



Enseñar

ENSEÑAR

Evaluación diagnóstica de estudiantes del último año
de formación docente en Argentina

Documento marco

Secretaría de
Evaluación Educativa



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Parte I: Antecedentes

1. Introducción

Garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes del país es uno de los fines de la política educativa nacional establecidos por la Ley de Educación Nacional (LEN), N° 26.206. El cumplimiento de este objetivo requiere de la creación y garantía de las condiciones que faciliten a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio de su derecho a un aprendizaje relevante para participar activamente en la vida cívica, cultural, científica y productiva de la sociedad. En este marco, la LEN y las políticas educativas se plantean el desafío de extender la escolaridad obligatoria y velar por que todos completen sus trayectorias educativas en la forma y en el tiempo adecuado.

Existe un importante y constante aumento de investigaciones que aportan evidencias acerca del rol fundamental de los docentes en el logro de una educación de calidad. Diversos estudios han mostrado que los resultados de aprendizaje tienen como techo la calidad del docente (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y otros, 2005; Barber y otro, 2008), y que el factor docente es la variable, a nivel escuela, que mayor incidencia tiene en el aprendizaje del estudiante (OREALC-UNESCO, 2013), en particular en contextos de alta vulnerabilidad (Sanders y Rivers, 1996). Hanushek y Rivkin (2010), por ejemplo, demostraron que los estudiantes que tienen docentes de bajo desempeño logran dominar la mitad de los conocimientos esperados, mientras que los grupos con buenos docentes llegan a avanzar hasta un nivel y medio más. Incluso se ha probado que un estudiante con un buen docente tiene mayores probabilidades de desarrollarse académica y profesionalmente (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014).

La calidad de un docente es un tema complejo y está determinada por una serie de factores, entre ellos, sus creencias y concepciones, conocimientos, actitudes y valores, prácticas de enseñanza y responsabilidad, todos estos elementos van definiendo el perfil del maestro a lo largo de su formación y de su trayectoria profesional. La formación docente –inicial y continua- tiene incidencia crítica (Delannoy, 2000).

La relevancia del docente, en el contexto de los grandes desafíos educativos que enfrenta el siglo XXI, invita a pensar una estrategia de mejora de la formación inicial. A tal fin, resulta necesario contar con un diagnóstico de los estudiantes que están próximos a graduarse como maestros y profesores, que permita a su vez sumarse a otras evidencias con el propósito de revisar los planes de estudio, y brindar un mejor acompañamiento a los docentes noveles y promover la reflexión pedagógica al interior de los institutos formadores.

Este tipo de evaluaciones formativas busca retroalimentar a los actores para orientar futuras decisiones, en vez de sancionar o seleccionar a los estudiantes de acuerdo a sus logros alcanzados (Scriven, 1967), y se considera fundamental dentro de los enfoques constructivistas que predominan en los sistemas educativos modernos (Martínez Rizo, 2016).

Por su parte, el Plan Nacional de Educación Argentina Enseña y Aprende (Res. CFE 285/16 y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE 286/16) establecen el trabajo conjunto entre Nación y las 24 jurisdicciones para la mejora sistemática de la formación docente inicial y continua como medio de asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país. Como parte del Objetivo 1 “mejorar la calidad de la formación inicial”, se plantea la línea (d) para la profundización de los dispositivos de evaluación integral del sistema formador que se implementarán junto con las evaluaciones periódicas del desarrollo curricular ya instrumentadas.

En este marco, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, se propone avanzar junto a la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa a través del INFD y con las 24 jurisdicciones del país, en un trabajo colaborativo para la implementación de una evaluación diagnóstica de los estudiantes del último año de la formación docente.

2. Principios y normas que regulan la evaluación del sistema educativo

Principios de la política de evaluación nacional

- **Mejora educativa continua.** Un sistema de evaluación integral debe posibilitar un flujo de información que retroalimente a las instituciones, las prácticas de enseñanza, la formación docente, los docentes, los estudiantes, los decisores y a otros actores involucrados en la definición de políticas educativas y socioeducativas.
- **Equidad.** El sistema educativo argentino se enmarca en el continente más desigual del mundo y posee fuertes y persistentes brechas de desigualdad, que además de las políticas universales, ameritan enfoques y actuaciones diferenciadas. La sensibilización y la mirada contextual respecto a las diferencias y desigualdades deberá verse reflejada tanto en sus dispositivos como en los informes y difusión de la información derivada de dichas acciones evaluativas.
- **Derechos e igualdad.** La política de evaluación tiene el propósito de monitorear los avances en el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad para todos en los niveles educativos obligatorios. Las evaluaciones deberán ser objetivas, imparciales, transparentes, técnicamente sólidas y acordes a los objetivos y atributos que se pretendan evaluar. Las decisiones que de ella resulten deberán respetar los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos involucrados en los procesos de evaluación. Todos los estudiantes tienen el derecho a participar de los dispositivos de evaluación que los involucren y se deben garantizar las mismas oportunidades de demostrar lo que han aprendido.
- **Diversidad.** La evaluación deberá contemplar la diversidad en sus múltiples facetas considerando las diferencias contextuales y culturales, teniendo en cuenta este principio en los informes y análisis de información y en los instrumentos y dispositivos de evaluación.
- **Coherencia.** Requiere que la evaluación de aprendizajes sea consistente con la misión de las instituciones educativas, calificaciones y socializar. La coherencia también implica que la evaluación debe estar estrictamente atada al aprendizaje y al programa que lo estructura.



