran escala y la formulación de políticas educativas. Sobre el tema, una revisión sistemática de la literatura elaborada recientemente por Best et al. (2013) muestra que, si bien los datos suelen influir en algunas etapas del ciclo de las políticas, -particularmente en la instalación de temas en la agenda, en el monitoreo o evaluación de las políticas- son menos utilizados para informar su formulación.

⁴ *Programme for International Student Assessment.*

⁵ *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

⁶ Estudio Internacional de las Tendencias en Matemática y Ciencias, del inglés *Trends in International Mathematics and Science Study.*

⁷ Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora, del inglés *Progress in International Reading Literacy Study.*

Estos resultados derivan de investigaciones empíricas realizadas en países en desarrollo en ocho regiones⁸.

En un intento de profundizar estos hallazgos, Tobin et al. (2015) desarrollaron otra revisión sistemática centrada en la región de Asia-Pacífico, en países con distintos tipos de ingresos. Los resultados revelan que los países con mayores ingresos hacen un mayor uso de los datos en la formulación de políticas educativas.

Finalmente, una síntesis de ambos estudios concluyó que, cuando los datos son utilizados en la formulación de políticas, lo hacen para informar reformas curriculares, definiciones de los estándares de rendimiento, otras políticas de evaluación, la asignación de recursos y las políticas de enseñanza y aprendizaje (Tobin et al., 2016, p. 586).

Esta investigación busca aportar al conjunto de estudios realizados a nivel nacional sobre el uso de los datos de las evaluaciones a gran escala de los aprendizajes. Respecto a las pruebas internacionales, Rodrigo (2016, 2019) sugiere que en el caso de PISA carecieron los usos pedagógicos orientados a la mejora de la enseñanza o del aprendizaje, así como aquellos de investigación para indagar acerca de los resultados cuantitativos ofrecidos por la OCDE. En cambio, la autora destaca las explicaciones simplistas de los resultados promovidas por distintos medios de comunicación, con el énfasis puesto en la baja posición de Argentina en los rankings internacionales respecto a otros sistemas educativos.

En lo referido a los usos de los datos de la evaluación nacional Aprender, un estudio reciente desarrollado por el Instituto de Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO argumenta que:

la utilización de datos de las pruebas y de los cuadernillos complementarios del Operativo Aprender está presente en la toma de decisiones de política educativa, en general, bajo la forma de insumos para el diagnóstico, para la planificación de acciones y para el establecimiento de metas; también se toman como referencia para la selección de establecimientos que serán alcanzados por un programa de intervención que hace foco en la mejora de los aprendizajes (IPE-UNESCO, 2021, p. 90).

La presente investigación busca complementar esta mirada, a partir de analizar distintos documentos de política además de los legislativos o normativos, y explorando algunas políticas en profundidad. A su vez, el estudio del IPE-UNESCO tuvo el propósito de identificar la

⁸ África (al norte del Sáhara), África (al sur del Sáhara), Asia, Oriente Medio, Pacífico, América del Norte y Central y América del Sur.

distancia entre los usos previstos de los datos y los realizados efectivamente, un tema que no es abordado por este estudio.

Aportes teóricos

Para el análisis de los documentos de las políticas se tomó una conceptualización de Coburn et al., (2009). Las autoras sintetizan dos décadas de producción teórica sobre los usos de la evidencia educativa en la toma de decisiones en el nivel central de sistemas educativos descentralizados. Las especialistas proponen cuatro usos de la evidencia en educación: instrumental, conceptual, simbólico y sin uso.

El uso instrumental es aquel que se realiza para generar o seleccionar entre diferentes alternativas de solución de política. Este grupo es descrito, referenciando a Weiss y Bucuvalas (1980), de la siguiente manera: “Existe un problema; falta información o comprensión para generar una solución al problema o para seleccionar entre soluciones alternativas; la investigación (u otras formas de evidencia) proporciona el conocimiento que falta; se llega a una solución” (Coburn et al., 2009, pp. 11 – 12). Sin embargo, las autoras reconocen que este uso es el menos respaldado por las pruebas empíricas.