- **Rigurosidad.** Implica el uso de metodologías e instrumentos de calidad que posibilitan la producción de información precisa, válida y confiable sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes para la toma de decisiones de política educativa basada en evidencia.
- **Apertura y transparencia.** La transparencia de la evaluación contribuye a establecer la credibilidad en el sistema educativo por parte de la sociedad. Para ello se requiere que se conozcan y difundan los estándares, las condiciones, las intenciones y los objetivos de la evaluación. La información debe estar disponible, ser accesible y comprensible para la comunidad educativa y la sociedad en general. Los principios de apertura y transparencia contribuyen a fortalecer los mecanismos sociales de participación y compromiso por la educación, así como a la acción de rendición de cuentas a la que deben someterse las autoridades y los funcionarios que velan por el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para el conjunto de la población.

Principios que orientan la formación inicial docente

Con la intención de enfrentar los desafíos pendientes de la formación docente, el Plan Nacional (Res. CFE 286/16) define **cuatro principios** que guían las políticas nacionales de formación docente orientadas al conjunto del sistema formador, a saber: **la justicia educativa, la valoración de los docentes, la centralidad de la práctica y la renovación de la enseñanza.**

Por su parte, la sanción de los lineamientos curriculares nacionales para la FDI se propuso integrar y dar coherencia y complementariedad a los múltiples planes de estudio de la formación inicial en las distintas jurisdicciones, retomando las bases y principios comunes a todo el territorio, y avanzando en la especificación de una serie de capacidades y conocimientos que se espera dominen los egresados al inicio de su profesión.

Considerar estos lineamientos y principios comunes es fundamental para pensar un modelo de evaluación justo y relevante. Por ello, a los fines de construir la evaluación diagnóstica de los estudiantes se han revisado las 16 capacidades formuladas en la Res. 24/07 del Consejo Federal de Educación, que establece que **"garantizar el derecho** que todas las personas tienen de aprender y la **confianza en las posibilidades de los que aprenden**, como una condición básica para el desarrollo de la educación y la confianza en las escuelas".

El curriculum se termina de definir en las dinámicas y en los **contextos institucionales**, por lo que se asume que la evaluación constituye un recorte de una realidad más compleja y variada. No obstante, la vocación de unidad nacional hace que el Estado trabaje en el diseño de dispositivos de evaluación que recojan y operacionalicen lo común, en pos de cumplir con los objetivos compartidos.

Los ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los estudiantes, el desarrollo de procesos democráticos dentro de las instituciones educativas, el compromiso por los resultados de aprendizaje, el juicio pedagógico y la reflexión crítica sobre el propio ejercicio profesional son valores que atraviesan los planes de carrera y diseños curriculares de las jurisdicciones, de los lineamientos nacionales, y que deberían plasmarse en el ejercicio diario de la docencia.

Normas que regulan la evaluación docente

La evaluación docente en Argentina está regulada por la LEN y la Resoluciones del Consejo Federal de Educación que definen la Evaluación Integral de la Formación Docente (134/11, 167/12, 188/12). El artículo 36° de la LEN establece que el Ministerio de Educación en acuerdo con el CFE establecerá las políticas y los criterios de evaluación relativos a los institutos de educación superior dependientes de las provincias y de CABA. Asimismo, el Art. 76 referido a la creación del INFD, menciona sus responsabilidades; entre éstas, figuran:

“Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras...” (Inciso c)

“Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación inicial y continua” (inciso e)

Por su parte, el Art. 95° de la LEN define los elementos que son objeto de la evaluación:

“Son objeto de evaluación las principales variables del funcionamiento del sistema, tales como (...) la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación”.

Finalmente, el Art. 96° de la LEN define que el CFE es el ámbito de concertación de la política de información y evaluación, y que las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica.

Dentro del gran espectro de variables que conciernen a la evaluación docente, hubo un amplio consenso en torno a la necesidad de evaluar, en primer lugar, la formación docente inicial. En 2010, un estudio sobre expectativas y valoraciones docentes realizado por el IPE-Buenos Aires, encargado por el Ministerio de Educación, reveló que **casi el 70% de los docentes acordaba con evaluar la formación docente** (IPE-UNESCO, 2010).

En este contexto, y para avanzar en el cumplimiento de la ley, en 2011 el Consejo Federal de Educación resolvió implementar estrategias y acciones para “definir los aspectos conceptuales y criterios para una política nacional de evaluación de la formación y las prácticas docentes, de directivos y de supervisores...” (Res. CFE 134/11, Art.8°). La misma Resolución subraya en su art. 5° la necesidad de evaluar los diseños curriculares y construir acuerdos para desarrollar una evaluación integradora que permita identificar capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia en los estudiantes de 2°, 3° y 4° año, monitorear el desarrollo curricular y las condiciones institucionales.