Un uso conceptual incluye la utilización de los datos para repensar o replantear una política, ya sea porque los nuevos conocimientos cambian la comprensión del problema y, por tanto, la solución; o porque las pruebas se utilizan para cuestionar antiguos supuestos y la teoría del cambio de la política. Este uso también comprende situaciones en las cuales nuevos conceptos e ideas derivados de los datos comienzan a ser parte del conocimiento de trabajo compartido entre tomadores de decisiones.

Los usos simbólicos de las pruebas pueden ser de dos tipos. Por un lado, aquellos realizados para legitimar soluciones de política ya decididas o implementadas, justificando así preferencias o acciones de política preexistentes (p.15). Por otro lado, un uso ritualista que Weiss y Bucuvalas (1980) describen como "una ceremonia para satisfacer los requisitos del procedimiento racional o científico" (p.395).

Por último, los no-usos comprenden las decisiones políticas que se toman sin referencia a los datos; ya sea porque se utiliza información subjetiva, o porque es un proceso desconocido para el público general.

› **Metodología: estrategias de relevamiento y análisis de la información**

En línea con el objetivo del estudio, la pregunta que la investigación intentó responder fue: ¿en qué medida y cómo se utilizaron los datos de las evaluaciones de aprendizajes a gran escala en la formulación de políticas educativas pedagógicas a nivel nacional entre el 2015 y 2019?

Para tal fin, se analizaron 31 documentos oficiales de ocho políticas pedagógicas a nivel nacional, entendidas como aquellas que impactan directamente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La selección de los casos de política se realizó a través de un muestreo intencional, basado en el criterio de importancia y relevancia de la política para responder a la pregunta de investigación. El proceso fue informado por la literatura especializada y por expertos que oficiaron como informantes clave.

Una vez revisados los documentos oficiales de cada una de las políticas, se realizó un análisis de contenido cualitativo para identificar (I) si existían referencias sobre el uso de datos de las evaluaciones en la formulación de la política, y (II) los tipos de uso que se habían hecho de los datos. Estos resultados serán próximamente complementados y triangulados con la información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad a actores clave en los procesos de evaluación y de diseño de estas políticas. De esta manera, se espera no solo echar luz sobre el uso de los datos de las evaluaciones como texto de las políticas, sino también como práctica.

El estudio contempló principalmente los datos obtenidos por las evaluaciones a gran escala a nivel nacional – Aprender – regional – ERCE 2019 – e internacional – PISA –, implementadas en los niveles primario y secundario entre el 2015 y el 2019 en Argentina. Además, se incluyeron algunas evaluaciones implementadas con anterioridad al período estudiado, pero cuyos datos fueron referenciados en los documentos de las políticas formuladas en esos años (ONE a nivel nacional, y SERCE y TERCE a nivel regional).

Los datos derivados de las evaluaciones cubrieron, por un lado, los resultados de las y los estudiantes en las pruebas de aprendizaje – puntajes promedio, distribución por grupos de desempeño, entre otros –. Por otro lado, se tuvieron en cuenta aquellos relevados por los cuestionarios de contexto aplicados a estudiantes, docentes y equipos directivos de manera complementaria a las pruebas. No obstante, se reconoce que estos datos fueron producidos, interpretados y utilizados junto con otros tipos de evidencia educativa.

Entre las políticas pedagógicas comprendidas en la investigación, se incluyen los planes o programas nacionales que regulan: (I) el currículum, (II) las prácticas de enseñanza, (III) los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y (IV) la formación inicial y continua de las y los docentes.

Respecto al método de recolección de datos, se revisó un conjunto de 31 documentos de política⁹. Este *corpus* comprendió: documentos legislativos o normativos (Resoluciones y Decretos), documentos informativos (documentos de referencia, documentos marco, planes de implementación de políticas, documentos de posicionamiento y de resultados), y documentos pedagógicos (documentos curriculares, para la enseñanza o para el aprendizaje). El acceso a la documentación se realizó a través de repositorios en sitios oficiales del gobierno central a nivel nacional.

El análisis de los documentos se realizó en dos partes. En primera instancia, se identificó para cada una de las políticas pedagógicas formuladas entre el 2016 y el 2019 si en el conjunto de los documentos oficiales había alguna referencia al uso de los datos de las evaluaciones a gran escala durante su formulación. En segundo lugar, del conjunto de políticas y programas cuyos documentos referenciaron el uso de los datos, se identificó el tipo de uso – instrumental, simbólico, conceptual, o no uso –.