Posteriormente, el Consejo aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE 167/12 y 188/12), cuya Política II es la “Evaluación Integral de la formación docente”, que en ese marco se propone el objetivo de “consolidar un sistema

permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores”, a través de cinco líneas de acción:

- (i) Diseño federal de un sistema de evaluación de la formación docente;
- (ii) Instalación de mecanismos permanentes de evaluación participativa de los diseños curriculares y su implementación;
- (iii) Diseño e implementación de la evaluación integradora de los estudiantes de 2°, 3° y 4° años de la formación docente inicial;
- (iv) Diseño e implementación de procesos de evaluación institucional; (v) Diseño e implementación de procesos de evaluación docente. La evaluación integral de la formación docente se implementaría en tres dimensiones: (a) evaluación de las políticas (nivel nacional y nivel jurisdiccional); (b) evaluación institucional (condiciones institucionales y desarrollo curricular); y (c) evaluación de los actores (profesores y estudiantes).

En este marco, y en función de los acuerdos federales de la Mesa de Educación Superior, una primera etapa de evaluación de los estudiantes de la formación docente se inició en 2013, con el fin de obtener un diagnóstico que permitiera mejorar las políticas. Los dispositivos y los procesos implementados en esas primeras evaluaciones se orientaron a desarrollar procesos de autoevaluación y co-formación entre los distintos actores involucrados, surgieron en base a un consenso entre distintos actores del sistema (INFD, 2015a). Se constituyeron equipos institucionales que dinamizaron y protagonizaron el proceso de evaluación en los profesorados de nivel inicial y primario: la evaluación se propuso “**como un estudio de carácter exploratorio con perspectiva investigativa y tiene el objetivo de constituirse en una experiencia formativa para todos los actores que participen (...) y fundamentalmente para los estudiantes**”¹

Dada la modalidad, los objetivos establecidos por el anterior proceso de evaluación y los instrumentos implementados la sistematización de la información no fue tarea sencilla, dificultándose la obtención de una visión de conjunto sobre los aprendizajes y las capacidades de los estudiantes. En dicha oportunidad se focalizó en recuperar la perspectiva de los actores (estudiantes) sobre su proceso formativo y en generar la reflexión sobre el trabajo cotidiano de las instituciones formadoras. En consecuencia, se adoptó un diseño flexible y colaborativo que favoreció la construcción de conocimiento por parte de todos los involucrados (docentes, estudiantes, autoridades, responsables de las políticas y equipos técnicos jurisdiccionales).

La otra línea de la evaluación integral de la formación docente consiste en la evaluación de la implementación curricular. A la fecha se han evaluado los profesorados de nivel inicial, primario (Informe Nacional 2015) y los de educación física, especial y artística (Informe Nacional 2016) obteniéndose importantes resultados y una serie de nudos críticos que retroalimentan la reformulación y mejora de los respectivos diseños curriculares jurisdiccionales

¹ Evaluación integral de la formación docente. Evaluación de estudiantes 2013-2015. Memoria Técnica, pp. 20.

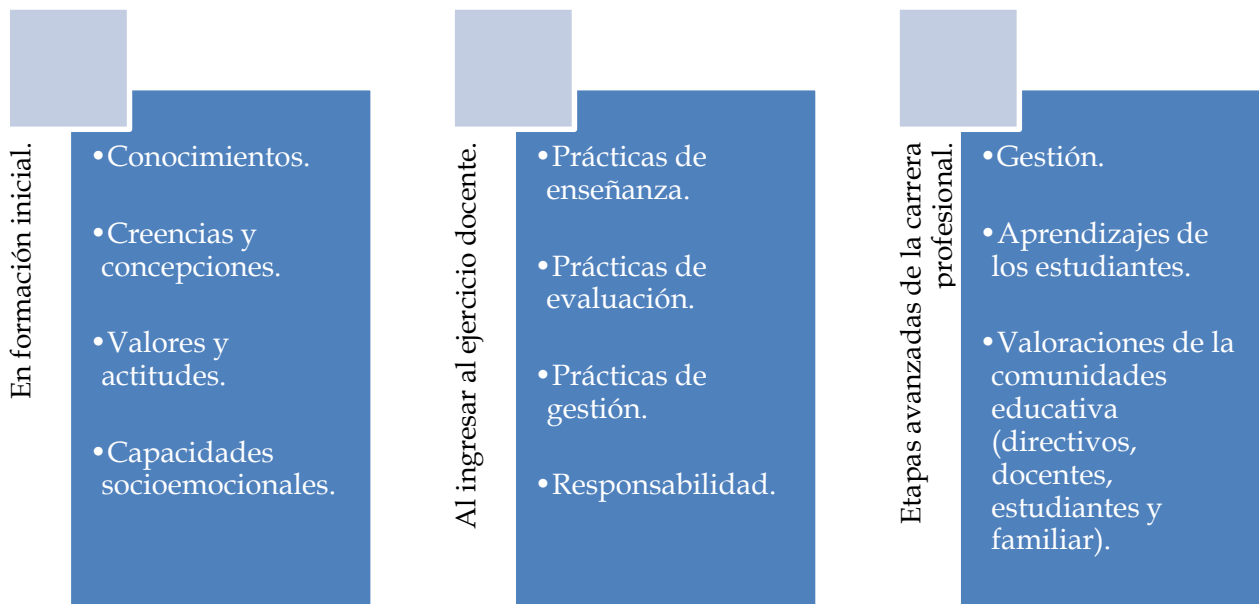
3. Antecedentes para evaluar la formación docente en la región.