Para el análisis se recurrió a una estrategia de análisis de contenido cualitativo (Forman and Damschroder 2007). Esta estrategia fue elegida por su capacidad para abordar los datos cualitativos de forma sistemática. El análisis siguió tres pasos: la inmersión, la reducción y la interpretación de los datos (p. 46).

En primer lugar, se estudiaron los registros en profundidad (n=31) y se identificaron los temas generales. Luego, en la fase de reducción, se examinó el conjunto de documentos correspondientes a una misma política o programa siguiendo las preguntas de investigación. Así, por un lado, se comprobó la existencia de referencias indicando el uso (o no uso) de los datos de las evaluaciones durante el proceso de formulación de las políticas. Para sistematizar los datos, se creó una matriz con categorías – uso o no uso – y se rellenó según la presencia o ausencia de dicha referencia. Si existía la referencia, el siguiente paso fue identificar el tipo de uso que se había hecho, que se realizó a partir del marco teórico construido para tal fin (Coburn et al., 2009;

⁹ Los documentos de política revisados se encuentran marcados con un asterisco (*) en la sección de Bibliografía.

Weiss et al., 2008). En tercer lugar, dentro de la fase de interpretación, los datos registrados en la matriz se utilizaron para redactar textos descriptivos sobre los usos realizados en cada política.

› **Resultados**

Entre las políticas examinadas se encuentran los siguientes planes nacionales y programas: (1) el Plan Estratégico Argentina Enseña y Aprende, (2) el Plan Nacional de Formación Docente, (3) el Programa Escuelas Faro, (4) Secundaria 2030, (5) el Plan Nacional de Lectura y Escritura, (6) el Programa de Educación Sexual Integral, (7) el Plan Aprender Conectados y (8) el Plan Aprender Matemática. En la Tabla 3 se ofrece información básica sobre cada una de las políticas (ver sección de Anexos).

Los resultados muestran que del total de las políticas y programas nacionales revisados (n=8), cinco contienen referencias que confirman el uso de los datos provenientes de las evaluaciones (5/8): el Plan Nacional de Formación Docente (2016), el Programa Escuelas Faro (2017), Secundaria 2030 (2017) y los Planes Aprender Conectados (2018) y Aprender Matemática (2018/2019). En las tres políticas restantes no se encontraron referencias hechas al uso de datos de las evaluaciones (3/8).

En la Tabla 3 se sintetizan los resultados derivados del análisis de los documentos de política (n=31). Se detallan las políticas o los programas revisados, el año de su aprobación, si los documentos exhibieron algún tipo de referencia al uso de los datos, e información acerca del tipo de evaluación referenciada – nacional, regional o internacional –, y el tipo de datos empleados – resultados de aprendizaje o información proveniente de los cuestionarios de contexto –.

Con respecto a los tipos de evaluaciones referenciadas, del conjunto de políticas que dicen haber utilizado datos de evaluaciones durante su formulación (n=5), en todos los casos se utilizaron aquellos datos relevados a través de los operativos nacionales de evaluación ONE o Aprender (5/5). Además, en tres de las cinco políticas (3/5) se tomaron datos de la evaluación internacional PISA; y en dos de los cinco casos que referencian el uso de datos (2/5) se menciona el uso de información obtenida en las evaluaciones regionales SERCE y TERCE.

En cuanto a los tipos de datos utilizados, en la mayoría de las políticas analizadas (4/5) se emplearon los resultados de las y los estudiantes en las pruebas de aprendizaje, habiendo sido empleados en la mitad de ese grupo de forma exclusiva respecto a otra información derivada de las evaluaciones. Por su parte, los datos relevados a través de los cuestionarios complementarios

o de contexto que acompañan las pruebas, fueron referenciados en tres de las cinco (3/5) políticas que utilizaron datos. Aunque solamente en una política se utilizaron de manera exclusiva.

Tipos de usos

A continuación, se presenta una selección de fragmentos de los documentos de la política que ilustran los tipos de usos realizados.

Usos instrumentales

Los usos instrumentales de los datos se vieron en dos políticas: en el Programa Escuelas Faro y el Plan Aprender Matemática. Escuelas Faro fue una política compensatoria dirigida a un conjunto de escuelas vulnerables y de bajo rendimiento. Según los documentos oficiales, la política "nació en 2017, con los primeros resultados de Aprender 2016" (SICE-MEN, 2019b, p. 6). Respecto al tipo de uso, los documentos mencionan que se tomaron los resultados por escuela en la prueba Aprender 2016, junto con indicadores de vulnerabilidad social y educativa (SICE-MEN, 2017d), para seleccionar la muestra de escuelas que participaría de la política focalizada. Se seleccionaron 1.500 escuelas primarias y 1.500 escuelas secundarias, según la siguiente distribución: el 25% de las escuelas seleccionadas correspondía a aquellas con los resultados más bajos a nivel provincial; el 25% a aquellas con los resultados más bajos a nivel nacional y el 50% restante a aquellas con resultados bajos y altos índices de vulnerabilidad social y educativa (p. 2).

Por su parte, el Plan Aprender Matemática fue – junto con Escuelas Faro – aquel con más referencias al uso de datos de las evaluaciones en los documentos revisados. Por ejemplo, el documento marco de la política inicia con el planteamiento del problema de los bajos logros de aprendizaje en Matemática en los niveles primario y secundario, presentando indicadores de ONE, Aprender, PISA y TERCE. El encuadre del problema concluía que "este panorama amerita una intervención centrada en la promoción de prácticas docentes renovadas y fortalecidas" (SICE-MEN, 2019a, p. 13). A diferencia de Escuelas Faro, este plan articuló deliberadamente los datos de la evaluación nacional Aprender, con aquellos de las evaluaciones transnacionales para construir un diagnóstico integral del problema de aprendizaje en Matemática.

Sin embargo, esto no contaría como un uso instrumental a menos que los datos se hubieran utilizado para elegir la solución política. Sobre esto, uno de los documentos informativos (SICE-MEN, 2019a) declara que, durante el proceso de formulación de la política, 'aprendieron y tomaron buenas prácticas de otros países', eligiendo a México como referente porque "es 1 de los

5 países que más mejoró los resultados de aprendizajes” (p.8). Dada la perspectiva comparada, se podría inferir que la información de los programas internacionales pudo haber sido utilizada para seleccionar algunos casos de países ejemplares, para aprender de sus experiencias y prácticas en políticas para la mejora de los resultados en Matemática.

Usos simbólicos

Dos políticas expusieron usos simbólicos de los datos: el Plan Nacional de Formación Docente y el Plan Aprender Conectados. En el primer caso, se trata de una política elaborada en el 2016. Cabe destacar que en los documentos de la política publicados durante su diseño e implementación no se hace mención al uso de los datos de evaluaciones (MEN, 2016). Sin embargo, las Memorias que resumen los resultados de la política afirman que los datos habían utilizado para informar su diseño (MEN, 2019). En estas Memorias, se exhiben los puntajes de ONE en Lengua hasta el 2015 (previo a la adopción de la política) "para presentar un estado de situación al inicio de la gestión y fundamentar las decisiones adoptadas" (p.29). Más adelante en el documento, también se declara que los datos de Aprender fueron discutidos en las reuniones federales para fundamentar la toma de decisiones de la política.

Las contradicciones entre la documentación revisada dificultan la precisión del análisis. No obstante, el uso de los resultados *post*-formulación de la política pareciera indicar que se realizó un uso simbólico de los mismos, para crear legitimidad y justificar una reforma ya formulada e implementada.

El Plan Aprender Conectados, por otro lado, fue la política nacional de TIC en materia de alfabetización digital, programación y robótica dirigida a todos los niveles y sectores. El Decreto 386/2018 creó el Plan mostrando los indicadores de Aprender sobre el acceso a los dispositivos tecnológicos. A pesar de los altos niveles de acceso, el documento enfatiza las limitaciones de la política anterior (Conectar Igualdad) (PEN, 2018, p. 2). Así, declara que "la mera entrega de equipamiento dejó de ser suficiente" (p. 3), para luego argumentar sobre la importancia de este nuevo Plan de reformas curriculares y de formación docente en TIC, que vendría a ‘llenar el vacío pedagógico’ que la antigua política había dejado.