Para garantizar la calidad de la enseñanza, los países implementan distintas estrategias a lo largo del trayecto de formación y de práctica docente. Una de las más utilizadas es la evaluación, tanto de los individuos -desde el momento en que aspiran a ser docentes- como de las instituciones formadoras.

La evaluación debe pensarse de manera integral con el objetivo de acompañar el ejercicio y desarrollo profesional del docente en sus diferentes instancias formadoras y a lo largo de la carrera. Así, lo hacen mayoritariamente los sistemas educativos a nivel global y en la región (Guevara Niebla y otros, 2016).

Uno de los modelos teóricos más difundidos y en uso en distintos sistemas educativos es el planteado por Darling-Hammond (2012). En este modelo se proponen tres etapas de la evaluación docente: durante la formación, al inicio del ejercicio profesional antes del cargo base y en las etapas avanzadas del ejercicio profesional para estímulos y promociones. En cada una de estas etapas, varían los componentes que definen la calidad del maestro y que son objeto de la evaluación, como se ve en el gráfico a continuación. En este modelo, los insumos de la evaluación acompañan el avance en la carrera profesional.

Modelo adaptado de Martínez Rizo (2016).



Evaluar es una tarea compleja. Para cada objetivo que se persigue, se debe pensar en instrumentos y mecanismos de implementación diferentes, factibles de ser aplicados a gran escala. En el mundo existe una tradición más consolidada de evaluación a docentes, de la enseñanza y de las instituciones formadoras. Actualmente nuestro país no dispone de información suficiente, consolidada y comparable sobre las capacidades de los egresados de la formación docente.

En la región, Brasil implementa un mecanismo de ingreso al sistema superior, dentro del cual se incluyen las carreras magisteriales para las cuales aplica la conocida *Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente*, que consiste en la realización de concursos para la asignación de docentes a las plazas disponibles en todo el país.

En México conviven exámenes de ingreso a la docencia, exámenes de egreso (concurso de asignación de plazas) y autoevaluación institucional de los institutos formadores. Para el ingreso a la carrera docente, se evalúan habilidades intelectuales (comprensión lectora, resolución de problemas y razonamiento abstracto), dominio de contenidos (conocimientos disciplinarios), y competencias didácticas (métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje).

El ingreso a la docencia en Cuba está estipulado en la Constitución del país. El Ministerio de Educación elabora, de manera centralizada, un examen de ingreso a la educación superior, que permite ordenar el proceso de selección de los postulantes. Con el puntaje obtenido en el examen de ingreso, más el puntaje del nivel medio y la entrevista se confecciona un orden escalafonario para otorgar las vacantes a los institutos de formación docente. Se evalúan las aptitudes académicas, habilidades de español, matemática, e Historia. También se evalúan la vocación, el desarrollo personal y las aptitudes docentes.

Desde 2004, Colombia también evalúa a los estudiantes de docencia en un proceso que concluye con la inserción del docente en el sistema, inicialmente durante un periodo de prueba que conduciría a la titularización en el cargo; Guatemala aplica un proceso similar. En la evaluación se miran aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, para determinar un listado de "elegibles" para la carrera docente (Mezzadra y Veleda, 2014).

En los casos de Chile y Perú, la evaluación docente aparece como consecuencia del establecimiento consensuado de estándares que definen lo que es un buen docente (Perú) o la buena enseñanza (Chile). En estos casos, se definió una serie de dominios que debe manejar un docente, que pueden resumirse en: (a) la preparación de la enseñanza; (b) responsabilidades profesionales (como, por ejemplo, la reflexión sobre su práctica); (c) ejercicio de una actitud inclusiva (es decir, enseñar para todos los estudiantes); (d) creación de un ambiente adecuado de aprendizaje (por ejemplo, el mantener altas expectativas para todos); y (e) participación en la comunidad escolar.

En Bolivia, el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) toma un examen de ingreso a la docencia, que es condición para ser admitido a un curso de nivelación de cuatro meses. En ese examen, se les realizan entrevistas a los aspirantes a la docencia a través de las cuales se evalúa su vocación, desarrollo personal y aptitudes docentes y lenguas originarias.

Parte II: Propuesta 2017

El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, en conjunto con el INFD, se propone implementar una evaluación diagnóstica en una muestra representativa de estudiantes residentes de institutos de formación docente de todo el país y censal, en aquellas provincias que lo demanden.

1. Finalidad de la evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica a estudiantes de 4° año de los profesorados de primario y especialidades del ciclo básico de la educación secundaria tiene un doble objetivo:

- Aportar elementos para un diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional de modo de retroalimentar las políticas de formación docente.
- Contar con insumos para el diseño de estrategias de apoyo a los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional.

Además, se busca contribuir a fortalecer los espacios de reflexión pedagógica al interior de los institutos.

En esta etapa, la evaluación apunta a profundizar las iniciativas anteriores, avanzando en sumar elementos de diagnóstico del sistema de formación docente en torno al manejo de capacidades específicas de los estudiantes. Paralelamente, se avanzará en el desarrollo de modelos de autoevaluación institucional de institutos formadores.

2. Elementos referenciales para la definición del perfil del egresado docente.

La evaluación toma como punto de partida los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Nacional, aprobados por Resolución N°24 en el año 2007 por el Consejo Federal de Educación. Dicho documento establece que los planes de la formación docente inicial, cualquiera sea su especialidad o modalidad, deben abarcar e incluir tres grandes campos de conocimiento:

- **Formación general**, orientada a la comprensión de los fundamentos de la profesión.
- **Formación específica**, orientada al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o para las disciplinas de enseñanzas para los cuales el docente se forma.
- **Formación en la práctica profesional**, que apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para la acción profesional en las aulas y en las escuelas, en distintas situaciones didácticas y en contextos sociales diversos.

Para que el ejercicio de la docencia se centre en la práctica de la enseñanza, esta estructura formativa debe garantizar que el docente desarrolle al menos dos tipos de capacidades:

- *Capacidades académicas*, lo que implica dominar los conocimientos básicos para adquirir nuevos aprendizajes.
- *Capacidades profesionales*, lo que implica dominar, entre otras, capacidades tales como gestión de conflictos para propiciar un buen clima de aprendizaje; conducción de los procesos grupales y facilitación del aprendizaje individual a través de estrategias de enseñanza eficaces; planificación, considerando todas las variables intrínsecas a la situación de clase; toma de decisiones sobre la administración de los tiempos para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos; coherencia entre lo enseñado y lo evaluado; selección y utilización de nuevas tecnologías para promover el aprendizaje (Res. 24/07, CFE).

3. Modelo de evaluación

Las características del contexto de la formación docente en la Argentina han derivado en la decisión de avanzar, en una primera instancia, en una evaluación diagnóstica que arroje información sobre algunas de las dimensiones de la formación docente de los estudiantes en el último año de los profesorados de nivel primario y de los estudiantes que estén cursando profesorados de las asignaturas incluidas en el ciclo básico del nivel secundario.

La ausencia de un marco referencial común para la formación docente es una limitación para diseñar los instrumentos de evaluación, lo que no impide construir un modelo evaluativo que valore las dimensiones básicas comunes de la formación docente que deberían estar presentes en todos los futuros egresados del país. En consecuencia, los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res.24/07) constituyen el referente a considerar en este modelo evaluativo. Estos lineamientos son el primer nivel de concreción del currículo sobre el cual se elaboran, posteriormente, los diseños curriculares de las jurisdicciones (2° nivel de concreción) y los proyectos y programas institucionales (3° nivel de concreción). Allí se detallan, entre otras cosas, las capacidades que implica la docencia como práctica centrada en la enseñanza:

1. Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.
2. Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.
3. Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.
4. Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase.
5. Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
6. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.



7. Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.
8. Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
9. Acompañar el avance en el aprendizaje, identificando factores que lo potencien como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.
10. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula, para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
11. Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.
12. Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
13. Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.
14. Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias.
15. Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea.
16. Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.

Para la definición del perfil del buen docente es preciso valerse de diferentes herramientas que permitan captar lo más fielmente posible todos los aspectos de la práctica docente. Sabemos que aun los instrumentos más sofisticados tienen limitaciones para recolectar información sobre el manejo de habilidades más complejas. De acuerdo a Martínez Rizo (2016), los tres instrumentos básicos que permiten obtener la información más acabada sobre la calidad del docente son: aquellos basados en la interrogación (pruebas), aquellos basados en la observación (protocolos de observación) y aquellos basados en el análisis de materiales (análisis de producciones de los evaluados).



En sucesivas etapas, el modelo de evaluación que se propone incluirá a estos tres tipos de instrumentos.

4. Dispositivos de evaluación y capacidades específicas que serán objeto de evaluación y valoración diagnóstica

Comunicación escrita

Si bien existe un conjunto más amplio de capacidades académicas, en esta evaluación se comenzará por valorar la comunicación escrita. En los últimos años, las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de niveles terciario y universitario han sido objeto de numerosas investigaciones (Carlino, 2002). Algunos estudios sobre formación docente inicial en Argentina indican que los estudiantes de institutos de formación docente presentan problemas en el manejo de ciertas competencias básicas como la lecto-comprensión de textos académicos (Mezzadra y Composto, 2008).

Los enfoques teóricos actuales, tales como *Writing across the curriculum* (Kelly y Bazerman, 2003), enfatizan en la necesidad y la importancia de la escritura a través de las disciplinas, ya que a esta mirada subyace una concepción de la escritura como fuente de aprendizaje. Se escribe no sólo para transmitir un conocimiento, sino para que, a partir de la escritura, la relectura y revisión se asimilen nuevos conceptos. Por ese motivo, la escritura es también un medio para aprender (Navarro, 2014).