Los datos parecen haber desempeñado un rol simbólico donde, más que servir como una herramienta para definir una solución, se emplearon como un insumo para construir un problema al que la nueva política podría darle solución; sirviendo a la legitimación de la adopción de una política de TIC diferente. Quedan interrogantes respecto a si este uso ceremonial respondió a un

intento de exhibir procedimientos más racionales y científicos en la formulación de políticas, o si estuvo motivado por el cumplimiento con la narrativa de las políticas basadas en evidencia, también promovida por dicho gobierno.

Usos conceptuales

Secundaria 2030 es un caso interesante, ya que su formulación implicó la articulación de varias fuentes de información para ‘hallar una solución’ a los indicadores de alta deserción y bajo rendimiento escolar en el nivel secundario. Frente a varias fuentes, la siguiente pregunta fue qué evidencia se priorizó y cómo se articularon los datos para el diseño de la política. De los seis documentos de política asociados a este programa (n=6), dos (2/6) fueron de autoría de actores no gubernamentales.

Las referencias a los resultados de aprendizaje Aprender 2016 aparecieron principalmente en documentos gubernamentales, junto con otros indicadores de trayectorias educativas, para presentar un diagnóstico de la educación secundaria (SICE-MEN, 2018). En otros de los documentos se incluyeron apreciaciones de estudios y experiencias internacionales. Por ejemplo, al Proyecto Cero (en inglés, *Project Zero*) y al movimiento de reforma de las Escuelas Integrales, que fueron presentados como una inspiración para la reforma curricular (MEN, 2018a). Otro documento sobre el trabajo de los docentes sistematizó los resultados de un estudio comparativo sobre el acceso a la profesión y el promedio de horas semanales de trabajo en los países europeos (SICE-MEN, 2018).

Los dos actores que elaboraron documentos para el gobierno fueron una universidad privada, la Universidad de San Andrés, y UNICEF. La universidad redactó un documento de posicionamiento del "conocimiento emergente" que incluía un diagnóstico utilizando los resultados de PISA 2012 (SICE-MEN y UdeSA, 2017). UNICEF, por su parte, realizó un análisis comparativo de los regímenes académicos de diferentes países y utilizó los datos de evaluaciones a gran escala para caracterizar cada caso nacional (SICE-MEN y UNICEF, 2017).

Los documentos de la política referencian a distintas fuentes, entre ellas, a los datos de las evaluaciones. Sin embargo, si bien los resultados parecieron servir a una función diagnóstica, se descarta su uso instrumental dado que no hay relación entre los mismos y la solución de política elegida. A su vez, si bien se identifican usos conceptuales de la información, esto sucede mayormente con aquella proveniente de otras fuentes como la investigación o los estudios de

expertos, que aportaron ideas y conceptos para pensar en una ‘nueva’ solución a ‘viejos’ problemas de la educación secundaria argentina.

› ***Conclusiones e implicancias para la agenda de investigación educativa***

El estudio se propuso responder en qué medida, y cómo el gobierno a nivel nacional en Argentina utilizó los datos generados por las evaluaciones de los aprendizajes a gran escala en la formulación de políticas pedagógicas. El análisis mostró que se privilegiaron los datos de los operativos nacionales por sobre los derivados de las evaluaciones regionales e internacionales. Aunque las razones de esto no han sido el centro de la investigación, la literatura sugiere que la propiedad financiera y técnica, la alineación con el curriculum nacional y las características técnicas de los instrumentos (por ejemplo, muestras demasiado pequeñas) pueden operar como barreras para el uso (Best et al., 2013; Tobin et al., 2015; 2016).

En cuanto a cómo se utilizaron los datos, el análisis mostró que se realizaron por igual usos instrumentales y simbólicos; el uso conceptual estuvo menos presente y estuvo relacionado otro tipo de evidencia educativa, como estudios cualitativos, que habilitó análisis más profundos sobre los problemas y las soluciones de política. Relacionado a esto, los usos conceptuales de los datos estuvieron promovidos por otros actores educativos; por ejemplo, una organización internacional como UNICEF o actores privados del sector académico. En este sentido, se abren interrogantes relacionados a los criterios bajo los cuales los gobiernos invitan a actores a participar – en la producción, la interpretación, y el análisis de los datos y la evidencia educativa – durante la formulación de políticas educativas.

El tipo de evidencia privilegiado por los gobiernos, así como las dinámicas y mecanismos de poder que operan a la hora de hacer uso (o no) de datos educativos conforman potenciales líneas de investigación que podrían contribuir a la indagación sobre las relaciones entre la producción de información educativa y sus usos para la formulación de políticas.