Dentro del área de *Lectura*, se evalúan tres sub-capacidades:

- Extraer información.
- Interpretar información.
- Reflexionar y evaluar.

Por su parte, dentro de *Escritura*, se evalúa una capacidad general, la de producir textos escritos, a través de cuatro dimensiones:

- Adecuación a la situación comunicativa (trama, género y efecto).
- Coherencia y cohesión (progresión temática, conexión y recursos de estilo).
- Construcción sintáctica del texto.
- Normativa (ortografía y puntuación).

Criterio pedagógico

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por CFE, establecieron hace ya 10 años, una serie de capacidades que debe dominar un docente y los principios que deben guiar su práctica, en aras de construir una escuela en dirección a una sociedad justa. En esta primera etapa, se han tomado algunas de las capacidades profesionales propuestas en estos Lineamientos y se las ha agrupado de modo de organizar el instrumento de evaluación.

A tales efectos, el área que en la evaluación Enseñar se denomina como “criterio pedagógico” tiene como objetivo estudiar el conjunto de decisiones y acciones planificadas, organizadas e implementadas por los docentes con el objetivo de promover el aprendizaje en sus estudiantes.

Se parte del supuesto de que, más allá de las contribuciones de las didácticas específicas, es posible y deseable estudiar la actuación docente de un modo general, “como fenómeno integral e intencional”, puesto que los conocimientos generales de la enseñanza son transversales aquellos de cada una de las disciplinas (Davini, 2016).

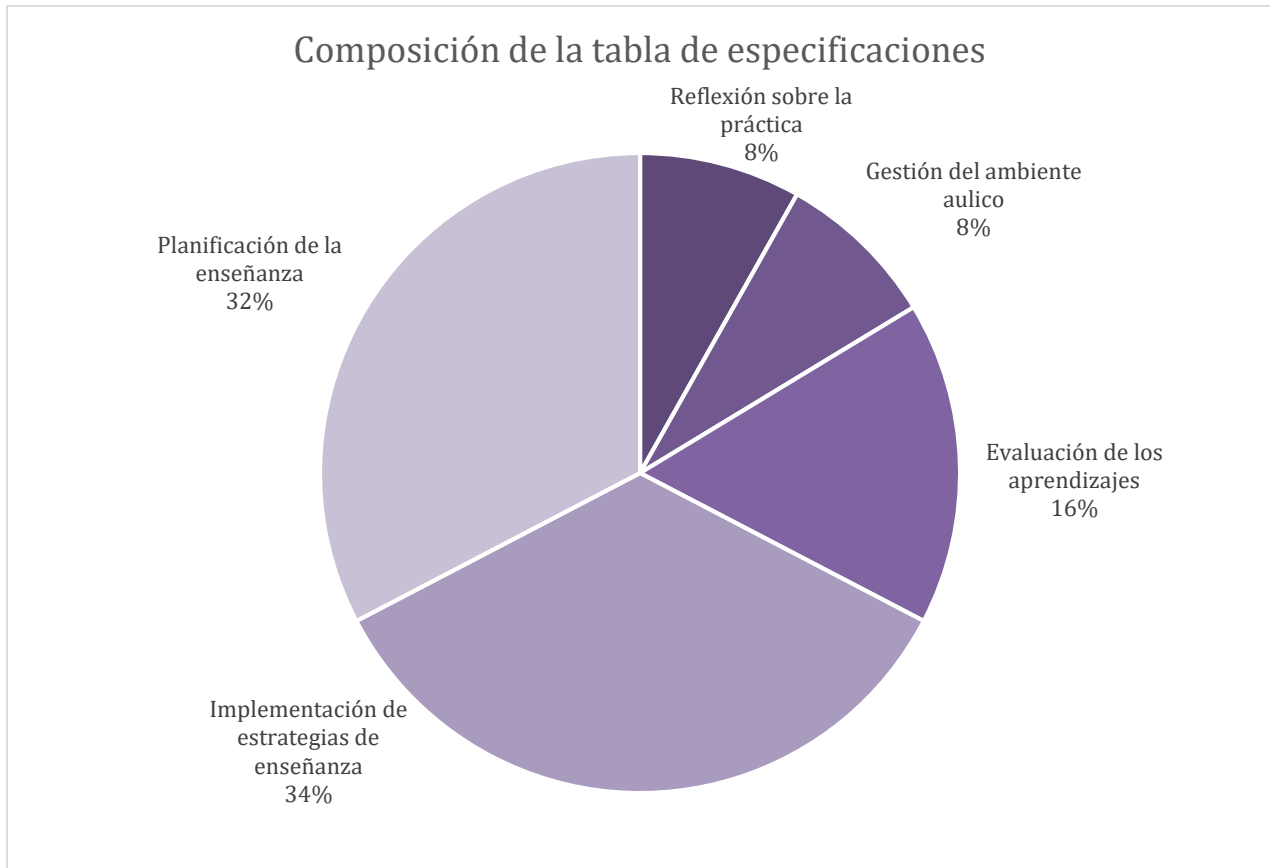
El área de Criterio Pedagógico quedó definida por cinco capacidades: planificación de la enseñanza; implementación de estrategias de aprendizaje; evaluación de los aprendizajes; gestión del ambiente áulico; y reflexión sobre la práctica. Para 2017, se decidió enfocar la evaluación en las tres primeras capacidades, definidas como las más relevantes durante el proceso de juicio de expertos².

² La cantidad de indicadores a incluir por capacidad en el área de Criterio Pedagógico para Enseñar 2017 puede variar en función de los resultados de la prueba piloto, que están siendo analizados al momento de esta impresión (septiembre 2017).



Capacidad general	Capacidades específicas	Indicadores
Criterio pedagógico	1. Planificación de la enseñanza	1.1 Reconoce el sentido educativo de los contenidos a enseñar. 1.2 Planifica considerando todas las variables intrínsecas a su institución y a la situación de clase, atendiendo las particularidades del contexto. 1.3 Planifica tomando como marco de referencia los documentos curriculares. 1.4 Identifica las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes como punto de partida para su actuación docente.
	2. Implementación de estrategias de enseñanza	2.1 Atiende las particularidades del proceso de aprendizaje individual, en contextos heterogéneos, asentados sobre las posibilidades de aprender de todos los estudiantes. 2.2 Selecciona, desarrolla y administra recursos didácticos y estrategias para la diversidad, con arreglo a criterios didácticos fundamentados. 2.3 Selecciona y administra nuevas tecnologías de manera adecuada, para promover el aprendizaje. 2.4 Involucra en el proceso de enseñanza a distintos actores de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, familias y colegas.
	3. Evaluación de los aprendizajes	3.1 Sus evaluaciones son coherentes con lo que ha enseñado. 3.2 Utiliza distintos instrumentos, en distintos momentos del período escolar, para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de manifestar lo que han aprendido. 3.3 Acompaña el avance de sus estudiantes identificando tanto los factores que lo potencian como aquellos que lo dificultan. 3.4 Reconoce y formula criterios de evaluación <i>(En proceso de revisión interna)</i> .

De acuerdo al proceso federal de juicio de expertos, liderado por la Secretaría de Evaluación Educativa, a través del cual se consultó el peso relativo de cada una de las capacidades que integran el área de Criterio Pedagógico, la tabla de especificaciones quedó conformada del siguiente modo:



En esta primera etapa 2017, el diagnóstico se enfocará en las tres capacidades identificadas como más relevantes: planificación de la enseñanza, implementación de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Actitudes, valores y creencias

Numerosas investigaciones han probado el manejo de algunas habilidades por parte del docente –como la capacidad de trabajo en equipo, la empatía, una percepción positiva de su propia función y una mayor sensación de autoeficacia- están relacionadas con un mejor ambiente escolar, menores niveles de estrés y mejores resultados de sus estudiantes (Sutton y Whealey, 2003; Palomera y otros, 2008; Cabello y otros 2010), lo que nos llevaría a preguntarnos sobre la necesidad incluirlas como objeto de enseñanza y, por ende, de evaluación. Varios países de la región ya han avanzado en esta línea (Chile, Ecuador y Perú), lo que les ha permitido mejorar los planes de formación.

5. Características de los dispositivos de evaluación e información

Se desarrollarán dos modalidades de evaluación: una dirigida a la muestra representativa y otra destinada a ser aplicada de modo exploratorio a una muestra acotada a un número de casos. Esta última modalidad pretende indagar sobre posibles formas más acabadas (aunque costosas) de evaluación de futuros docentes.

Modalidad 1, destinada a la muestra representativa y censal, consta de:

- Los saberes y capacidades que debe dominar un futuro docente. Se evalúan a través de un instrumento de evaluación conformado por preguntas abiertas, producción escrita, análisis de casos y opción múltiple.
- Algunos valores, creencias, actitudes, así como variables del contexto que ayuden a entender las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Serán relevadas a través de un cuestionario complementario que deberá responder el estudiante.

Estudiantes

Área		Duración
Parte A. Criterio pedagógico	Análisis de casos y consignas	60 minutos
Parte B. Comunicación escrita	Comprensión lectora	45 minutos
	Producción escrita	
Intervalo (15')		
Parte C. Perfil profesional y condiciones de aprendizaje		15 minutos

1.45 hs.

Evaluación

Cuestionario complementario

Total: 2 horas

Directores

Condiciones de enseñanza y otras variables sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión institucional. - Gestión pedagógica y curricular. - Plantel docente. 	30 minutos
--	--	------------

Cuestionario

Modalidad 2: además de los instrumentos y áreas evaluadas en la modalidad 1, se recogerán evidencias cualitativas de las prácticas y de los aprendizajes realizados por los estudiantes y la perspectiva de los actores a través, por ejemplo, de: portafolios, diarios de práctica de los estudiantes; entrevistas, observaciones y cuestionarios a tutores de las residencias o práctica. Este estudio de investigación, de carácter exploratorio, apuntará a obtener información a nivel nacional.