Bibliografía

Addey, C. (En prensa).

Addey, C., & Sellar, S. (2018). Rationales for (non)participation in international large-scale learning assessments. *Paris, UNESCO*, 16.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>

Benveniste, L. (2000). *The politics of student testing: A comparative analysis of national assessment systems in Southern Cone countries* [Ph.D.].

Benveniste, L. (2002). The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review*, 46(1), 89 – 118. <https://doi.org/10.1086/324051>.

Best, M., Knight, P., Leitz, P., Lockwood, C., Nugrogo, D., Tobin, M., Australian Agency for International Development (AusAID), University of London, & Social Science Research Unit. (2013). *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries.*

CFE, Consejo Federal de Educación. (2016). *Declaración de Purmamarca*.*

CFE, Consejo Federal de Educación. (2018). *Anexo para el Nivel Inicial, Primario y Secundario. Resolución del CFE N° 340/18*. *

CFE, Consejo Federal de Educación. (2018a). *Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios. Anexo Resolución CFE N° 342/18*. *

CFE, Consejo Federal de Educación. (2018b). *Resolución CFE N° 342/18. Plan Aprender Matemática*. *

Claus, A., & Sanchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: Balance y desafíos de cara al cambio de década*. 80.

Coburn, C., Honig, M., & Stein, M. (2009). What's the evidence on districts' use of evidence? *The Role of Research in Educational Improvement*.

Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative Content Analysis. En *Advances in Bioethics* (Vol. 11, pp. 39 – 62). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1479-3709\(07\)11003-7](https://doi.org/10.1016/S1479-3709(07)11003-7)

Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1 – 4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems 1. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 213 – 219. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.796914>

Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). NPM and the dynamics of education policy and practice in Europe. En *New Public Management and the Reform of Education*. Routledge.

Gvirtz, S., & Larripa, S. (2006). Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(18), 25.

Hogan, A., Sellar, S., & Lingard, B. (2016). Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism. *Journal of Education Policy*, 31(3), 243 – 258. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1112922>

IIPE-UNESCO. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en seis países de la región*. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379593.locale=en>

- Kirsch, I., Lennon, M., von Davier, M., Gonzalez, E., & Yamamoto, K. (2013). On the Growing Importance of International Large-Scale Assessments. En M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, & K. Yamamoto (Eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (pp. 1 – 11). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_1
- Lockheed, M. (2013). Causes and consequences of international assessments in developing countries. En *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Symposium Books.
- Martínez Rizo, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. *Cuadernos de Investigación*, 32, 28.
- MEDN, Ministerio de Educación. y Deportes de la Nación (2016). *Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Anexo Resolución CFE N°285/16.**
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017a). *Competencias de Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017b). *Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017c). *Programación y robótica: Objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2018a). *Articulación y trayectorias integradas Aportes para una discusión federal. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2018b). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2018c). *Presentación Plan Aprender Conectados. **
- MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. **
- Mosteiro, C. E. (2018, diciembre). *Las evaluaciones Aprender en Argentina: Algunas reflexiones respecto a su definición de calidad*. X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada, 5 al 7 de diciembre de 2018). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79801>
- Mundy, K., & Verger, A. (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, 40, 9 – 18. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.021>
- PEN, P. E. N. (2018). *Normativa Nacional. Decreto 386/2018. Plan Aprender Conectados.**
- PNLE-MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Ministerio de Educación. (2016). *Semana de la Lectura y Escritura. **
- PNLE-MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Ministerio de Educación. (2017). *Semana de la Lectura y Escritura. **
- PNLE-MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Ministerio de Educación. (2018). *Semana de la Lectura y Escritura. **
- PNLE-MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Ministerio de Educación. (2019). *Semana de la Lectura y Escritura. **
- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. PREAL. *Programa de Promoción de la Reforma Educativo en América Latina y el Caribe*.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., & Rizo, F. M. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. 1(1), 19.
- Rodrigo, L. (2016). Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. Between the formality to integrate the evaluation and the lack of interest about the data. The case of Argentina in the PIS. *Temas de Educación*, 22(1), 147 – 147.

- Rodrigo, L. (2019). Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE. *Foro de Educación*, 17(26), 73 – 94. <https://doi.org/10.14516/fde.708>
- Rodrigo, L., & Moyano, I. R. (2020). Programas de avaliação da agenda do governo na recente Argentina: Discursos, ações e institucionalidades de políticas voltadas à melhoria da qualidade educacional durante a gestão de Cambiemos (2015-2019). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp. 1), 762 – 777. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13784>
- Rodríguez, L. R., Vior, S. E., & Más Rocha, S. M. (2018). Las Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina (2016-2018). *Educação & Realidade*, 43(4), 1405 – 1428. <https://doi.org/10.1590/2175-623684907>
- Roig, H. (2019). *Una evaluación sin cambio: el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes Aprender*. 9.
- Sahlberg, P. (2016). Reforma educativa para aumentar la competitividad económica. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>.
- SEE-MEN, S. de E. Educativa. M. de E., Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Evaluación Educativa: La construcción de una política federal*.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710 – 725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917 – 936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017a). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Resolución CFE N° 330/17. Secundaria Federal 2030*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017b). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: Hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria Federal 2030*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017c). *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017d). *Programa Escuelas FARO. Caracterización*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017e). *Programa Escuelas FARO. Punto de partida para la elaboración del Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2017f). *Programa Escuelas FARO. Redes de Acompañamiento Territorial a Escuelas*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Organización del trabajo docente en la Escuela Secundaria*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Marco nacional para la mejora del aprendizaje en Matemática*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2019b). *Plan Nacional Aprender Matemática. Documento Informativo*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación. (2019c). *Programa Escuelas FARO. Experiencias y caminos recorridos 2017-2019*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación, & UdeSA, U. de S. A. (2017). *Saberes Emergentes. Secundaria Federal 2030*. *
- SICE-MEN, Ministerio de Educación de la Nación, & UNICEF, F. de las N. U. para la I. (UNICEF). (2017). *Estudio*

*comparado de alternativas de organización académica en el Nivel Secundario a nivel internacional. Secundaria Federal 2030. **

- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381 – 390. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9442-9>
- Tobin, M., Lietz, P., Nugroho, D., Vivekanandan, R., & Nyamkhuu, T. (2015). *Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy*. 20.
- Tobin, M., Nugroho, D., & Lietz, P. (2016). Large-scale assessments of students' learning and education policy: Synthesising evidence across world regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578 – 594. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225353>
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges; EFA global monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- UNESCO UIS. (2018). *Launch of the SDG 4 Data Digest: Data to Nurture Learning*.
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5 – 30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2020). El papel de la OCDE en la difusión internacional de políticas educativas: el caso de la autonomía escolar con rendición de cuentas. *Journal of Supranational Policies of Education*, (11), 28-46.
- Vior, S. E., Rodríguez, L. R., & Más Rocha, S. M. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. EdUNLu.
- Weiss, C. H., & Bucuvalas, M. J. (1980). Truth Tests and Utility Tests: Decision-Makers' Frames of Reference for Social Science Research. *American Sociological Review*, 45(2), 302. <https://doi.org/10.2307/2095127>
- Weiss, C. H., Murphy-Graham, E., Petrosino, A., & Gandhi, A. G. (2008). The Fairy Godmother—and Her Warts: Making the Dream of Evidence-Based Policy Come True. *American Journal of Evaluation*, 29(1), 29 – 47. <https://doi.org/10.1177/1098214007313742>

Anexos

Tabla 1. Información básica sobre las políticas pedagógicas nacionales examinadas.