6. Población meta y marco muestral

La población objeto de la evaluación es la de los estudiantes de IFDs estatales y privados de todo el país que estén realizando su Residencia (4° año teórico) de las carreras de:

- Profesorado de Educación Primaria.
- Profesorados de materias del ciclo básico de Educación Secundaria (Matemática, Lengua/ Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física, Química e Inglés).

Se conformarán **muestras representativas** de institutos para sector estatal y privado para cada jurisdicción, lo que implica que en las jurisdicciones más pequeñas se alcanzará a la totalidad de los institutos que dicten las carreras mencionadas. Además, se realizará censo en las jurisdicciones que así lo requirieron.

En todos los casos, se aplicará el instrumento a *todos* los estudiantes de 4° de los institutos evaluados.

Por una cuestión metodológica, *quedarán fuera de la muestra/ censo aquellos institutos cuya matrícula de estudiantes residentes (reportada o proyectada) sea inferior a los 15 casos*, excepto en jurisdicciones con poca matrícula.

En síntesis, se utilizará una metodología que combina criterios censales para los estudiantes, muestrales para algunas jurisdicciones y censales para tanto para las jurisdicciones que lo requirieron como para aquellas con pocos institutos, de modo de lograr representatividad público-privada a ese nivel).

Bibliografía

- Barber, M. y M. Mourshed. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". DC: PREAL.
- Boyd, D., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Bruns, B. y J. Luque. (2015). Profesores excelentes. DC: Banco Mundial.
- Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée & Fernández-Berrocal, Pablo (2010). "Docentes emocionalmente inteligentes". *REIFOP*, 13 (1).
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*.12, 1-16.
- Chetty, R., J.N. Friedman y J.E. Rokoff. (2014). "Measuring the impacts of teachers II: teachers value-added and student outcomes in adulthood", *American Economic Review*.
- Consejo Federal de Educación. (2007). "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial". Documento aprobado Resolución N° 24/07. Ministerio de Educación la Nación.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement. A review of state policy evidence". *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Deborah J. Holtzman, Su Jin Gatlin, and Julian Vasquez Heilig. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness, *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), pp. 1-51.
- Darling-Hammond, L. y L. Wentworth. (2010). Benchmarking learning systems: student performance assessment in international context. Stanford, CA: Stanford University Press/Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2012). "The right start. Creating a strong foundation for the teacher career". *Phi Delta Kappan*, 93 (3), pp. 8-13.
- Davini, M. Cristina. (2016). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Delannoy, F. (2000). "Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges". *TechKnowLogia*, pp. 10-13.
- Guevara Niebla, G., M.T. Meléndez Irigoyen, F.E. Castaño, H. Sánchez Pérez y F. Tirado Segura. (2016). La evaluación docente en el mundo. México: FCE/INEE.

Hanushek, E y S. Rivkin. (2010). "Generalizations about using value-added measures of teacher quality", *American Economic Review* 100 (2), pp. 267-271.

IPEE-UNESCO. (2010). "Estudiantes y profesores de la Formación Docente. Opiniones, valoraciones y expectativas". Coord: Emilio Tenti Fanfani. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015a). "Evaluación de Estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria 2013-2015. Marco político y pedagógico". Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2015b). "Evaluación Integral de la Formación Docente.

Memoria Técnica 2013-2015". Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional. Accedido en: file:///P:/Documentos%20INFD%20sobre%20evaluacion%20estudiantes%20IFD/Ev_estudiantes_Memoria_tecnica_sept2015_1.pdf.

Kelly, G. & Bazerman, C. (2003). "How students argue Scientific claims: a rethorical-semantic analysis". *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.

Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: INEE.

Mezzadra, F. y C. Veleza. (2014). Apostar a la docencia. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF.

Mezzadra, F. y C. Composto. (2008). "Políticas para la Docencia. Opciones y Debates para los Gobiernos Provinciales". Proyecto NEXOS. Documento N° 5. Buenos Aires, CIPPEC.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016". Buenos Aires. Accedido en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf.

Navarro, F. & Revel Chion, A. (2013). Escribir para aprender. Buenos Aires. Paidós.

OREALC-UNESCO. (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). París: UNESCO.

Palomera, R., R. Fernández-Berrocal y M. Brackett. (2008). "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement." Research Progress Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sánchez, H., A. López y D. Espinosa. (2017). Modelo de evaluación docente de Ecuador. Quito: INEVAL.

Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". En R.W.Tyler, R.M. Gagne y M.Scriven (eds.). Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

Vaillant, D. (2013). "Formación inicial del profesorado en América Latina. Dilemas centrales y perspectivas". *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 185-206.

Websites

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Brasil.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/prova-docente>

Ministerio de Educación de Colombia.

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-233970.html>

Ministerio de Educación de Perú.

<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/acceso-directivos-especialistas/>

Programa Docente Más, Ministerio de Educación de Chile.

<https://www.docentemas.cl/>

Secretaría de Educación Pública de México.

<http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/>