Política	Año	Sector	Nivel (I, P, S)	Beneficia-rios	Descripción de la reforma
Plan Estratégico Argentina Enseña y Aprende	2016	Todos	Todos	Estudiantes, docentes, y escuelas	El Plan presentó los ejes y objetivos educativos prioritarios para el periodo 2016-2021. Sus 4 ejes centrales de política educativa son: 1) aprendizaje de conocimientos y habilidades fundamentales, 2) formación del profesorado, desarrollo profesional y enseñanza de calidad, 3) planificación y gestión educativa y 4) comunidad educativa integrada
Plan Nacional de Formación Docente	2016	Todos	Todos	Docentes	Su objetivo fue fortalecer las prácticas de formación del profesorado en seis competencias: 1) dominar los conocimientos que deben enseñar; 2) actuar según las características de los alumnos y sus estilos de aprendizaje; 3) gestión de la clase; 4) gestión de grupos y organización del trabajo escolar; 5) compromiso institucional y con la comunidad, y 6) comprometerse con un proceso de formación continua.
Programa Escuelas Faro	2017	Público	P y S	Estudiantes, docentes, y escuelas	El programa seleccionó 3.000 escuelas para revisar las condiciones de aprendizaje y la organización pedagógico-institucional. Tiene tres líneas de acción principales: (1) formación de los profesores en Lengua y Matemática, (2) formación de los directores en gestión institucional, y (3) la provisión de recursos pedagógicos.
Secundaria 2030	2017	Todos	S	Estudiantes, docentes, y escuelas	La política comprendió reformas sobre cuatro ejes: 1) organización del aprendizaje, 2) organización de la enseñanza, 3) régimen académico, y 4) formación y apoyo a profesores y directores.
Plan Nacional de Lectura y Escritura	2017	Todos	Todos	Estudiantes y docentes	Tuvo el objetivo de mejorar las prácticas de lectura y escritura. Incluyó dos iniciativas celebradas anualmente para promover las prácticas de lectura y escritura: La Semana de la Lectura y Escuelas que escriben.
Programa de Educación Sexual Integral	2018	Todos	Todos	Estudiantes y docentes	El Programa de Educación Sexual Integral (ESI) incluyó dos reformas, la reforma curricular en los niveles Inicial, Primario y Secundario, mediante la cual se priorizaron los contenidos específicos de la ESI, y una reforma de la formación del profesorado.
Plan Aprender Conectados	2018	Todos	Todos	Estudiantes, docentes, y escuelas	Su objetivo fue alcanzar la alfabetización digital, a través de educación digital, programación y robótica, desde el nivel inicial. Comprendió una reforma curricular y una reforma de la formación del

Política	Año	Sector	Nivel (I, P, S)	Beneficia-rios	Descripción de la reforma
					profesorado.
Plan Aprender Matemática	2018/ 2019	Todos	P y S	Estudiantes, docentes, y escuelas	Introdujo cambios en la formación de los docentes para implementar estrategias innovadoras en la enseñanza de las matemáticas. Fue una política dirigida a todos los docentes de Primaria y Secundaria. El Plan también introdujo la priorización curricular a través de la definición de indicadores de progresión del aprendizaje de algunos contenidos prioritarios.

Fuente: elaboración de la autora basado en la información disponible en el sitio web oficial del Ministerio de Educación de la Nación (fecha de consulta: 30/03/2022).

Notas. I = Inicial; P = Primaria; S = Secundaria.

Tabla 2. Síntesis de los resultados del análisis de las políticas nacionales formuladas, años de aprobación, evaluación referenciada y tipos de datos utilizados. Años 2016-2019

Política/programa	Año	Uso de datos	Evaluación	Tipo de datos
Plan Estratégico Argentina Enseña y Aprende	2016	No	N/A	N/A
Plan Nacional de Formación Docente	2016	Sí	<i>Nacional.</i> ONE 2013, Aprender 2016-2017 <i>Regional.</i> SERCE 2006 y TERCE 2013 <i>Internacional.</i> PISA 2012	Resultados de aprendizaje
Programa Escuelas Faro	2017	Sí	<i>Nacional.</i> Aprender 2016	Resultados de aprendizaje
Secundaria 2030	2017	Sí	<i>Nacional.</i> Aprender 2016 <i>Internacional.</i> PISA 2012	Resultados de aprendizaje Percepciones sobre la Educación Secundaria
Plan Nacional de Lectura y Escritura	2017	No	N/A	N/A
Programa de Educación Sexual Integral	2018	No	N/A	N/A
Plan Aprender Conectados	2018	Sí	<i>Nacional.</i> Aprender 2017	Acceso y uso de las TIC
Plan Aprender Matemática	2018/ 2019	Sí	<i>Nacional.</i> ONE 2013, Aprender 2016-2017 <i>Regional.</i> SERCE 2006 y TERCE 2013 <i>Internacional.</i> PISA 2012	Resultados de aprendizaje Percepciones sobre la Matemática

Fuente: elaboración de la autora

Notas. N/A = No aplica.